

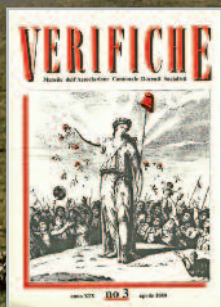
cultura

educazione

società

VERIFICHE

Anno 53 - n.1 - marzo 2022



Verso
il rilancio



Dalle Alpi
al Paraná



L'autorità dell'
insegnante oggi



Trent'anni fa la fine
dell'URSS

In questo numero

Le positive prospettive di un rilancio di *Verifiche* sono il tema dell'**editoriale**: siamo infatti riusciti a rinnovare e ringiovanire il gruppo redazionale e a contare anche sulla collaborazione di un cospicuo numero di colleghe e colleghi desiderosi che la rivista possa continuare il cammino avviato nel 1969. Il fascicolo è illustrato con fotografie d'epoca di Puerto Bertoni, alcune delle quali tratte dal recente volume di **Danilo Baratti e Patrizia Candolfi**.

Roberto Salek ha partecipato, in rappresentanza della nostra rivista, a una giornata di studio organizzata lo scorso 18 febbraio a Locarno dal DFA. Pubblichiamo il testo del suo intervento centrato sulla realtà del docente tra

modelli teorici e “verità effettuale”.

Verso la fine dello scorso mese di novembre si è tenuto il primo convegno della neonata **associazione Essere a Scuola** sulla figura dell'insegnante tra autorità e libertà. Ospitiamo il testo di presentazione del tema del convegno e gli scopi dell'associazione. Abbiamo poi selezionato tra i diversi interventi la relazione del filosofo dell'educazione **Eirich Prairat**, il testo di **Fabio Pusterla** e le testimonianze di due docenti: **Andrea Tiraboschi** e **Saffia Shaukat**.

Un'interessante riflessione di rinnovamento della scuola in una società in profondo e rapido mutamento ci è offerta da **Elio Venturelli**, già diret-

tore dell'Ufficio cantonale di statistica e autore di diverse ricerche sui sistemi educativi. Lo psichiatra **Graziano Martignoni** propone un articolo nel quale riflette sullo strano rapporto tra scuola e felicità.

Chiude il fascicolo il contributo di **Gianni Tavarini** sulla caduta, trent'anni fa, dell'impero sovietico. Tra le conseguenze di quell'evento, la deflagrazione di uno scontro armato tra Russia e Ucraina che ci ha improvvisamente precipitati nell'angoscia per i drammi che si stanno consumando, a poca distanza dalle nostre sicurezze, con il terribile corredo di vittime, distruzioni e profughi.

r.t.

redazione

Maurizio Binaghi, Graziella Corti, Alessandro Frigeri, Giuliano Frigeri, Ulisse Ghezzi, Francesco Giudici, Denise Maranesi, Tiziano Moretti, Clara Olvera, Nina Pusterla, Rosario Antonio Rizzo, Roberto Salek, Rosario Talarico, Gianni Tavarini, Giulia Tavarini, Elvezio Zambelli.

Abbonamenti annui:

normale CHF 40
studenti CHF 20
sostenitori da CHF 50

Redazione e amministrazione:

VERIFICHE

c/o Rosario Talarico
via Cabione 4
6900 MASSAGNO

www.verifiche.ch
redazione@verifiche.ch

sommario

- 3 *Verifiche*: passi incoraggianti verso un rilancio (*La redazione*)
- 4 Dalle Alpi al Paraná (*Red.*)
- 5 La *verità effettuale* dell'insegnante (*R. Salek*)
- 8 L'insegnante fra autorità e libertà (*Associazione Essere a Scuola*)
- 10 L'autorità dell'insegnante oggi (*E. Prairat*)
- 15 La bussola, il sestante e lo scandaglio (*F. Pusterla*)
- 17 Al centro del proprio agire la relazione umana (*A. Tiraboschi*)
- 20 La legittimità e l'autenticità del docente (*S. Shaukat*)
- 23 Ripensare la scuola (*E. Venturelli*)
- 26 La Scuola e la tentazione della felicità (*G. Martignoni*)
- 28 Trent'anni fa la fine dell'URSS (*G. Tavarini*)
- 31 I giochi di Francesco

Questo numero di *Verifiche* è illustrato con fotografie storiche di Puerto Bertoni offerte da Danilo Baratti e Patrizia Candolfi. A pagina 4 pubblichiamo una breve segnalazione del loro recente libro sull'illustre emigrante bleniese Mosè Bertoni, che fondò una colonia agricola in Paraguay. Ringraziamo gli autori per aver messo a disposizione le immagini.

Per abbonarsi: **Verifiche, Via Noriée 11, 6945 Origlio**

IBAN: **CH61 0900 0000 6500 2854 3** Conto corrente postale: **65-2854-3**

La Redazione ha chiuso il numero il 28 febbraio 2022

redazione@verifiche.ch

Verifiche: passi incoraggianti verso un rilancio

In occasione della giornata di studio organizzata nel novembre 2019 dalla nostra rivista per sottolineare i 50 anni di attività, avevamo concluso il nostro intervento intonando un canto del cigno.

Pochi, infatti, apparivano i motivi per guardare al futuro di *Verifiche* con fiducia e ottimismo. Un gruppo di redazione composto in maggioranza di docenti in pensione, o in procinto di andarci, abbonati in costante calo e risorse finanziarie in continua discesa rendevano sempre più concreta la fine dell'esperienza redazionale.

“Abbiamo la netta sensazione - così ci siamo espressi - che la nostra crisi sia molto simile a quella che attraversano associazioni magistrali e organizzazioni sindacali. La partecipazione si affievolisce, spesso si riduce a un lumicino. Gli incontri organizzati dai vari comitati sono largamente disertati dalla base. Le attività procedono grazie alla buona volontà e all'abnegazione di pochi, o dei soliti, spesso attivi in più sodalizi. Eppure, i cambiamenti nel mondo della scuola si susseguono a ritmo incalzante. Progetti di riforma, proposte su scuole che verranno o scuole che vogliamo, riscritture e revisioni di programmi e piani di studio, cambiamenti di leggi e di regolamenti scolastici, iniziative popolari [...]. Un tempo *Verifiche* sapeva qualificarsi anche come luogo di elaborazione, discussione, condivisione di idee e di progetti, stimolata dalla presenza massiccia degli insegnanti. Dove sono oggi i docenti? Forse troppo schiacciati dal peso delle lezioni in classi in cui insegnare diventa un'impresa sempre più ardua e sempre meno gratificante? Forse assorbiti interamente da unità didattiche e progetti di sede, senza aver più tempo per pensare un orizzonte più ampio?” (*Verifiche*, 1/2020).

E in un successivo editoriale avevamo scritto di stanchezza e sfiducia che “contagiano i Collegi dei docenti, rendono sterili i dibattiti e sempre più difficile l'azione delle associazioni magistrali, in difetto di energie e stimoli nuovi. E, non lo nascondiamo, anche *Verifiche* da tempo non gode di buona salute” (*Verifiche*, 3/2021).

Toni eccessivamente pessimisti? Forse sì, ma effetto dello scoramento di chi sentiva profilarsi all'orizzonte la fine di una presenza culturale significativa, la conclusione per esaurimento di una stagione caratterizzata da impegno, militanza, passioni.

La rispondenza all'appello che avevamo lanciato in quei frangenti per tentare un rilancio, un rinnovamento della rivista e un ringiovanimento della redazione ci ha tuttavia spinti a ricrederci e ad attenuare il sentimento di sfiducia. Una ventina di docenti, infatti, ha reagito positivamente e ha manifestato sia preoccupazione per la crisi (“*Verifiche* non può chiudere!”) sia volontà di contribuire, a vario titolo e con diversi gradi di coinvolgimento, alla continuazione dell'avventura redazionale.

Queste premesse lasciano ben sperare. Nella pagina accanto a questo editoriale figurano nuovi nomi nel gruppo di redazione: tre colleghe e un collega attivi nel mondo della scuola che hanno assicurato il loro impegno. Li accogliamo con grande piacere e li ringraziamo per la loro motivazione in tempi, lo ripetiamo, non propizi alla militanza. E un altro aspetto incoraggiante risiede nel fatto che accanto alla redazione si è formato un gruppo di sostegno:

docenti simpatizzanti disposti a pubblicizzare *Verifiche* nelle sedi scolastiche, suggerire temi da approfondire, reperire collaboratori, dare voce alle esigenze che provengono dal mondo della scuola, partecipare ai dibattiti che la rivista vuole promuovere.

Sarà quindi essenziale nei prossimi mesi ricentrare *Verifiche* su questioni scolastiche, articolare meglio la struttura della rivista, definire e programmare temi di approfondimento, rivolgersi a tutti gli ordini scolastici, rilanciare la presenza in rete, studiare una nuova veste grafica. Ci piacerebbe, insomma, essere in grado di “offrire una sponda credibile ai bisogni e alle richieste provenienti dal corpo docenti”, di saper cogliere le sfide dei cambiamenti intervenuti nel mondo della scuola “ma anche di mantenere fermi alcuni principi basilari su cui fondare un'idea di scuola e un'idea di insegnante diverse da quelle oggi prevalenti” (*Verifiche*, 1/2020).

Il 2022 si presenta quindi come un impegnativo anno di transizione verso il rinnovamento della rivista e in questa prospettiva abbiamo deciso di lanciare la campagna abbonamenti.

La redazione



Marchiatura

Dalle Alpi al Paranà

Vita e opere di Mosè Bertoni (1857-1929)

Questo fascicolo di Verifiche è illustrato con fotografie d'epoca di Puerto Bertoni, che ci hanno messo a disposizione Danilo Baratti e Patrizia Baratti. Alcune di queste sono pubblicate nel loro recente libro* sulla straordinaria e travagliata figura di Mosè Bertoni, emigrante bleniese che fondò una colonia agricola e scientifica nella regione dell'alto Paranà in Paraguay.

Ci limitiamo in questa sede a una breve segnalazione del saggio, riprendendo la presentazione che figura sulla quarta di copertina, con l'intenzione tuttavia di proporre una recensione su uno dei prossimi numeri.

L'11 marzo del 1884, nel mezzo dell'ondata migratoria che vede partire per le Americhe milioni di europei, salpa da Genova alla volta di Buenos Aires il piroscafo Nord America.

In prima classe viaggia lo scrittore

De Amicis, che racconterà la traversata nel suo libro “Sull'Oceano”, mentre tra i milleseicento passeggeri di terza classe c'è il giovane ticinese Mosè Bertoni, con la sua già numerosa famiglia. Bertoni si spingerà fino in Paraguay, dove formerà i primi agronomi del paese e fonderà una colonia agricola e scientifica in un luogo che porta ancora oggi il suo nome: Puerto Bertoni. Personaggio complesso e poliedrico, Bertoni si è dedicato alla botanica (a lui si deve la prima descrizione della Stevia rebaudiana), alla sperimentazione agronomica, all'antropologia, alla cartografia, alla meteorologia, perfino all'attività editoriale, con la creazione di una tipografia nella foresta. Ancora oggi el sabio Bertoni è venerato in Paraguay come un Padre della Patria. Ma chi è stato, veramente, Mosè Bertoni? Un anarchico internazionalista, un nazionalista paraguaiano, un patrio-

ta svizzero? Un positivista liberale, un cristiano tolstoiano, un cattolico, uno spiritista? Un idealizzatore del “buon selvaggio” guaraní o il fautore di un progresso “civilizzatore”? Un marito e padre esemplare o un patriarca tirannico?

Gli storici Danilo Baratti e Patrizia Candolfi, da anni appassionati studiosi di Bertoni, ripercorrono la vita straordinaria di quest'uomo «eccessivo e multiforme», dai sogni giovanili fino al naufragio finale.

Il libro sarà presentato al pubblico il 23 aprile alla Filanda di Mendrisio e il 1° maggio nell'ambito del Festival-Libro a Muralto.

(Red.)

* Danilo Baratti/Patrizia Candolfi, *Dalle Alpi al Paranà. Vita e opere di Mosè Bertoni, emigrante bleniese in Paraguay (1857-1929)*, Bellinzona, Edizioni Casagrande 2021 (pp. 320 – CHF 35).



La verità effettuale dell'insegnante

Lo scorso 18 febbraio il Dipartimento Formazione e Apprendimento della SUPSI ha organizzato a Locarno una giornata di studio dal titolo “Chi sono oggi gli insegnanti? Identità, formazione e sviluppo professionale”. Tra i diversi relatori invitati, anche docenti impegnati nelle associazioni e riviste magistrali, i quali hanno espresso “una voce dal contesto”. Roberto Salek, per Verifiche ha presentato la relazione che pubblichiamo qui di seguito.

Introduzione

Sono qui in veste di insegnante e di membro della redazione di *Verifiche*, rivista che da più di cinquant'anni si occupa di scuola, oltre che di cultura, educazione e società.

Mi sono dunque occupato - oltre che di svolgere la professione di insegnante - anche di scrivere diversi articoli sulla scuola, su chi siano oggi gli insegnanti e quale sia

la loro identità e formazione. La mia vuole essere la testimonianza di chi la scuola la vive dall'interno da oltre vent'anni, che ogni giorno entra in un'aula e che, dopo aver chiusa la porta, si trova solo di fronte ai suoi allievi, confrontato con quella che ho voluto chiamare la verità effettuale dell'insegnante. Nel breve tempo che ho a disposizione cercherò dunque di rispondere al quesito della giornata di studio, nel tentativo di mettere in luce, in modo succinto, alcuni aspetti critici di questa professione, ma anche la sua potenziale bellezza.

Premessa

È il sintagma machiavelliano **verità effettuale** a orientare il mio intervento, la chiave di lettura attraverso la quale analizzare in sintesi alcuni aspetti cruciali dell'essere insegnante oggi, tra luci e ombre.

“Le qualità che rendono gli uomini e

soprattutto i principi degni di lode o di biasimo

Ma sendo l'intento mio scrivere cosa utile a chi la intende, mi è parso più conveniente andare dietro alla **verità effettuale** della cosa, che alla immaginazione di essa.

E molti si sono immaginati repubbliche e principati che non si sono mai visti né conosciuti essere in vero; perché egli è tanto discosto da come si vive a come si dovrebbe vivere, **che colui che lascia quello che si fa per quello che si dovrebbe fare impara piuttosto la ruina che la perservazione sua**: perché un uomo, che voglia fare in tutte le parte professione di buono, conviene ruini infra tanti che non sono buoni. Onde è necessario a uno principe, volendosi mantenere, imparare a potere essere non buono, e usarlo e non l'usare secondo la necessità”.

(Machiavelli, *Il principe*, cap. XV)



essere docenti

Parafrasando quanto espresso da Machiavelli, si potrebbe dire che anche di scuola e di insegnanti si immaginano identità e modelli, i quali vanno poi verificati alla luce di quella verità effettuale che si evince dalla pratica e dall'esperienza dell'essere insegnante. Il ruolo stesso dell'insegnante richiede una capacità di analisi e di sintesi che permettano di valutare la qualità del suo operato, ma anche di capire e valutare chi sono i referenti del suo agire, non solo gli studenti, che ha di fronte, ma anche i familiari di quegli studenti, i regolamenti e gli statuti che determinano o orientano il suo operato, cioè la cornice istituzionale.

Solo se si immergono nella pratica quotidiana i **modelli teorici e i principi generali** – che sono sempre retti da buone intenzioni – **possono essere valutati alla luce della verità effettuale della cosa** e non all'immaginazione della stessa. Chi meglio dell'insegnante può attingere così profondamente dall'esperienza? Chi meglio dell'insegnante può, per citare ancora Machiavelli *“andare dritto alla verità effettuale della cosa, che alla immaginazione di essa”*?

Ed è questa la chiave di lettura che orienta la mia relazione.

Conseguenza

Alla luce di quanto detto ne consegue che, se partiamo dai modelli, cioè da ciò che si vorrebbe che fosse l'insegnante, già ci troviamo di fronte a variabili notevoli e a volte discordanti. Nei piani di studio, invano, si cercherà un profilo di come debba essere un insegnante. Non è un caso che si attende ancora oggi un profilo che sia ufficiale e riconosciuto di questa figura professionale, dopo un maldestro tentativo fallito e un nuovo profilo elaborato, che però si è arenato nelle sabbie della burocrazia. Inoltre sarebbe utile capire se esiste un modello preciso di insegnante nell'attuale sistema di formazione e se esiste, quale esso sia.

Se partiamo dalla sua etimologia, sappiamo che **insegnante** deriva da *in-segnare* e vuol dire segnare dentro, cioè lasciare un segno nella mente del discente, essere cioè un modello formativo non effimero, capace di assumere una certa solidità all'interno di un modello predominante, estremamente cangiante e fragile. E, in assenza di un profilo

riconosciuto e condiviso dell'insegnante, sarà bene partire almeno da questa prima funzione derivante dal nome stesso che lo definisce e che può essere sicuramente condivisibile.

Inoltre, nei contesti di studio, quando si ragiona sulle qualità necessarie a qualificare la figura professionale, emerge che all'insegnante sono necessarie le seguenti qualità:

autorevolezza (carisma), tatto (giustizia, benevolenza), **empatia**.

In particolare mi riferisco all'ultimo convegno tenutosi all'USI lo scorso novembre 2021 dal titolo: **L'insegnante fra autorità e libertà** (tesi sostenuta dal filosofo francese dell'educazione Eirick Préirat, Università della Lorena).

Dunque l'insegnante è colui il quale è in grado di lasciare un segno dentro la mente dei propri allievi, tale da permetterne una crescita morale e intellettuale, e per riuscire a instaurare con loro un rapporto di stima e riconoscimento e diventare con tatto un modello autorevole e carismatico, esercitando giustizia e benevolenza.

Ma cosa succede se immergiamo questi principi e questi modelli nella pratica quotidiana e nel contesto reale in cui si esercita la professione di insegnante?

“che colui che lascia quello che si fa per quello che si dovrebbe fare impara piuttosto la ruina che la preservazione sua...”

Si scopre che esistono spinte che favoriscono e contro-spinte che tendono ad annullare lo sforzo, sia nel contesto sociale, che potremmo considerare **esogene** – e contro-spinte di natura **endogena**, cioè legate ai regolamenti e alle scelte di politica scolastica, nonché di formazione degli insegnanti.

Fattori esogeni

- Il contesto sociale: non è difficile constatare come l'autorevolezza della professione si sia vieppiù indebolita e il riconoscimento sociale che ne deriva, con ricadute pesanti anche sul comportamento degli allievi. Già questi due fattori da soli rendono sempre più difficile conquistare **autorevolezza**.

- La fragilità dei punti di riferimento (società liquida) e la patologia della memoria umana, a vantaggio di quella virtuale: sono altri due grandi

ostacoli che si frappongono alla capacità dell'insegnante di **lasciare un segno**.

- Le disparità socio-economiche sempre più rilevanti, si uniscono a quelle relative a differenti culture che si devono integrare e interagire in un contesto sociale non sempre immune da intolleranza.

Per raggiungere l'**equità** e l'**inclusione** – che sono le finalità principali della scuola dell'obbligo ticinese – occorre **esercitare giustizia con forza e autorevolezza**.

Fattori endogeni

- Il principio che orienta la scuola pubblica ticinese, cioè l'**inclusione**, prevede o si pone l'obiettivo di ridurre al minimo le differenze di natura socio-economica e di fornire a tutti una cultura di base per affrontare il futuro. Questo è un punto cardine: l'insegnante, per esercitare giustizia, dovrà tener conto delle disparità e delle conseguenze che ci potrebbero essere in nome dell'inclusione, alla luce della verità effettuale.

- L'adesione ad Harnos ha comportato un cambiamento di paradigma del sapere, inteso prima come cultura generale, mentre adesso si misura attraverso i traguardi di competenza. Sono già state fatte molte riflessioni in merito. Interessa piuttosto qui evidenziare come l'insegnante, dotato di una profonda cultura, necessaria a raggiungere autorevolezza e carisma, si trovi confrontato adesso con un linguaggio e una terminologia appartenenti ad un altro modello, di cui andrebbe verificata l'efficacia nel tempo.

- Negli ultimi anni si assiste ad una progressiva **medicalizzazione** degli allievi, che si manifesta attraverso una certificazione medica **crescente** delle difficoltà sul piano degli apprendimenti, che danno luogo a nuove misure e a nuove figure tese ad affiancare l'allievo durante l'attività didattica. Tutto ciò è mosso senz'altro da buone intenzioni, ma alla luce della verità effettuale, ne deriva che, a volte danno luogo ad un uso abnorme e quasi bramato di una certificazione e a volte si traducono in bontà eccessiva, persino controproducente. Non di rado rendono più difficile il raggiungimento delle finalità, che abbiamo visto essere necessarie all'insegnante.

Viste sommariamente le forze di diversa natura che influenzano,

interferiscono e a volte si oppongono allo svolgimento del ruolo e all'adempimento di quelle finalità essenziali dell'insegnante appena illustrate, ne consegue che: se riconosciamo all'insegnante la necessità di essere una figura **autorevole, giusta e capace** di “segnare dentro”, dobbiamo individuare una ulteriore qualità che sempre più dovrebbe connotare il suo profilo e cioè: la **resistenza** o perlomeno la **resilienza** nel senso letterale del termine.

Intendo quella **capacità di operare scelte coraggiose anche in direzione “ostinata e contraria”** qualora queste fossero necessarie al fine di perseguire **giustizia**, oppure per essere **autorevole** verso chi non si fida, riuscendo a conquistare il **rispetto** e la **credibilità** con il proprio modo di essere e di ragionare. È necessario essere resistente o resiliente per assicurare anche l'**e-quità** e l'**inclusione** perseguitate dal principio fondatore della scuola, in un contesto in cui, alla luce della *verità effettuale* si osserva che gli allievi appartenenti alle classi privilegiate, possono risultare più persuasivi nei confronti dell'insegnante

non resistente, per quanto riguarda la valutazione e non solo: momento topico in cui si esercita un atto di giustizia.

Attingo da Machiavelli ancora una metafora: la metafora è quella dell'arciere che, per colpire il bersaglio, dovrà puntare molto più in alto del bersaglio stesso:

“e fare come gli arcieri prudenti, a' quali, parendo el loco dove designano ferire troppo lontano, e conoscendo fino a quanto va la virtù del loro arco, pongono la mira assai più alta che il loco destinato, non per aggiugnere con la loro freccia tanta altezza, ma per potere con l'aiuto di sì alta mira pervenire al disegno loro.”

Allora anche l'insegnante, per essere incisivo, dovrà opporsi alle derive che colpiscono il suo operato quali il possibile impoverimento del livello di insegnamento e, piuttosto, puntare molto più in alto del limite fissato, onde centrare l'obiettivo di *“insegnare”*, osando andare oltre i limiti delle definizioni normative e delle sollecitazioni sociali.

Ed è questa la bellezza della pro-

fessione, che regala grandi soddisfazioni quando si percepisce di aver costruito una relazione fondata sulla crescita morale e intellettuale dell'allievo, con empatia e autorevolezza lungo il tempo.

Dopo la metafora, estrapolo da Machiavelli un modello di ragionamento: il modello di ragionamento è quello **dilemmatico propagginato**, quel metodo usato ampiamente nel *Principe*, che si sviluppa per coppie oppostive, che a loro volta danno luogo a conseguenze, anch'esse poste in alternativa.

L'insegnante o è resistente o non è resistente.

- se è resistente ne deriva che...

- se non è resistente ne deriva che...

Lascio a voi congetturare sulle conseguenze possibili nei due casi.

Termino dicendo che i temi appena sfiorati e altre tematiche sulla *scuola che c'è* – qualora vi interessassero – li troverete sui prossimi numeri di **Verifiche** in cui intendo affrontarli e approfondirli ulteriormente.

Roberto Salek, febbraio 2022



Nonni e nipoti

essere docenti

L'insegnante fra autorità e libertà

Si è svolto lo scorso 27 novembre 2021 a Lugano nell'Auditorium dell'Università della Svizzera italiana il primo convegno della neo costituita associazione Essere a Scuola.

Riportiamo qui di seguito la presentazione del tema del convegno e pubblichiamo la relazione di Eirick Prairat (docente di filosofo dell'educazione presso l'università della Lorena), e gli interventi di Fabio Pusterla (poeta e docente di letteratura italiana presso l'USI di Lugano), Andrea Tiraboschi (docente di italiano alla scuola media di Barbengo) e Saffia Shaikat (docente di storia al Liceo di Locarno).

Tutte le relazioni del convegno sono consultabili al seguente indirizzo:

<http://essereascuola.com/>

Uno dei più grandi problemi dell'educazione è trovare il modo di conciliare la soggezione all'autorità legittima colla facoltà di servirsi della libertà: [...].

Ma come coltivare la libertà esercitando l'autorità?

(I. Kant, *La pedagogia*, Firenze 1929)

Presentazione del tema

Viviamo in una società caratterizzata da incertezza, instabilità, pluralità e contrasto di valori e interessi. L'economia e la tecnologia aprono nuove prospettive ma producono

anche precarietà e disuguaglianza, che generano timore e risentimento. È una condizione che se da un lato fa pensare a una libertà senza precedenti, dall'altro sconta una carenza di strutture di protezione, quadri di riferimento e fonti d'autorevolezza. Si tratta di un contesto che sfida anche l'educazione e la scuola. Nell'impostazione attuale dei sistemi educativi si è fatto strada, anche sotto l'impulso del mondo economico - ad esempio attraverso l'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) - il tema di una scuola che prepari ad affrontare con flessibilità un futuro nel quale esisteranno professioni che oggi non conosciamo, di una scuola delle competenze - soprattutto di competenze trasversali, le cosiddette Soft Skills - che corre il rischio di essere povera di contenuti e di passione per il conoscere. Da qui una sorta di involontario indebolimento della trasmissione dei vari saperi, spesso riportati a pure risorse disciplinari. Si vuole una scuola che giustamente avverta l'esigenza di un impegno educativo sempre più ambizioso, che persegua trasversalmente obiettivi ispirati a valori imprescindibili (l'inclusione, la comunicazione e la sensibilità sociale, la tolleranza, la competenza digitale, il rispetto ambientale, la creatività, lo sviluppo di intelligenze

multiple ecc.). Sono traguardi, però, molto impegnativi, che mettono alla prova l'insegnante: ne chiamano in causa autorità e autorevolezza, ne condizionano l'immagine professionale. I piani di studio, i nuovi programmi di formazione introducono vincoli, definiscono scenari pedagogico-culturali e approcci educativi globali di non facile assunzione nel concreto lavoro didattico. Va inoltre precisato che quell'ambiziosa esigenza di globalità educativa più sopra richiamata non può prescindere da una complessiva domanda di senso che non è riducibile a liste di competenze trasversali e rigide prescrizioni didattiche, bensì rinvia alla presenza, all'essere a scuola dell'insegnante nel suo incontro con gli studenti e nella sua testimonianza di passione per il sapere e di fiducia nel suo valore formativo. Il rapporto didattico è uno spazio di interazione, un luogo di intersoggettività volta alla costituzione di soggettività autonome e critiche, con una ricca interiorità e aperte all'alterità. Ovviamente il tema educativo travalica l'ambito scolastico e investe la società intera: i rapporti familiari, la vita sociale, l'informazione, l'economia e la politica, il significato stesso dell'acculturazione e della conoscenza. La scuola ha definitivamente perso il primato che un tempo deteneva sul piano dei modelli antropologico-culturali. Molteplici agenzie formative si presentano con offerte accattivanti, veicolando modelli per lo più consumistici (prodotti "usa e getta") caratterizzati da velocità e facilità d'accesso, ma anche da scarsa permanenza cognitiva e comportamentale. La scuola rimane, in un certo senso, un luogo di resistenza: resistenza alla labilità del consumo e alla superficialità del senso comune, ma anche alla sacralizzazione della tecnica. Essa è chiamata a fornire criteri di orientamento per affrontare la complessità. In un tempo in cui tutto cambia e si ristrutturava velocemente, anche per effetto delle tecnologie, le domande su "chi" insegna, su che "cosa" e "come" insegnare si presentano come difficili ma non eludi-



Scuola

bili, e tali da non accettare risposte superficiali o generiche, oppure improntate al solo tecnicismo pedagogico. Siamo così confrontati con una complessa ridefinizione delle finalità educative, con la necessità d'interrogarci sulla matrice profonda del “fare scuola” e dell’“essere insegnante”. La situazione eccezionale dovuta alla pandemia ha messo ulteriormente in evidenza la complessità e le fragilità della scuola e della società in cui essa è chiamata a operare, ma anche il suo ruolo essenziale. In questo difficile periodo ci siamo resi conto che occorre Essere a Scuola, fisicamente e non solo.

Il Convegno

Il problema sollevato lucidamente da Kant nell'interrogativo posto in esergo si ripropone anche oggi, addirittura in modo più acuto. Come si diceva, la scuola non ha più il primato nella proposta di modelli culturali e umani, in un ambiente sociale con molte voci, continui rischi di cacofonia e con una forte tendenza alla cosiddetta “disintermediazione”. L'autorità della scuola nella società e dell'insegnante nella scuola è costantemente in discussione. Nel contempo, la scuola vuole essere un luogo di formazione alla libertà e di esercizio della libertà, e non certo di riaffermazione di una superata idea di autorità. Educare alla libertà, crescere degli uomini liberi, con libertà di pensiero è anche educare alla responsabilità del pensiero stesso e dell'azione. Per farlo occorrerà imbastire un confronto strutturante con dei limiti, delle regole, persino delle imposizioni. Si deve inoltre invitare all'ascolto di voci tradizionalmente ritenute autorevoli anche se non immediatamente suadenti (quelle della scienza e della tradizione culturale nelle sue varie espressioni). Bisogna dunque approfondire il rapporto tra autorità e libertà nell'esercizio dell'insegnamento: autorità esercitata dall'insegnante, autorità cui l'insegnante è soggetto, libertà pedagogica didattica dell'insegnante, libertà dell'allievo che acquisisce autonomia pur coltivando un senso comunitario. È un tema questo che sta al centro del dibattito sull'identità dell'insegnante, sulla sua responsabilità pedagogica, sulla sua posizione etica e civile, sui doveri e sui diritti che lo caratterizzano professionalmente. Il Convegno si svolge sul-

l'arco di una giornata ed è organizzato in due distinti momenti. La mattinata è riservata alla relazione di due studiosi, che da prospettive diverse tratteranno le coordinate della problematica e indicheranno i punti nodali della questione, offrendo stimoli alla riflessione. Nel pomeriggio si alterneranno invece gli interventi di alcune e alcuni docenti dei diversi ordini di scuola e di un rappresentante dei genitori, che presenteranno la loro esperienza in proposito e indicheranno quali siano, a loro avviso, le implicazioni più importanti e le domande ancora aperte.

L'associazione

Essere a Scuola è un'associazione apartitica e aconfessionale, formata sia da persone attive professionalmente nella scuola sia da persone

di diversi ambiti professionali e culturali, unite dall'interesse e dalla passione per la scuola. Obiettivi principali dell'associazione sono:

- promuovere una visione non settoriale della scuola: una scuola dunque intimamente connessa e in dialogo continuo con le altre realtà sociali, educative e culturali, consapevoli che le questioni scolastiche riguardano tutti;
- organizzare momenti di riflessione e di approfondimento su temi che toccano la formazione e l'educazione scolastica, le sfide legate ai mutamenti in atto nella scuola, i rapporti fra scuola e società;
- coinvolgere nel modo più ampio possibile, oltre agli “addetti ai lavori”, ambienti e persone interessate ai destini della scuola.

Associazione Essere a Scuola



Mosè con palma reale

insegnanti

L'autorità dell'insegnante oggi*

Introduzione

Sono molto contento di essere con voi questa mattina. Interverrò in tre tempi, in tre momenti, e, visto che mi esprimo in francese, dirò le cose lentamente, con calma.

In un primo momento farò cinque osservazioni generali.

Sono osservazioni elementari ma per quanto elementari siano, sono osservazioni necessarie per sapere di che cosa parliamo quando parliamo di autorità educativa.

In un secondo momento cercherò di mettere a fuoco l'erosione dell'autorità educativa, proprio perché c'è un'erosione dell'autorità educativa. Vorrei, in questa seconda parte, formulare alcune spiegazioni, che rimandano alle tendenze molto accentuate che da qualche decennio segnano le nostre società. Sono convinto che potremo condividere le stesse risposte se condividiamo le stesse constatazioni.

Per finire in un terzo e ultimo momento azzarderò una proposta. L'autorità di domani sarà un'autorità etica o non sarà.

Tre sono dunque i momenti del mio intervento: alcune osservazioni, alcune spiegazioni e una proposta.

Prima parte

Vengo dunque alla prima parte della mia esposizione, alle mie cinque osservazioni generali sull'autorità educativa.

Prima osservazione: l'autorità non è il potere. Se è vero che l'autorità e il potere si inscrivono, ambedue, in un rapporto di dissimmetria, resta il fatto che l'autorità non si identifica con il potere. L'*auctoritas* non è la *potestas*. La nostra tendenza a confonderli dipende senza dubbio dal fatto che nella realtà, nella pratica educativa, autorità e potere sono talvolta legati, per non dire intrecciati.

L'autorità non è il potere perché l'autorità non è un semplice dominare. Essa richiede da colui che è in posizione inferiore nella relazione una forma di obbedienza che è radicalmente distinta da quella implicata nella relazione di potere. Diciamo

le cose in modo più semplice: obbedire alle raccomandazioni del proprio medico, non vuol dire sottomettersi alle ingiunzioni minacciose di un poco di buono. Obbedire non vuol dire sottomettersi. L'obbedienza non è sottomissione.

L'autorità non è il potere perché essa non rientra nell'ordine della costrizione ma in quello dell'influenza. Il filosofo Michel Foucault ci ricorda in un'intervista del 1981 al *Corriere della Sera* che non si deve confondere "l'influenza che si esercita" con "un potere che si impone". L'autorità è dell'ordine dell'influenza.

Seconda osservazione: l'autorità è necessaria.

Il problema di essere "Pro o contro l'autorità" in campo educativo è una questione che, rigorosamente parlando, non ha alcun senso perché non c'è educazione senza esercizio di una forma di autorità.

No: l'autorità è un ingrediente dell'atto educativo. Meglio: educare e autorizzare sono le due facce della stessa realtà, dello stesso processo. Educare è autorizzare: autorizzare a crescere, a imparare, a sbagliarsi, ad amare, a sperimentare, a scoprire... Crescere è sentirsi autorizzato, è sentirsi gradualmente e progressivamente autorizzato. In questo senso l'autorità non contrasta con l'autonomia, essa è condizione della sua possibilità.

Terza osservazione: la questione del fondamento

Che cosa fonda l'autorità del professore? Che cosa fonda l'autorità dell'educatore?

La risposta è semplice: il *savoir-faire*, le conoscenze, le opere, la cultura... Dobbiamo capovolgere la formula secondo la quale l'educazione e l'insegnamento si appellano all'autorità e, andando più a fondo, dire che è perché c'è un'Autorità (con l'A maiuscola) che occorre educare e insegnare.

Autorità con l'A maiuscola: Autorità del mondo, Autorità della cultura, Autorità delle scienze, delle tecni-

che, delle opere... L'autorità dell'educatore (con l'a minuscola) è un'autorità che è data per aiutare il "nuovo arrivato" a far proprie queste autorità (con l'A maiuscola) che sono la cultura, le opere, il sapere, le conoscenze...

Amo la formula del filosofo inglese John Locke che definisce l'educatore colui che "apre dolcemente la scena del mondo", e se in questa bella formula lockiana si deve insistere su una parola, è sul piccolo avverbio "dolcemente". Dolcemente l'educatore rende la cultura accessibile; dolcemente rende familiari i codici e gli usi; dolcemente rende il mondo vicino e afferrabile.

L'autorità è iniziazione. L'autorità è invito ad entrare nel mondo. Quel che i moderni detrattori dell'autorità dimenticano è questa verità antropologicamente essenziale, decisiva: non ci si autorizza mai da soli ad essere contemporanei al mondo. Abbiamo sempre bisogno di essere accompagnati, di essere introdotti. Ciò ci permette di vedere che la relazione d'autorità non è mai duale ma sempre triangolare. Mai semplice rapporto a due ma sempre gioco a tre componenti. Ogni relazione d'autorità presuppone un valore terzo che è il sapere, le opere, la cultura, il *savoir faire*, e nello stesso tempo la consapevolezza condivisa che il professore e l'allievo si trovano a differente distanza rispetto a questo valore.

Nel momento in cui questo terzo elemento valoriale (le conoscenze, la cultura, il *savoir faire*...) tende a indebolirsi, la stessa relazione d'autorità vacilla e rischia di crollare. L'autorità degrada sempre in una volgare costrizione quando non ci sono più territori da condividere tra i più grandi e i meno grandi, tra gli adulti e i loro bambini.

Quarta osservazione: la relazione d'autorità: una relazione particolare. Nei miei scritti ho precisato più volte le caratteristiche della relazione d'autorità, caratteristiche che la rendono una relazione non riducibile né ad una relazione manipolatrice,

né ad una relazione di potere. Né manipolazione, né coercizione.

D'altra parte si può dire che là dove viene a mancare l'autorità, là dove viene meno, rischiano di ritornare in scena la manipolazione e la violenza. L'autorità ci protegge da questo duplice scoglio. Allora quali sono le caratteristiche della relazione d'autorità? Ne individuo tre.

Prima caratteristica: si tratta di un'azione indiretta.

È meno un'azione su, quanto piuttosto un'attività che mira a suscitare nell'altro un'attività. Essa assomiglia alla seduzione, non alla seduzione colpo di fulmine, ma alla seduzione per impregnazione, a quella seduzione che conquista lentamente i cuori e gli spiriti.

Seconda caratteristica: il riconoscimento. L'autorità esige il riconoscimento.

È la sua debolezza e la sua grandezza; l'autorità è un'influenza che per esercitarsi chiede di essere riconosciuta da chi ne sarà il beneficiario. Da qui la formula della filosofa Hannah Arendt (in *La crisi della cultura*), sorprendente ma profondamente giusta: “L'autorità implica una forma di obbedienza nella quale gli uomini conservano la propria libertà”. Sì, si può obbedire e restare liberi.

Quando riconosco al filosofo Paul Ricoeur un'autorità, non mi sotto-metto, non mi svaluto, non mi sminuisco, gli riconosco una forma di superiorità e accetto, nel momento stesso in cui gli riconosco questa superiorità, di esserne il beneficiario, per migliorarmi, per cercare di essere un po' meno cattivo filosofo.

Infine, terza e ultima caratteristica: la relazione d'autorità ha un termine, finisce, è temporanea. Si è professori di qualcuno a tempo, nessuno ha la vocazione ad essere indefinitamente il professore di qualcuno. Si è certamente padre e madre del proprio figlio o figlia *ad vitam aeternam*, ma non ne si è l'educatore o la guida *ad vitam aeternam*. L'influenza educativa lavora alla propria eclissi. È dunque giusto dire che ogni educatore lavora alla propria morte simbolica, perché educa per non dover più educare.

Quinta e ultima osservazione:

essa riguarda il processo d'autorizzazione

Abbiamo visto che l'autorità è autorizzazione. Si parla poco del suo funzionamento, della sua dinamica che è la dialettica dell'accompagnamento e dell'interdizione. Nessun accompagnamento senza interdizione, nessuna autorizzazione senza interdizione, andando più a fondo, nessuna emancipazione senza porre dei limiti. Spetta dunque all'educatore segnalare i pericoli e le trappole, rifiutare derive e regressioni, in poche parole porre e mantenere un quadro, quadro che permetta e renda possibili determinate attività.

Il processo di autorizzazione è il processo del permettere/proibire, proibire certe cose per permetterne altre.

Di queste cinque osservazioni generali sottolineo sei parole. Oltre alla parola Autorità, sottolineo le parole Dissimmetria (non diciamo disuguaglianza), Autorizzazione, Riconoscimento, Terzo (nel senso di ciò che merita di essere trasmesso) e Tempo nel senso del tempo che passa. Autorità, Dissimmetria, Autorizzazione, Riconoscimento, Terzo e Tempo.

E, vedete, la questione educativa è tutta inscritta nel cuore del cerchio disegnato da queste 6 parole.

Seconda parte

Sostengo la tesi che è in atto un'e-

rosione dell'autorità educativa. Vorrei proporre tre letture, tre interpretazioni: un'interpretazione sociologica, un'interpretazione filosofica e un'interpretazione antropologica.

Ma innanzitutto: si deve parlare di erosione o di crisi? Tendo a pensare che sia preferibile il termine “erosione”. Preferibile perché rende conto meglio della realtà. Il termine “crisi” (*Krisis* in greco) rimanda all'idea di urgenza, di momento critico. Il termine erosione rimanda all'idea di un degrado/trasformazione. È segnato da una temporalità più lenta, indiscutibilmente più adeguata ai ritmi dei tempi sociali, che sono sempre tempi meno rapidi, meno vivi, rispetto ai tempi del politico.

Preferibile perché la parola crisi suscita sempre delle tensioni ideologiche. Conosciamo i lamenti e le deplorazioni dei “declinisti” di ogni specie, che vedono crisi ovunque: crisi della famiglia, crisi dei valori, della scuola, della gioventù... Crisi, crisi, crisi... È una parola ideologicamente contaminata. Per questa duplice ragione – sociologica e ideologica – i termini di “erosione” o di “indebolimento” mi sembrano termini preferibili.

Vorrei ora presentare le mie tre letture:

Una lettura sociologica che corrisponde a quel che si può definire lo scenario della perdita di fiducia.

Una lettura filosofica che ci rimanda allo scenario del conflitto dei valori.



Una lettura antropologica che pone in primo piano l'importanza eccessiva del presente e dell'immediatezza nelle nostre società.

La lettura sociologica, ovvero lo scenario della perdita di fiducia, afferma che l'indebolimento dell'autorità dei professori e, più ampiamente, degli operatori scolastici è una conseguenza. Questo indebolimento deriva quasi meccanicamente dalla perdita di credito che segna oggi l'istituzione scolastica come istanza di promozione. È una tesi sostenuta in Francia da alcuni grandi sociologi. Più precisamente essa consiste nel dire che non molto tempo fa il conseguimento della maturità apriva la porta agli studi superiori e permetteva, a colpo sicuro, l'accesso ad un impiego medio o superiore.

La scuola di oggi ha più difficoltà a mantenere la promessa di un impiego rispetto alla scuola di ieri (“se lavori bene vedrai come sarà bello domani”). Si assiste ad un indebolimento del valore strumentale della scuola, ad uno scarto nel caso di determinati allievi, tra le costrizioni – ciò che si esige – e ciò che è talvolta ragionevole sperare in termini socio-professionali.

Il professore impedito di parlare, contestato, lo è in quanto rappresentante di un'istituzione che delude, che non mantiene le promesse, di un'istituzione dalla quale non ci aspetta più granché. E questa sfiducia è particolarmente acuta negli ambienti popolari, che nel volgere di un secolo hanno capovolto il loro rapporto con la scuola. Nel passaggio dal XIX al XX secolo, nel momento in cui in Francia la scuola repubblicana decolla, le classi sociali più povere, più modeste vivono un rapporto di speranza nei confronti dell'istituzione scolastica. Esse si aspettano per i propri figli l'accesso alla cultura e soprattutto a posizioni sociali più valorizzate. Non è più il caso oggi, c'è una specie di disincanto, di disillusione nei confronti della scuola. L'erosione dell'autorità educativa può essere dunque letta alla luce della perdita di credito da parte dell'istituzione scolastica.

Seconda lettura: la lettura filosofica, lo scenario del conflitto dei valori.

Questa lettura è in particolare quella di filosofi come Marcel Gauchet o Alain Renaut. Io stesso l'ho difesa in diversi testi.

L'erosione dell'autorità è conseguenza della penetrazione dei valori costitutivi dell'ideale democratico (in particolare il valore dell'uguaglianza) nel seno degli “spazi pre-politici”. Noi, seguendo la filosofa Hannah Arendt, definiamo “spazi pre-politici” i luoghi caratterizzati da relazioni dissimmetriche a motivo della loro vocazione formativa. La scuola e la famiglia sono per definizione, per eccellenza, “spazi pre-politici”. L'avanzata dei valori democratici (la libertà e l'uguaglianza) nell'ambito delle sfere “pre-politiche” ha prodotto un cedimento delle relazioni d'autorità.

Occorre capire bene che storicamente le relazioni di autorità erano legate a dei rapporti d'alterità (l'adulto/il bambino, il maestro/l'allievo, l'educatore/l'educando...). Quando i rapporti di alterità scompaiono, le relazioni d'autorità svaniscono. L'indebolimento degli uni implica meccanicamente lo svuotamento degli altri. Urto dunque tra un rapporto educatore/educando tradizionalmente pensato in modo gerarchico e il movimento di emancipazione critica della modernità che non cessa di tessere l'elogio dell'uguaglianza.

La scuola sta vivendo questo choc, choc che la divide in due campi. Il primo campo invoca la santuarizzazione della scuola, bisogna rendere la scuola impermeabile verso l'esterno. È una prospettiva illusoria pensare che in una società dominata dalla “passione per l'uguaglianza”, secondo l'espressione di Tocqueville, si possa santuarizzare in modo duraturo un isolotto di tradizione per garantire il modello autoritario e verticale di ieri.

Da qui una seconda via che mi sembra porre la domanda giusta. Come ospitare i valori della modernità (valori che abbiamo scelto e che sono dei valori belli) continuando a garantire la necessaria dissimmetria statutaria e funzionale, che è la condizione di possibilità di ogni lavoro educativo?

Noi non possiamo eliminare nessuno dei termini di questa problematica. Rifiutare di accogliere i valori della modernità significa ritrovarsi

nel campo degli antimoderni, la cui disfatta politica è già programmata. All'opposto rifiutare l'idea di dissimmetria significa sposare le ingenuità del contrattualismo educativo. In questo caso non ci si prospetta la disfatta politica ma l'impotenza educativa.

Le nostre istituzioni scolastiche oggi si trovano di fronte alla sfida di inventare un modo di regolarsi più conforme alle aspirazioni democratiche senza per questo dimenticare le peculiarità del contesto scolastico. Si tratta di una vera sfida perché occorre escogitare un modo di regolarsi ibrido, che articoli modalità eterogenee e a priori poco compatibili: la disciplina e il diritto. Si tratta di un vero e proprio connubio ibrido, poiché la disciplina codifica le condotte e i comportamenti e funziona verticalmente. Il diritto, dal canto suo, si accontenta di porre dei limiti all'azione degli uomini. Si tratta, come si vede, di “combinare” una forma di regolamentazione scolastica che unisca diritto e disciplina, vale a dire promuovere una regolamentazione che assicuri una forma di uguaglianza morale tra educatori ed educandi salvaguardando però la dissimmetria simbolica e statutaria richiesta dal lavoro educativo.

Terza lettura, la lettura antropologica. Il punto di partenza di questa lettura è l'importanza del presente nelle società postmoderne. C'è chi preferisce parlare di seconda modernità piuttosto che di postmodernità. È vero che la nostra modernità non è più quella dell'illuminismo, modernità segnata dal sigillo dell'ottimismo. Noi viviamo in una modernità inquieta. Noi viviamo in società in cui il tempo – investito, abitato, valorizzato – si è ristretto alla dimensione del presente. Onnipresenza del presente!

Noi siamo costretti tra un passato, che non è dimenticato ma che non ci parla più, e un avvenire privo di quelle grandi speranze secolari che hanno a lungo strutturato e polarizzato la prima modernità (i progressi infiniti della ragione, la fede in un mondo sempre più morale, il domani radioso, la vita felice e tecnologica...). Passato lontano, avvenire incerto, l'uomo postmoderno vive in un tempo chiuso e disorientato per-

ché separato da ogni sorgente e da ogni progetto.

La sacralizzazione del presente infragilisce l'autorità degli educatori. Poiché è il tempo, il tempo umano e storico, che fa autorità, come ha colto bene la filosofa Myriam Revault d'Allonnes. Il tempo è la materia, la stoffa dell'autorità.

La questione dell'autorità non è una questione di ordine ma di temporalità. Se l'educatore fa autorità, se il genitore fa autorità, è perché essi vengono da più lontano, loro erano già là. È il venire prima, l'anteriorità, a conferire loro l'autorità. Propriamente parlando, non stanno sopra ma vengono prima. L'autorità è iscritta nell'ordine di successione delle posizioni, che garantisce il filo della continuità generazionale. La formula dell'autorità – radicalmente distinta da quella del potere – può essere enunciata così: “Tu allievo, tu bambino, tu adolescente arriverai, a suo tempo, là dove sono io e dove tu ancora non sei”.

La lettura antropologica assume, come si vede, un carattere drammatico perché l'erosione dell'autorità rivela al fondo una difficoltà

nella capacità di trasmettere un'eredità. E questo perché quando il tempo presente diventa il riferimento ultimo, quando il presente è tutto quanto l'accompagna – la moda, il consumo, la pubblicità – si impongono in modo così forte, allora la cultura delle madri e dei pari cede il passo al culto della contemporaneità, e la trasmissione tende a perdersi a favore dell'imitazione. Si può dire in altro modo che la postmodernità non implica la sparizione di ogni forma di autorità ma, al contrario, il moltiplicarsi delle forme di autorità (autorità dei consumi, della moda, dei media, delle reti sociali, della pubblicità...). Come si può vedere, la scuola è esposta ad una temibile concorrenza, una concorrenza sleale perché queste autorità sono autorità senza volto.

Terza parte

La giustizia è senza dubbio la prima virtù, la maggiore virtù. Occorre considerare la giustizia secondo due diverse prospettive, poiché un professore può relazionarsi ad un allievo in due diversi modi. Innanzitutto si relaziona all'allievo in quanto

soggetto di diritti. Ci sono i diritti del bambino, oggi ci sono i diritti dell'allievo. In quanto si relaziona a un soggetto di diritti, il maestro giusto rispetta le leggi. Non si pone al di sopra del diritto. Ciò garantisce che tutti gli allievi siano trattati allo stesso modo, nel rispetto dei loro diritti, perfino in caso di sanzioni, perché capita che gli allievi commettano delle sciocchezze. Essere giusto significa innanzitutto rispettare la legalità, vale a dire le regole, i testi; in una parola ciò che è legale.

Ma l'insegnante non si rivolge solo ad allievi soggetti di diritti che, da questo punto di vista, si assomigliano tutti. Noi in effetti non possiamo far differenze fra un soggetto di diritti e un altro soggetto di diritti. L'insegnante si rivolge nello stesso tempo a soggetti che stanno imparando, soggetti che, considerati dal punto di vista delle loro capacità, appaiono molto diversi gli uni dagli altri. Soggetti che non hanno le stesse motivazioni, lo stesso desiderio di imparare, la stessa voglia di riuscire; soggetti che non hanno avuto le stesse possibilità, gli stessi aiuti, lo stesso sostegno da parte della famiglia.



Bambino a cavallo

insegnanti

La scuola non può rimanere indifferente a questa diversità, che la sociologia chiama, in modo un po' pretenzioso, il rapporto sociale ed epistemico al sapere. Dunque il maestro giusto, in quanto si rivolge ad allievi in via di apprendimento molto diversi gli uni dagli altri, è capace di praticare la dialettica dell'uguaglianza e della disuguaglianza. Uguaglianza nelle esigenze e nelle aspettative, uguaglianza negli obiettivi e nelle mire.

Disuguaglianza, al contrario, nei mezzi utilizzati, nei sostegni, negli appoggi, negli aiuti.

Disuguaglianza nell'accompagnamento per affrontare le ben reali difficoltà nell'apprendimento.

La giustizia non si esprime dunque solo nel momento della valutazione ma deve iscriversi, in modo più fondamentale, nello stesso modo di organizzare l'atto di insegnare. La giustizia del professore si declina dunque in due modi.

Il rispetto della legalità in quanto l'insegnante si rivolge ad allievi che hanno dei diritti, gli stessi diritti: il diritto di parola, il diritto di essere ascoltati, di essere accolti...

La preoccupazione dell'equità in quanto si rivolge ad allievi in via di apprendimento che sono singoli soggetti dalle diverse capacità.

Ma la virtù della giustizia, per essenziale che sia, richiede di essere affiancata da due altre virtù (la virtù della benevolenza e la virtù del tatto) perché si possa parlare di presenza etica del professore.

Alcune parole circa l'idea di presenza etica.

La presenza: è innanzitutto un'arte di essere presente: presente a sé, agli altri, in sintonia con la classe, col gruppo con il quale si lavora. In una parola: essere attento.

La presenza è anche un'arte di essere nel presente: esserci, qui e ora, nell'attualità immediata di ciò che avviene. Potremmo dire: essere disponibile.

La presenza: è infine un'arte del presente nel senso di ciò che si dona, il presente, il dono: dono del proprio *savoir-faire*, delle proprie conoscenze, della propria esperienza... La presenza è un modo di essere; meglio, è un modo di abitare la classe.

È forse in questo senso che bisogna intendere il grande filosofo Emmanuel Lévinas quando scrive in una delle sue opere maggiori, *Totalité et infini*, che "Il primo insegnamento dell'insegnante è la sua stessa presenza di insegnante".

Ad Hannah Arendt, filosofa tedesca naturalizzata americana, che ne *La crisi della cultura*, afferma, con una formula celebre, che di fronte all'allievo il maestro si segnala dicendo: "Ecco il nostro mondo", Levinas risponde più modestamente che il maestro si segnala, innanzitutto e prima di tutto, dicendo: "Eccomi". E questo "Eccomi" non è un "io garantisco" ma un "io assumo", non è una "presa di potere", ma l'"assunzione di un rischio".

Si capisce allora che la virtù della giustizia, preoccupata dei diritti e delle capacità, chiede di essere accompagnata da due altre virtù: la virtù della benevolenza e la virtù del tatto.

La virtù della benevolenza. Molte cose sono già state dette e scritte sull'idea di benevolenza e sono state dette e scritte anche molte sciocchezze. Per esempio è una sciocchezza dire, come qualcuno ha fatto, che la benevolenza è la compiacenza. COM-PIACENZA!

Essere benevolo non significa piacere ma prendersi cura, significa aver capito che l'altro è fragile e che tutti noi d'altronde siamo fragili e vulnerabili. Uno sguardo, un sorriso, un gesto possono bastare. Non è gran cosa ma è già molto. La benevolenza ci invita a offrire una forma di conforto all'allievo preso dall'inquietudine, dalla disillusione e talvolta - diciamocelo - anche dalla sofferenza. Il benevolo veglia. Veglia al ben-essere.

Il tatto, virtù dimenticata. Vorrei dire qualcosa di più sulla virtù del tatto. Scrivendo qualche anno fa *La morale du professeur*, sono stato colpito nel vedere l'importanza del tatto nelle professioni della cura e della salute e la sua assenza quasi totale nelle professioni dell'educazione e dell'insegnamento.

Il mondo dell'insegnamento ignora il tatto. Il mondo dell'educazione ignora il tatto.

Chi si ricorda di Johann Friedrich Herbart professore di filosofia e di

pedagogia, prima a Göttingen poi a Königsberg, agli inizi del XIX secolo? Herbart, degno successore di Kant a Königsberg, pubblica nel 1806 la sua famosa *Allgemeine Pädagogik (Pedagogia generale)*. Opera dimenticata, cancellata, come il nome stesso di Herbart, colui che è stato comunque il primo ad aver dato spazio alla supefacente qualità del tatto.

Il mondo dell'insegnamento ha dimenticato Herbart. Il mondo dell'insegnamento ha dimenticato il tatto.

Il tatto non è la buona educazione (*civilité*). La buona educazione è il rispetto di usi e convenzioni, il tatto si manifesta precisamente quando gli usi e le regole vengono a mancare. Si possono catalogare le regole e i precetti della buona educazione per farne delle raccolte e dei trattati, niente di tutto ciò avviene con il tatto, che si inventa mentre lo si esercita.

Il tatto è improvvisazione perché è nello stesso tempo senso del destinatario e senso dell'opportuno.

Senso del destinatario: perché quando parlo a Paolo non parlo a Susanna e quando parlo a Susanna non parlo a Mohammed.

Senso dell'opportuno: senso di ciò che deve essere detto e di come deve essere detto, ma anche e soprattutto senso di ciò che deve essere taciuto.

Il tatto non è una semplice abilità relazionale, ma è una vera e propria virtù. È la virtù del come, del come si fanno le cose, del come le si dice.

Giustizia, benevolenza, tatto. La giustizia perché essa è riconoscere i diritti e i meriti. La benevolenza perché essa è attenzione alla fragilità/alla vulnerabilità. Il tatto perché è cura del legame.

Si potrebbero dire queste cose in tutt'altro modo ma sarebbe sempre dire la stessa cosa. La giustizia perché è cura del collettivo e degli equilibri. La benevolenza perché è cura dei singoli soggetti. Il tatto perché è cura della relazione stessa.

L'autorità di domani sarà un'autorità etica.

Eirick Prairat

*Relazione tradotta dal francese da **Maurizio Balestra**.

La bussola, il sestante e lo scandaglio

Le due relazioni di questa mattina hanno tracciato degli orizzonti di riferimento, e per far questo, se volessimo usare una metafora marinara, hanno utilizzato un paio di strumenti di nobile origine: la bussola e il sestante, potremmo dire, in grado di orientarci attraverso le stelle e i punti cardinali.

Ecco dunque che l'ampio ragionamento di Eirick Prairat, distinguendo sin dall'inizio i due concetti di *autorità* e *potere*, ha dato un ordine quasi aristotelico alle idee e alle intuizioni che ogni insegnante, possiamo sperare, ha avuto modo di trarre dalla propria esperienza. Se il compito di un'autorità correttamente intesa e correttamente esercitata – ma qui potremmo forse osservare che il lessico francese sembra unire in una sola parola ciò che in italiano si esprime ora con

autorità, ora con *autorevolezza*; e sarà probabilmente il secondo vocabolo quello più prossimo alla riflessione di Prairat – è quello di *ouvrir doucement*, secondo la bella immagine di John Locke, si capisce bene come l'atteggiamento generale di questa autorità relazione debba essere la *bienveillance*. E proprio questo termine mi ha ricordato uno dei principi fondativi dell'etica applicata alla medicina, che è diversa ma in un certo senso anche simile all'etica dei percorsi educativi: perseguire sempre la *beneficienza*, allontanarsi sempre dalla *maleficienza*. Forse potremmo a questo proposito ricordare uno splendido aneddoto narrato da Giorgio Orelli in un suo piccolo e prezioso libro, *Quasi un abecedario* (a c. di Y. Bernasconi, Casagrande, Bellinzona 2014, p. 25):

C come Contini

Una volta, quando ero studente a Friburgo, incontrai Contini in una libreria. Aveva sotto braccio un grosso volume e io osai domandargli di che si trattasse. «È un'antologia della poesia francese», mi rispose. Di René Bady, che allora insegnava letteratura francese all'università. Era estate, faceva caldo e Contini propose di andare a bere una birra. Andammo a dissetarci in un ristorante, in cima alla Rue de Lausanne. Mentre bevevamo la birra, cominciai a gettare qualche occhiata al grosso volume antologico e – con quel coraggio che da giovani si ha, e poi si perde – dissi a Contini: «Se adesso leggo qualcosa in prosa o in versi, lei indovina l'autore?». «Ah, non è detto, non è detto. Ma se vuole provare, provi». Allora io cominciai il gioco. Dopo tre



Jiménez con banana.

insegnanti

o quattro citazioni desistetti, perché Contini non sbagliava. Gli dissi che mi sarei fermato. Allora lui: «Momento, Orelli, momento: io ho accettato la cosa nella speranza di fare altrettanto con lei». Ero imbarazzatissimo. Lui prese il libro, ci pensò, andò a cercare e lesse. E io riconobbi subito, era facile anche per me: era l'inizio di una delle *Illuminations* di Rimbaud. Cosa aveva fatto Contini? Era andato a cercare qualcuno di cui era certo che avrei riconosciuto la citazione. Questo era Contini: buono e generoso come è concesso solo a persone straordinarie. E non continuò più il gioco, nel timore di farmi cadere, vedermi ruzzolare nel salto triplo con centoventi pulsazioni al minuto, direbbe Gadda.

Queste poche righe tratteggiano con esattezza l'esempio di un maestro autorevole che opera secondo *bienveillance*; un esempio così nitido da riassumere in sé molte cose, e che ognuno di noi potrà tradurre nella propria pratica didattica.

Quanto alla relazione di Galimberti, vorrei toccare rapidamente un solo punto, che mi ha molto colpito, e che si riassume nell'espressione tedesca *denken als rechnen*: efficace e terribile condensato di molte cose che si agitano nel nostro presente, rispetto alle quali la scuola, o almeno la scuola come la intendiamo noi, raccolti in questa sala, tenta faticosamente di opporsi. Ci provava anche, duecento anni fa, verso la fine del luglio 1819, il giovanissimo Giacomo Leopardi, che aveva organizzato una fuga da Recanati, luogo per lui mortifero e asfittico come il clima che regnava dentro il palazzo familiare. La fuga poi fallì, ma di quei preparativi si salvò una lettera al padre, che oggi possiamo leggere, e che spesso leggiamo con i nostri studenti a scuola. In questa lettera, dopo aver spiegato al padre Monaldo le ragioni della sua scelta, Leopardi dichiara di ritenere l'infelicità preferibile alla noia; e di sapere che molti grandi uomini prima di lui hanno dovuto attraversare l'infelicità per raggiungere la grandezza. Ma qui ha un'esitazione, un sospetto; e rivolgendosi direttamente al padre, gli dice: «(Ella) forse anche non

riconosce altra grandezza che quella che si misura coi calcoli, e colle norme geometriche». Quando noi leggiamo questo passo, non abbiamo credo nessun dubbio: siamo dalla parte di Giacomo Leopardi, capiamo immediatamente cosa vuol dire, scegliamo la sua grandezza in opposizione alla grettezza (vera o presunta) del povero Monaldo. Anzi, non è impossibile che proprio su questa scelta noi abbiamo costruito negli anni una parte non piccola della nostra vita e della nostra professione: coltiviamo la lingua, la letteratura, le arti o le scienze, e cerchiamo di trasmetterle ai nostri studenti, proprio a partire dalla percezione di una grandezza non dissimile da quella di Leopardi. Ma se oggi il *denken als rechnen* si impone come pensiero dominante, noi dobbiamo essere coscienti che gli studenti di fronte a noi possono avere qualche difficoltà leggendo le parole di Leopardi. Possono non riconoscere subito, non riconoscere bene, forse persino non riconoscere affatto quell'ideale di grandezza, o trovarlo desueto, o persino ridicolo. Anni or sono, se posso ripescare un esempio personale, una ragazza di prima liceo si era messa a ridere a crepapelle di fronte a una parabola evangelica, che dovevo aver usato per presentare non so più che romanzo: la parabola del ricco e della cruna dell'ago. Quando, terminata la risata, le avevo chiesto i motivi della sua improvvisa ilarità, aveva risposto: «Eh, rido perché è una stupidata». Certo: il Vangelo, la *Commedia* dantesca, le parole di Leopardi potrebbero sembrare una stupidata alla luce del *denken als rechnen*. Saprà l'insegnante raggiungere l'autorevolezza e la *bien-faisance* sufficienti per mettere in dubbio queste certezze dell'oggi?

Infine, tornando all'antitesi proposta dal titolo di questa giornata, tra *autorità e libertà*, e ricordando anche la distinzione di prima, tra *autorità* e *autorevolezza*, vorrei ancora introdurre un altro elemento di riflessione. Ho infatti l'impressione che il periodo difficile e particolare in cui ci troviamo, cioè il periodo dell'emergenza sanitaria, abbia acutizzato e velocizzato dei processi già in corso, processi che definirei di verticizzazione della gestione

scolastica. Sempre più spesso, infatti, le decisioni calano dall'alto, senza che sia possibile farle precedere, come non di rado avveniva in passato, da una discussione plenaria, orizzontale, tra pari; tutt'al più agli insegnanti si chiederà di definire un regolamento di applicazione, ma di leggi o orientamenti che sono stati decisi altrove. Questo, che sta avvenendo da parecchi anni e sta cambiando radicalmente le cose, sembra ora giustificato dall'emergenza in cui ci troviamo: non c'è tempo per discutere, bisogna decidere in fretta, e così via. Forse è così; ma le conseguenze rischiano di essere perniciose: da un lato chi ha il potere e l'autorità di decidere (poteri politici, autorità dipartimentali, direzioni scolastiche) si sente sempre più legittimato a farlo, saltando il processo faticoso del dibattito democratico; dall'altro, gli insegnanti si sentono sempre più legittimati a rassegnarsi, ad adeguarsi e a ubbidire, a scegliere cioè la via più comoda, meno difficile e meno impegnativa. Si può temere che, passata (speriamo) la fase dell'emergenza sanitaria, non sarà facile tornare a discutere, a dibattere e a confrontarsi: con grave danno per la scuola, e per quel rapporto tra autorità e libertà di cui oggi dovremmo parlare.

Ma è ora di dare la parola ai colleghi che ci proporranno le loro riflessioni a partire dall'esperienza concreta in vari settori scolastici; lo faranno più brevemente dei relatori di questa mattina, per lasciare poi spazio alla discussione. E, soprattutto, lo faranno utilizzando altri strumenti, rispetto alla bussola e al sestante che ho menzionato all'inizio; il loro principale strumento sarà infatti lo scandaglio di profondità, grazie al quale potremo scendere, dai cieli e dagli orizzonti di questa mattina, verso la realtà spesso sconosciuta o misconosciuta della pratica didattica. Rispetto a bussola e sestante lo scandaglio potrebbe apparire meno nobile, meno eroico; e tuttavia esso ci potrà rivelare qualcosa di essenziale, e di altrettanto importante: ciò che sta sotto la superficie più o meno ufficiale della scuola.

Fabio Pusterla

Al centro del proprio agire la relazione umana

Tengo innanzitutto a ringraziare l'associazione “Essere a scuola” per la promozione di questo ricco incontro e per aver pensato al sottoscritto addirittura in qualità di relatore. Questo invito rappresenta per me un onore del tutto inatteso, e non ho certo particolari meriti per essere oggi seduto a questo tavolo, se non quello di insegnare italiano a tempo pieno in una scuola media da 11 anni, né, ci tengo subito a sottolinearlo, credo che le mie parole possano rappresentare le molte sensibilità che, ovviamente, albergano in un settore ampio e variegato come quello degli insegnanti di scuola media. La richiesta degli organizzatori è però quella di poter ascoltare una testimonianza “dal campo” (o “dal fronte” se si preferisce) e sono ben lieto di offrire la mia.

Questi momenti di confronto sono tanto preziosi quanto rari, poiché, (e questo è il primo punto che vorrei

affrontare) di scuola e di docenti, forse paradossalmente, a scuola e tra docenti, almeno secondo la mia breve e ristretta esperienza, si parla troppo poco.

La scuola, intesa come comunità educativa situata all'interno di un certo contesto sociale, ispirata a idee e da idee, a valori e da valori che andrebbero periodicamente ribaditi o ridiscussi, la scuola così intesa non rientra, o rientra raramente, tra i punti all'ordine del giorno dei collegi docenti. Lo sguardo del docente di scuola media, oggi, non certo per sua volontà, sia ben chiaro, si muove verso un orizzonte limitato e segnato dalle pur importanti contingenze di sede (i regolamenti interni, la promozione/assegnazione di progetti “monte ore”, le sorveglianze, le modalità delle uscite di studio, le pratiche di differenziazione, i progetti educativi personalizzati, la gestione dei “casi diffici-

li” ecc ecc.). Si tratta naturalmente di questioni essenziali, di cui nessuno vuole sminuire l'importanza e che costituiscono legittimamente una parte integrante della quotidianità dell'insegnante. A preoccupare è forse però la loro natura totalizzante, in quanto davvero di rado, e quasi sempre solo in risposta, in “reazione” a richieste di consultazioni provenienti dal dipartimento, si assiste a confronti spontanei sul senso profondo del fare scuola, o sulla natura, sempre più cangiante e dai contorni sempre meno definiti, del lavoro di insegnante (qualche anno fa ho fatto parte di un gruppo di lavoro incaricato dal dipartimento di redigere una “Carta di principi per la definizione di un profilo professionale dell'insegnante”. Si è trattato di una delle esperienze più belle e formative della mia carriera, ma il documento è tuttora in sospeso e pare non ci sia grande spinta nel



Presidente in visita

insegnanti

volerlo completare). Indicare le cause di questo stato di cose è operazione complessa, cui volentieri oggi mi sottraggo.

Annoto però come, negli ultimi anni, anche gran parte del dibattito pubblico proprio su tematiche di ingegneria pedagogico-didattica si sia concentrato, molto più che su questioni di senso e di essenza. Come se l'autorità di un insegnante (e cito qui la prima delle due così complesse parole che danno il titolo a questo convegno) dipendesse non tanto dal suo essere parte di un'istituzione, o dal suo essere detentore di un sapere, quanto piuttosto dalla sua capacità di mettere in atto procedure o “buone pratiche” didattiche in grado di “facilitare” ogni allievo - sottolineo l'aggettivo del sintagma, poiché anche l'esigenza di personalizzazione dell'insegnamento, con la quantità di tempo e di energie che richiede, contribuisce forse a quell'“inaridimento” del dibattito di cui parlavo in precedenza - facilitare ogni allievo, si diceva, nel raggiungimento di una estremamente variegata quantità di competenze (molte delle quali non specificatamente legate alla materia d'insegnamento) e di educazioni (il testo di presentazione a questa giornata ne citava opportunamente solo alcune). Espressioni come “cornici di senso”, “competenze trasversali”, “griglie di valutazione”, “situazioni- problema

reali e autentiche”, “contesti di formazione generale”, “ambiti e processi di competenza”, “valutazione per l'apprendimento”, “traguardi di competenza” sono entrate prepotentemente nella quotidianità di ogni insegnante, nominato, incaricato o in formazione, impresse dall'Autorità (con la A maiuscola) su documenti ufficiali come il *Piano di studi*, lasciando a molti la sensazione, oltre che di uno spaesamento non solo terminologico, di una “spersonalizzazione” del ruolo, trasformato da insegnante-professore a intercambiabile “professionista dell'apprendimento”, libero, almeno nella mia materia, di scegliere i contenuti, ma anche “ingabbiato” in un preciso indirizzo pedagogico e in una visione didattica abbastanza univoca e indiscutibile.

A scanso di equivoci, come già detto, si ritiene essenziale che il docente abbia una buona formazione pedagogico-didattica, ma se è vero che la pura conoscenza di una determinata disciplina non è certo sufficiente a fare di uno studioso un insegnante, è pure da escludere che la mancanza di una solida preparazione disciplinare possa essere trascurata a favore di una buona capacità tecnica. Eppure forse neanche la compresenza di queste due caratteristiche dell'insegnante basta a garantirne l'autorità. La scuola è un'istituzione che si situa

all'interno di una società in costante e continuo mutamento. Chiunque lavori oggi in una scuola media, e soprattutto chi, come il sottoscritto, svolge anche da molti anni il ruolo di docente di classe, si trova confrontato con tanti ragazzi dal vissuto familiare a dir poco difficoltoso e complesso, con tanti allievi abbandonati in un tempo di immediatezza, dove, a causa dell'impressionante sviluppo tecnologico nel quale i giovani - così come molti adulti - sono totalmente immersi, immediato (nel vero senso di “non mediato”) pare debba essere anche l'accesso alle informazioni e al sapere. Ecco che in questo contesto la scuola, e di riflesso gli insegnanti, non godono più di un'autorità quasi aprioristica e acriticamente riconosciuta come era forse il caso nei decenni precedenti. L'autorità deve oggi essere guadagnata e conquistata “sul campo”, non tanto grazie alle pur fondamentali qualità scientifiche o didattiche di cui parlavo in precedenza, bensì attraverso una grande capacità relazionale di cui l'insegnante deve essere dotato. Egli, me lo suggerisce la mia esperienza, acquisisce autorità se sa farsi appassionato, emozionato, rigoroso ed efficace mediatore (e non certo “facilitatore”) tra la sua persona, l'oggetto di studio e i suoi allievi. Il professore, agli occhi degli studenti, diventa credibile e realmente autorevole (che è cosa ben diversa dall'essere autoritario) se riesce ad incarnare in sé, nella sua persona, nella sua personalità e nel suo modo di comunicare e di relazionarsi, la conoscenza e la passione per la disciplina d'insegnamento, così come la sua urgenza nel volerla insegnare, dotandola di senso per il “pubblico” cui si rivolge, verso il quale mostra empatia, nutre cura e interesse. L'insegnante è persona tra le persone e - ne sono convinto - non esistono autorità e libertà nell'insegnamento se si perde di vista la natura profondamente umana e umanistica della relazione didattica e della professione. Lo scriveva già Gianfranco Contini, grande filologo e letterato, nel 1974, quando, trattando proprio di insegnanti affermava: “È questione d'uomini: di maestri più che in altra epoca fraterni e, se fosse lecito dire [...] “disperati”. Ogni problema pedagogico è d'a-



Con famiglia-Flores

more, da Platone in giù, [...] oggi più esplicitamente che mai.”¹ E in questo saper mettere al centro del proprio agire la relazione umana che l'insegnante gioca gran parte della sua credibilità ed esercita la propria autorità e responsabilità. Egli è naturalmente, come detto, anche esperto conoscitore delle leggi che ne regolano l'operato, (molte delle quali del resto sanciscono la sua autonomia didattica e la sua libertà d'insegnamento, sempre, ovviamente, nel rispetto delle finalità istituzionali), ma deve poter sentire su di sé la fiducia professionale e ufficiale di poter declinare criticamente queste fondamentali indicazioni in base al contesto e alle situazioni contingenti in cui si trova ad agire. Libertà e autonomia d'insegnamento non possono esistere senza fiducia, fin dalle prime settimane di abilitazione. La complessità della tematica in discussione meriterebbe senz'altro approfondimenti ben maggiori e di certo gli interventi di questa giornata avranno contribuito e contribuiranno al raggiungimento di una certa esautività.

Il mio ristretto e parziale punto di vista mi permette di concludere che attualmente alla scuola media valori come l'autonomia e la libertà d'insegnamento siano ancora in gran parte rispettati e garantiti. Personalmente, sulla mia strada ho sempre incontrato direttori o esperti attenti a questi valori. Non mancano però segnali che percepisco come preoccupanti, oltre a quelli già discussi.

Mi riferisco, per rispondere alle esigenze di concretezza espresse dagli organizzatori, e solo per citarne un paio, senza entrare troppo nel merito, alle modalità di gestione e di controllo della formazione continua (il raggiungimento di un “quantitativo minimo” di giornate in un certo arco di tempo, la macchinosa e burocratica procedura per la validazione di queste attività, la stesura di un rapporto quadriennale in cui il docente dà conto all'autorità di quanto svolto) o alle recenti direttive sancite dal protocollo d'azione in caso di allievi di scuola media in quarantena, che non ho ora il tempo di citare.

Invito però chi ancora non lo avesse fatto a consultarle e lascio che siano i lettori stessi a stabilire in quale misura quelle indicazioni rispettino

l'autonomia e la libertà d'insegnamento, in quale modo esse riflettano l'immagine di un docente dotato di una forte responsabilità individuale, anziché quella di un semplice “esecutore” di direttive decise altrove.

Mi si permetta di chiudere questo intervento con una nota di speranza. I mesi di pandemia che abbiamo vissuto, e in particolare le settimane di didattica a distanza, hanno mostrato, forse come mai era accaduto negli ultimi dieci anni, l'importanza del ruolo e del lavoro degli insegnanti, la fiducia che essi meritano, per la professionale responsabilità che essi assumono, così come hanno evidenziato l'assoluta irrinunciabilità di una relazione didattica tra persone che condividano lo stesso spazio e gli stessi sguardi. Gli esiti dei test internazionali, le fredde cifre dei confronti globali fanno i titoli dei

giornali e condizionano le politiche scolastiche (ben più, ahimè, di quanto facciano i docenti), eppure credo che non ci sarà mai riforma, direttiva, dato internazionale che potrà davvero incidere su questa necessità, su questa magia, su questo “non so che” (per dirla con Montesquieu) che da secoli accade quando la porta dell'aula si chiude e l'insegnante incontra e comunica con i suoi allievi, li vede imparare e crescere, nella fatica del giorno dopo giorno, in un percorso di vera e spesso non misurabile educazione, nel rispetto della libertà e dell'autorità di ognuno.

Andrea Tiraboschi

¹G. Contini, *Esercizi di lettura sopra autori contemporanei*, Torino, Einaudi, 1974, p. 389



Nipote e palina rigata

insegnanti

La legittimità e l'autenticità del docente

Introduzione

Ringrazio innanzitutto gli organizzatori per il gentile invito e mi scuso già per eventuali ridondanze che forse dovrete sentire. Ho infatti preparato qualche osservazione in merito al tema autorità-libertà pensando proprio alle specificità del medio superiore, ma naturalmente molte cose oggi sono già state dette.

Il compito del docente del medio superiore è quello di accompagnare i ragazzi, ormai adolescenti, alla maturità. Accompagnarli lungo un percorso di apprendimento che hanno scelto, si spera liberamente, e che porta ad approfondire maggiormente i contenuti, che sono progressivamente più complessi e più astratti.

Si richiede una maggiore precisione, in modo che poi questi ragazzi e queste ragazze giungano agli studi superiori preparati e capaci di relaborare autonomamente le conoscenze con i diversi strumenti acquisiti.

Questo implica un lavoro sempre più indipendente, e quindi anche una maggiore responsabilità individuale. Si tratta di una vera e propria sfida soprattutto per i giovani del primo biennio, che hanno infatti tra i quindici e sedici anni.

Noi docenti cerchiamo di dare gli strumenti e i contenuti per agire nel mondo, non solo da futuri professionisti, ma soprattutto da cittadini pensatori, ecco perché è così importante che la formazione superiore rimanga generalista, in modo da permettere loro di trovare dei “fili rossi” per interpretare o almeno dare un qualche senso a questo mondo che si evolve velocemente di fronte ai loro e ai nostri occhi.

È quindi alla luce di questi obiettivi - qualità del sapere, ma anche responsabilità e autonomia e pensiero critico - che voglio discutere di questo binomio autorità e libertà, solo apparentemente opposti, ma in realtà indissolubilmente legati nel contesto dell'aula.

1. Autorità quale legittimità: tra competenza e fiducia

Ecco, al momento della richiesta di intervenire in questo contesto ho sentito una tensione tra l'interesse e la legittimità. Gli insegnanti sono molti, e molti di loro con più esperienza di me che insegno solo dal 2013. Ho veramente qualcosa da dire in proposito? Sono legittima in tale posizione?

Questo ha dato l'avvio alle mie riflessioni intorno al problema dell'autorevolezza. Non è infatti possibile parlare di autorità senza includere la legittimità. Questo perché è quando questa legittimità, manca (e non quella formale legata a diplomi ma quella in classe, più pratica), ecco, quando questa legittimità manca, l'autorevolezza diventa autorità, nella sua forma più aggressiva, poco educativa, e di conseguenza non c'è più spazio di libertà - intesa quale libera partecipazione - né per noi docenti, né soprattutto per gli allievi e le allieve.

La legittimità del docente del medio superiore si basa molto concretamente e innanzitutto sulla competenza, sulla qualità dell'insegnamento a livello disciplinare: cosa che gli allievi notano subito. Essi si sentono presi sul serio ed è una forma di rispetto verso questi giovani che hanno scelto di studiare e che sono stati affidati noi per poi continuare gli studi con delle solide basi.

Una seconda dimensione, ma non per importanza, è la relazione di fiducia e rispetto tra l'insegnante che deve restare benevolo e l'allievo che invece deve essere cooperativo e partecipe. Questo rapporto di fiducia si può rafforzare solo se la comunicazione resta aperta e trasparente, se le regole sono spiegate, questo anche nei momenti di contrasto. Perché soffermarsi su questo?

Docenti sempre in forma e accoglienti; dall'altra parte della cattedra invece allievi sempre entusiasti e cooperativi. Si tratta di un mondo ideale, ma noi tutti, insegnanti, allie-

vi e famiglie, sappiamo che spesso gli atteggiamenti del quotidiano possono sfuggire agli intenti ideali, soprattutto perché la scuola non è solo curiosità, entusiasmo, stimolo, cooperazione ma anche fatica, sforzo, a volte anche frustrazione e scoramento.

All'insegnamento si deve accostare infatti la dimensione valutativa e quella dell'ordine di uno spazio classe che, direbbe Foucault, rinchiusa prima delle menti, i corpi e la disciplina all'obbedienza e alla valutazione.

Tali emozioni negative si condensano molto spesso attorno al voto: strumento di misurazione e selezione assolutamente imperfetto per un processo complesso come l'apprendimento, ma ancora oggi l'unico mezzo condivisibile tra scuole, e quindi, una realtà con la quale tutti noi dobbiamo confrontarci.

A questo poi si aggiungono le dinamiche di gruppo tra pari nei gruppi di adolescenti, che portano a dinamiche di bullismo e cyber-bullismo: una realtà che si ritrova ancora al medio superiore seppur soprattutto nei primi due anni. Ecco che tutto questo, emerge poi nelle ansie sempre più diffuse tra i ragazzi e le ragazze. La pandemia ha rafforzato tale tendenza.

In tale contesto, la gerarchia tra docente e allievo, è fondamentale, e quindi l'autorità abbinata ad una comunicazione sempre aperta, diventa una garanzia di spazio sicuro, dove il docente adulto rappresenta un limite, al contempo un sostegno, a dipendenza del caso specifico che aiuta gli allievi a gestire le emozioni negative in modo costruttivo per l'allievo stesso.

Abbiamo il dovere di adulti di garantire un'aula gerarchica e benevola al contempo per poter permettere la libertà di ogni allievo di poter essere sé stesso, e così partecipare attivamente a suo modo, e imparare. Le regole spiegate, esplicitate, alla fine rassicurano questi adolescenti che sono fragili (fragilità che può esprimersi in atteggiamenti aggressivi e

di bullismo o di timidezza e chiusura in sé stessi etc. a dipendenza del soggetto) e non possiamo venire a meno a questo compito di sostegno, anche se questo a volte significa intervenire in modo più netto, e a volte arrivare al contrasto.

Imparare a gestire bene questo ruolo autorevole resta ancora oggi un'operazione sempre delicata. La mia identità e la mia autorità di docente ha dovuto subito fare i conti con l'età, il genere e con le origini etniche: non è semplice sentirsi legittima in una classe di una scuola ticinese dove insegno tra le altre cose storia svizzera. Perlomeno, e a differenza di molti miei allievi, ho la cittadinanza quando ci occupiamo di capire i meccanismi di partecipazione e la formazione dello stato di diritto.

Alla fine, sono convinta che l'autorevolezza si costruisca con il tempo, l'esperienza, e soprattutto rinunciando ai travestimenti del ruolo e della funzione. Deve costruirsi soprattutto sulla personale autenticità.

Perché loro, gli allievi, vedono tutto, ti studiano attentamente e cercano la bugia nell'adulto, ti mettono alla

prova, e da adolescenti fragili sono diffidenti, verso questo sistema-scuola e che ha il potere di farli andare avanti o fermarli lungo la strada che hanno scelto di intraprendere.

Ecco che allora la fiducia si costruisce se il docente può investire la relazione essendo - sì un docente - ma al contempo sé stesso e credere sia nei contenuti che propone che nello stile dell'insegnamento che sceglie di attuare.

2. Libertà quale autenticità: come essere sé stessi

Eccomi dunque al secondo punto, la libertà del docente. Perlomeno una relativa libertà che è condizione necessaria per insegnare in modo autentico e quindi essere credibili e autorevoli nel modo migliore in aula.

Premettendo il rispetto dei programmi cantonali e di sede, premettendo anche la posizione dell'allievo al centro del processo di apprendimento e non noi stessi con i nostri discorsi ecco che mi ritrovo però a sottolineare il rischio del formattare l'insegnamento a regole metodolo-

giche, o addirittura ideologie didattiche, troppo puntuali, precise, misurabili, che ponendosi come le migliori modalità dimenticano a volte le specificità dei gruppi classe, nei loro caratteri più timidi o dirompenti, e dei docenti stessi: più animatori o forse anche narratori?

Ecco quello che ho potuto imparare a contatto con i colleghi con più esperienza di me, è questa libertà di iniziativa, quando si può fare diversamente, modulando la propria presenza in classe e modificando il tipo di lavoro richiesto agli allievi in funzione anche di come ci sentiamo quel giorno. La libertà di scegliere e costruire i nostri percorsi didattici, nel rispetto dei programmi è per me fondamentale. Dentro la cornice devo poter declinare non solo i contenuti che ho ristudiato per le mie classi, ma anche i concetti, i fili rossi, e gli autori che scelgo per un'interpretazione del mondo, proponendo diverse visioni.

È necessario quindi non solo stimolare l'apprendimento di competenze comunicative o di scrittura, ma permettere agli allievi di fermarsi semplicemente su singoli pensieri, auto-



Cavoli

insegnanti

ri, fatti - questo anche sospendendo il fare attività per invece più semplicemente leggere, sentire, pensare, più lentamente.

Ecco che cerco dunque uno spazio più lento, concentrato, senza troppi stimoli o frammentazione, per degli individui che non reagiscono, ma sanno fermarsi per decidere cosa pensare oppure sospendere la decisione e aspettare di conoscere meglio senza dover per forza e sempre esprimere la loro opinione su tutto ed esporsi. Questa non è per forza libertà per gli allievi.

Questa libertà di creare il proprio stile didattico, sempre in virtù dei piani di studio, permette ai ragazzi di frequentare veramente altre visioni del mondo e interessare relazioni con adulti diversi da quelli della famiglia. Soprattutto in un'età dove

gli allievi sono sempre più portati all'esterno del nucleo familiare e vivono spesso momenti di contrasto o chiusura a casa.

Siamo per loro quindi “occasioni umane” diverse, per confrontarsi e definirsi come individui sempre più adulti. La costruzione dell'identità di questi giovani si basa infatti - come per noi tutti - sulle relazioni, e più tali relazioni sono autentiche (con docenti liberi di essere sé stessi oltre all'essere capaci di animare e misurare situazioni didattiche), più lo scambio può essere arricchente e vero.

Penso che questa aula, sicura e diversificata sia un prezioso spazio per docenti e allievi nella loro specificità e possa veramente rivelarsi un antidoto nel contesto della società della performance, della

sfida e dell'efficacia, dell'eterno “you can”. Un antidoto al tempo per società della stanchezza e della frustrazione, della depressione e dell'ansia che vediamo aumentare tra i nostri giovani che interiorizzano senza rendersene conto le aspettative della famiglia e della società nei loro confronti e che a volte sono vissute come eccessive.

3. Legittimità del docente agli occhi della società civile

Il terzo e ultimo punto riguarda infine un'ultima condivisione: la legittimità del docente in classe, la sua libertà di insegnamento come la sua autorevolezza, dipendono infatti dal sostegno che la scuola ha da parte delle famiglie e in generale da parte della società civile.

Questo influenza, sia il comportamento degli allievi in aula, che portano con loro l'opinione delle loro famiglie, ma anche le politiche scolastiche e che influenzano direttamente, più o meno a lungo termine, le condizioni di lavoro dei docenti nella scuola.

Non è un dettaglio, anzi! Perché le condizioni di lavoro del docente - che ha una posizione, abbiamo visto di responsabilità sia a livello della preparazione degli allievi per il loro futuro, quanto umana - influenzano direttamente sulla qualità dell'insegnamento in termini non solo di contenuti, ma anche rispetto al clima all'interno della classe. Esse sono quindi legate direttamente con la possibilità di proporre agli allievi uno spazio di qualità, per un'esperienza di partecipazione più arricchente possibile.

Conclusione

È per tali motivi, dunque, che saluto l'iniziativa di fondare un'associazione che cerchi di curare tale dimensione mettendo in comunicazione i numerosi attori della scuola in un contesto dove, se i doveri, le missioni e anche i compiti burocratici, sembrano - d'un lato - aumentare in un contesto sociale sempre più complesso e delicato, d'altra parte la considerazione per il nostro lavoro sembra proporzionalmente diminuire.

Saffia Shaukat



Bambino e papaya

Ripensare la scuola

Questo contributo riguarda una proposta fatta a un gruppo di riflessione nel maggio del 2020 (www.laregione.ch/demografia), proposta che ho recentemente inviato al Comitato del Movimento della scuola, prima della decisione del Gran Consiglio, in relazione al dibattito sulla proposta di riforma dei livelli di scuola media. Ne è scaturita la richiesta di pubblicare il contributo nel periodico *Verifiche*.

Nell'analisi statistica che avevo preparato per il gruppo di riflessione

ponevo una serie di interrogativi finali tra i quali uno riguardava la necessità di ripensare la scuola. Riporto il punto 3.

3. Aspetti legati alla formazione

- Tecnologia, produzione aziendale e profili professionali richiesti si scontrano con i **ritmi lunghi della scuola** e della formazione professionale.

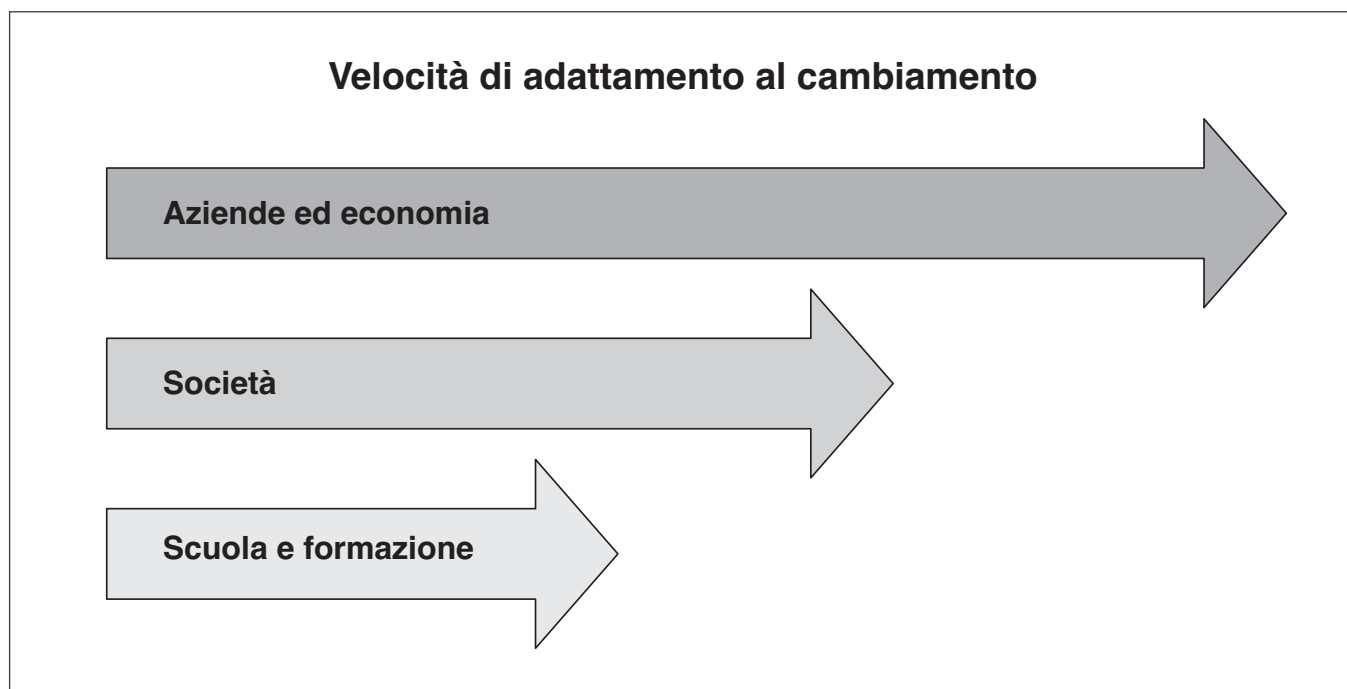
• La scuola va ripensata?

- Una **scuola dell'obbligo** (18 anni?) che forma i cittadini per

una società informatizzata?

- Una **formazione successiva continua**, di tipo professionale, fatta in collaborazione con il mondo economico?

Secondo Harari, ma non solo, nella società attuale l'intelligenza artificiale (IA) e i cambiamenti tecnologici avranno un impatto fortissimo su tutti gli aspetti della nostra realtà. La rapidità di reazione dei vari comparti è però diversa, come si è cercato di riassumere, semplificando, nello schema seguente:



Le aziende innovative hanno la possibilità di sfruttare rapidamente tutte le tecnologie disponibili e di attingere ai profili professionali presenti a livello internazionale. Questi profili implicano sovente formazioni molto particolari, completate con stage in vari paesi. La formazione inoltre continua per tutta la vita professionale proprio per stare al passo con le innovazioni tecnologiche.

Un'analoga trasformazione la vive la società in generale, con un ritmo meno intenso, tenuto conto della

presenza di generazioni diverse. I prodotti offerti implicano però sempre nuove conoscenze a tutte le età, come pure nuovi metodi di apprendimento, sia nella formazione di base, come in quella continua.

Se fino a qualche decennio fa i modelli di simulazione¹ potevano ancora mettere in relazione le uscite dal sistema scolastico con i bisogni del mercato del lavoro, oggi questo esercizio non ha più alcun senso. La globalizzazione, pur con tutti i suoi limiti e le conno-

tazioni negative, ha rivoluzionato questa dinamica. Scuola e formazione sono diventate una componente, pur se ancora importante, insufficiente per assicurare questo equilibrio.

E il Ticino?

Il nostro cantone non può non inserirsi in questa dinamica. Anche se la nostra economia è ancora caratterizzata da aziende a basso valore aggiunto, sono sempre più numerose le ditte altamente tecnologiche (il fenomeno andrebbe però

quantificato). Inoltre, da numerosi decenni, i nostri giovani studiano in altri cantoni o paesi e migrano per perfezionarsi, per poi rientrare a svolgere attività in aziende innovative o in altri rami economici tecnologicamente avanzati.

Mentre prima degli anni '80 il saldo tra arrivi e partenze di giovani era sempre positivo, e quindi il nostro cantone ricuperava un potenziale di competenze molto importante, negli ultimi decenni il saldo è stato negativo. Dal 1980 il Ticino ha visto diminuire fortemente i rientri. Il bilancio complessivo di questi flussi è stato di circa 8'000 unità a favore delle partenze. Questa emorragia di giovani si riflette nella piramide di età.

La riflessione che si vuole proporre riguarda appunto questa situazione, tenendo conto delle tendenze internazionali in atto e nel contempo del fatto che il Ticino è un cantone di frontiera, di dimensioni ridotte, a contatto oltretutto con una realtà

economica come la Lombardia, con tutto ciò che la caratterizza.

Una scuola obbligatoria fino a 18 anni?

Di per sé la scuola obbligatoria sembrerebbe non riguardare il mercato del lavoro. In realtà l'organizzazione attuale del sistema scolastico orienta i giovani, pur con molte sfumature, sia verso gli studi lunghi, sia verso la formazione professionale. La nostra riflessione potrebbe portare sull'opportunità di una simile impostazione, tenuto conto delle trasformazioni in atto del mondo del lavoro.

- Perché non pensare a una formazione di base, più lunga e uguale per tutti, finalizzata a formare i cittadini, trasmettere la cultura umanistica, consolidare i valori democratici, però in una società della comunicazione e dell'IA?

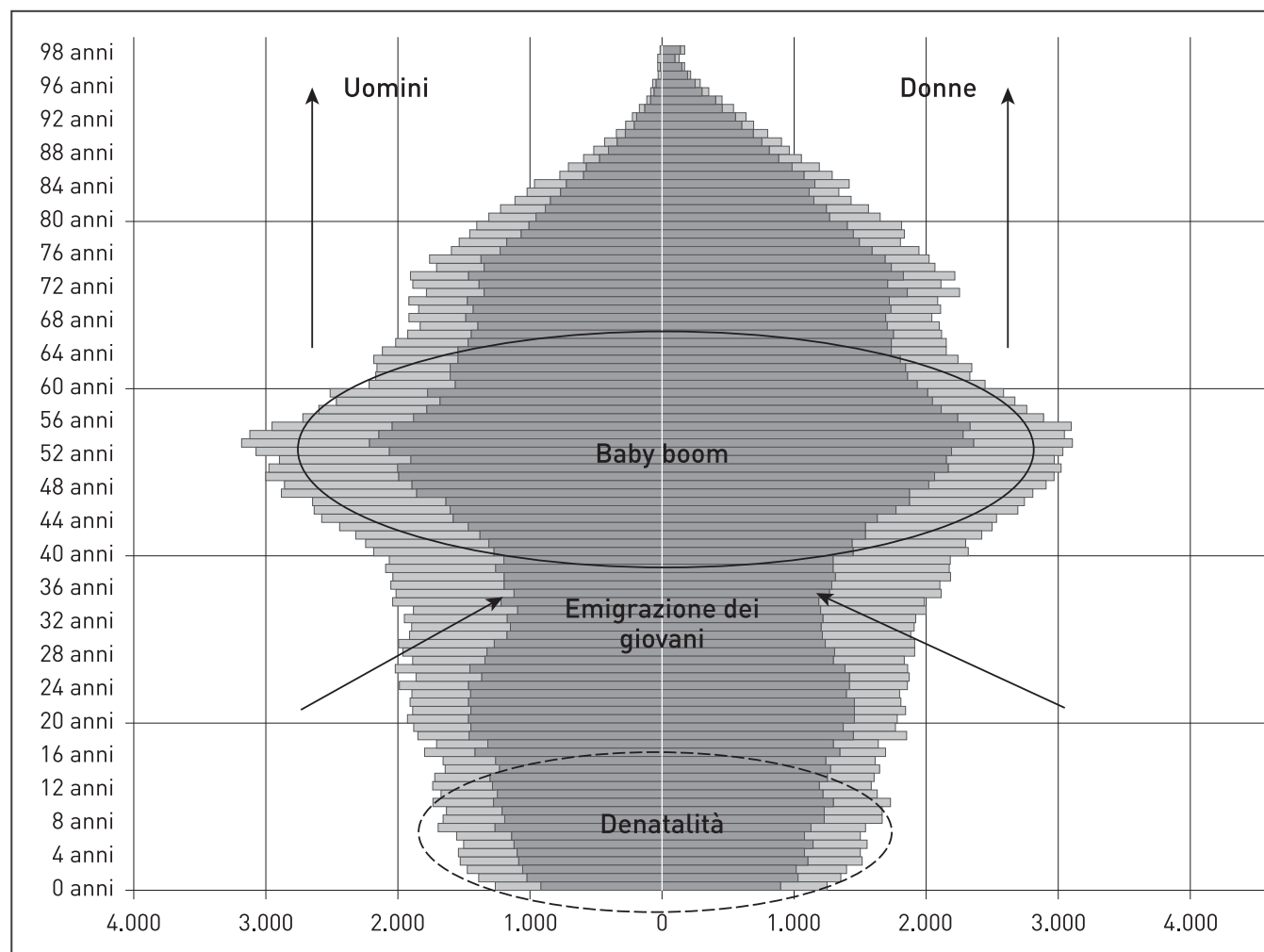
- Se si optasse per questo scenario,

bisognerebbe ripensare fondamentalmente i metodi di insegnamento. La riflessione implica un balzo quantico sugli strumenti didattici, sulle nuove tecnologie di insegnamento. Pensiamo all'insegnamento interdisciplinare, legato a progetti concreti, alla generalizzazione dell'inglese, agli stage linguistici, ecc. Tutto questo in un'ottica di valorizzazione delle differenze, più che di selezione degli allievi.

- Sempre in quest'ottica, quale sarà il docente del futuro per la scuola dell'obbligo, quale la sua formazione? Quali nuovi profili professionali andrebbero introdotti?

Questo scenario implica l'analisi critica dell'attuale sistema scolastico, risultato di un lungo processo storico, con realtà, come la Scuola-cantonale di commercio o le scuole professionali a tempo pieno, che già hanno voluto essere una risposta all'esigenza di una for-

Popolazione 2018 per età e origine (stranieri nell'area grigio chiara)



mazione professionale che permettesse contemporaneamente la prosecuzione degli studi. L'analisi riguarda evidentemente anche l'apprendistato, che già combina scuola e pratica professionale, formula tipicamente svizzera e di cui andiamo fieri.

L'idea di un obbligo scolastico fino ai 18 anni non è nuova. Recentemente la Commissione formazione e cultura del Gran Consiglio ha sottoscritto il progetto "Obiettivo 95%", che ha quale obiettivo di garantire un livello di studio secondario al 95% dei giovani entro i 25 anni. Il Messaggio era stato presentato lo scorso 13 gennaio dal Consiglio di Stato, il quale aveva fatto suo la proposta del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) di Manuele Bertoli. L'obiettivo, a medio-lungo termine, è di incrementare la quota di giovani venticinquenni in possesso di un diploma secondario, passando dall'attuale 88% al 95% (la media nazionale è di circa il 91%). In buona sostanza, si vuole assicurare a tutti i giovani residenti, dopo la scuola dell'obbligo e fino almeno ai 18 anni di età, di venire seguiti e accompagnati in un progetto individuale di formazione che possa consentire loro di conseguire un titolo post-obbligatorio.

Questa proposta dovrà forzatamente approfondire gli aspetti appena menzionati.

Dopo l'obbligo scolastico?

Il sistema scolastico ticinese, come d'altronde un po' tutti i cantoni latini, dal dopoguerra in poi ha sempre privilegiato la separazione tra "studi lunghi" e "formazione professionale", quest'ultima considerata la cenerentola del sistema². Malgrado la decentralizzazione dei licei, l'esigenza di recuperare chi ha scelto la formazione professionale per motivi finanziari o perché una maturità non offre sbocchi concreti, ha portato a un aumento sensibile degli effettivi di certe scuole a doppia vocazione: la Scuola cantonale di commercio, come detto, o la Magistrale, detta anche il liceo delle valli o dei poveri. Si è poi offerta la possibilità per gli apprendisti di ottenere la maturità professionale. Ultimo tassello di questa dinamica è stata la creazione della Supsi.

L'evoluzione del nostro sistema scolastico negli ultimi decenni

risponde all'esigenza di valorizzare maggiormente la formazione professionale, avvicinandola sempre più ai cosiddetti "studi lunghi", ma con uno stretto legame alla realtà economica.

L'evoluzione in atto nelle aziende innovative, grazie alle nuove tecnologie e all'IA, potrebbe implicare un ripensamento complessivo e un maggiore coinvolgimento del mondo economico nella formazione post obbligatoria, senza per questo delegare l'insegnamento all'economia.

Si tratta di una riflessione a lungo termine che potrebbe portarci a interrogarci su come migliorare il coordinamento tra università, ricerca, formazione professionale superiore e responsabili economici/aziendali e del mondo del lavoro.

Con questa riflessione non si pretende di trovare delle soluzioni ma di indurre l'attenzione dei politici, dei responsabili scolastici e del mondo economico ad una maggiore collaborazione.

A questi aspetti, che riguardano in generale tutte le realtà, vanno aggiunti quelli specifici di un cantone di frontiera. Ciò presuppone però una **migliore conoscenza della realtà economica cantonale** per potere rispondere ai seguenti interrogativi.

- Qual è la formazione di chi lascia il Ticino e non rientra? Per quale motivi non rientra?
 - L'offerta di lavoro cantonale non corrisponde al profilo professionale acquisito?
 - La remunerazione, vista la forte presenza di frontalieri e il loro impatto sui salari, non è adeguata?
- Indipendentemente dal frontalierato, qual è il profilo professionale degli stranieri immigrati, di età analoga (vedi piramide)?
 - Si tratta di profili richiesti dalle aziende cantonali che la nostra scuola e il sistema di formazione non offrono?
 - Come mai le aziende si sono insediate in Ticino malgrado le nostre lacune rispetto al mercato del lavoro interno?
 - Si tratta di aziende ad alto valore aggiunto oppure stiamo assistendo a una emigrazione di residenti qualificati e a un'immigrazione di basse qualifiche?

La riflessione dovrebbe fare astrazione della situazione, attualmente al centro dell'attenzione, del sistema sanitario, la cui criticità è nota da decenni, consapevoli che si è sempre preferito risparmiare sulla formazione interna (numerus clausus per medici e limitazione della formazione nelle scuole sanitarie) sfruttando l'immigrazione e il frontalierato.

Possibili azioni da intraprendere

1. Sollecitare la realizzazione di un quadro statistico esaustivo sulle aziende (data di insediamento, dimensione, tipo di produzione, facilitazioni fiscali, ecc.) e gli addetti (nazionalità e statuto, età, formazione, ecc.). In sostanza **un censimento aziende dettagliato** (Ustat?).
2. Interpellare (Supsi?) **un campione rappresentativo** di responsabili aziendali per chiedere le ragioni per aver scelto il Ticino (azienda di famiglia, offerta di lavoro locale, ...).
3. Approfondire la **letteratura esistente** sulle politiche di formazione in altri paesi.
4. Interpellare, una volta "chiarite le idee" i responsabili del Decs, dell'Usi e della Supsi, ponendo loro qualche interrogativo scaturito dalle nostre riflessioni.
5.

Un primo risultato della nostra riflessione potrebbe essere l'organizzazione di un convegno sull'argomento, con la partecipazione:

- dei rappresentanti del Decs
- della ricerca
- dell'Usi e della Supsi
- del mondo economico/aziendale
- dei sindacati

Elio Venturelli

Bellinzona, 13 maggio 2020

Note

¹ Venturelli Elio, Raffaele Spocci, *Modello di simulazione del sistema scolastico ticinese*, Ufficio studi e ricerche, DPE, Bellinzona 1976

²

* Venturelli Elio, *Aspetti socio-economici della scuola ticinese*, Ufficio studi e ricerche, DPE, giugno 1978

* *Un Paese che cambia*, a cura di Basilio Biucchi, *Domanda di educazione e politica scolastica 1940-1980*, pp. 239-290, Elio Venturelli dicembre 1982, Armando Dadò editore 1985

La Scuola e la tentazione della felicità

Se vuoi costruire una barca, non radunare uomini per tagliare legna, dividere i compiti e impartire ordini, ma insegna loro la nostalgia per il mare vasto e infinito

(Antoine de Saint-Exupéry)

*Prenditi tempo per pensare,
perché questa è la vera forza
dell'uomo.*

*Prenditi tempo per leggere,
perché questa è la vera base della
saggezza.*

*Prenditi tempo per pregare,
perché questo è il maggior potere
sulla terra.*

*Prenditi tempo per ridere,
perché il riso è la musica dell'anima.*

*Prenditi tempo per donare,
perché il giorno è troppo corto per
essere egoisti.*

*Prenditi tempo per amare ed essere
amato,
è il privilegio dato da Dio.*

*Prenditi tempo per essere amabile,
questo è il cammino della felicità.*

Prenditi tempo per vivere!
(Pablo Neruda)

La Scuola e la felicità hanno uno strano rapporto, quasi di esclusione

reciproca, come se la Scuola facesse fatica a pensarla al centro dei suoi percorsi formativi. Chiediamoci allora come può la Scuola, quella delle competenze, delle verifiche continue, del sapere meramente utilitaristico, renderci felici, allievi e docenti insieme. Ma di che cosa parliamo veramente quando parliamo di felicità? Vive spesso lo spazio-tempo dell'attimo luminoso, che si declina subito in euforia, in gioia, in allegrezza, in serenità, ma anche in nostalgia del passato, nel dolore delle cose perdute. La Felicità ci fa vivere a volte *“come farfalle che svolazzano per un giorno pensando che sia per l'eternità”* (Carl Sagan). Felicità, una parola di moda, fuori dalle aule scolastiche, contesa da due figure d'“angelo”, l'una dalle ali bianche e luminose e l'altra da ali nerissime, che ci imprigionano in quello che Eva Illouz chiama *“Happyrazia”*, l'obbligo di essere felici, imposte dalle politiche della felicità e dalle loro ideologie nutrite dalle variegate psicologie positive. Una felicità da consumare più che da vivere. Come possiamo, parlando di felicità, difenderci da questi

“veleni” serviti in scatoline dorate? Come ci possiamo allora educare assieme, allievi e docenti, anche a Scuola, a tenere a bada l'“angelo nero” che abita il nostro tempo? Come costruire allora la felicità? Se la gioia, la contentezza, la serenità hanno bisogno per realizzarsi di un lavoro quotidiano, come quello del contadino che semina oggi per raccogliere domani, l'esperienza della felicità invece appartiene al miracolo di qualcosa che viene incontro a noi, di un dono che noi ci siamo solo messi in condizioni di attendere. La felicità, che ci consegna l'“angelo bianco” ha bisogno di passione e di valori, della fatica della salita. Solo così sarà capace di trasformare tutto ciò che incontra sulla sua via e il mondo non sarà più lo stesso. Felicità è parola sfuggente come se non potesse appartenere all'uomo che per un attimo. È attimo immenso e nello stesso tempo ordinario benessere. Si declina subito in euforia, in gioia, in allegrezza, in serenità ma anche in nostalgia del passato, nel dolore delle cose perdute. È una parola che commuove, che appartiene più a un suono evo-

Il giardino dell'educare: 8 ingredienti per 8 paesaggi nella “valle del fare anima”

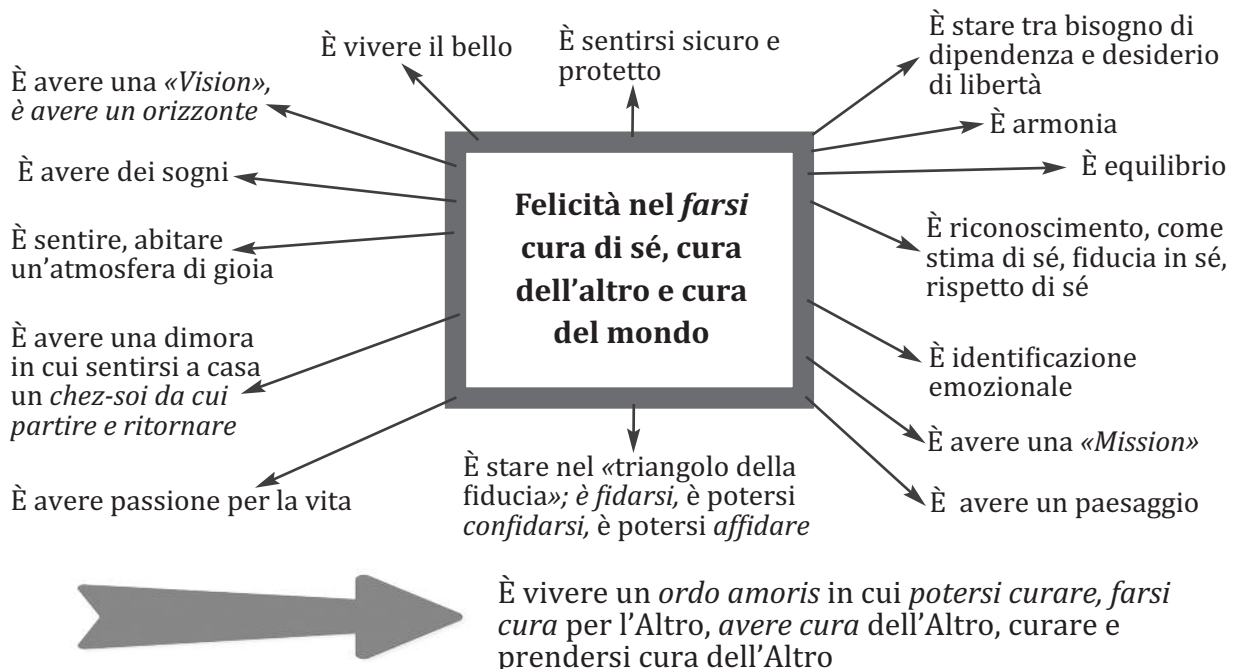


cativo e ad una emozione, che alle sue motivazioni o alle sue parole. “*I momenti di felicità...*”, scrive T.S. Eliot, *Ne abbiamo avuto l'esperienza, ma ci è sfuggito il significato*. Da qui i tentativi di ritrovarlo quel significato fuggito, le sue infinite definizioni, gli infiniti modi di raccontarla, forse di racchiuderla per farne pietra preziosa per la vita. Essa sembra comportarsi come le fate di cui parla Jean Cocteau, quando scrive, “*Quand on regarde les fées, elles disparaissent*”. La felicità ha in sé lo stesso segreto di quella fate, che sono illusioni per la realtà e realtà per l'immaginario di ogni uomo. La felicità vive come sospesa sul filo di orizzonte del tempo. Abita l'attimo e dall'attimo è abitata così pienamente da divenirne padrona, sovrana sul tempo, che sembra arrestarsi alla sua presenza. Ci offre l'illusione della assoluta pienezza, di quel “sentimento oceanico” di cui parlava Romain Rolland dialogando con Freud, di una sorta di “orgasmo d'anima” di cui fanno esperienza gli innamorati e i mistici. Se per un attimo ci fa sentire come grandiosamente unici dentro l'universo con l'oggetto d'amore e la sorgente di tanta felicità, come evocano le parole di Teresa D'Avila “*l'âme doit penser comme s'il n'y avait que Dieu et elle au monde*”, non è però mai mera esperienza di

chiusura in sé stessi, è al contrario espansiva, tocca l'esperienza della luce, della apertura di sé al mondo e agli altri. Si può costruire la felicità? Se la gioia, la contentezza, la serenità hanno bisogno per realizzarsi di un lavoro quotidiano, come quello del contadino che semina oggi per raccogliere domani, la esperienza della felicità invece appartiene al miracolo di qualcosa che viene incontro a noi, di un dono che noi ci siamo solo messi in condizioni di attendere. La felicità e l'attimo si incontrano nei cieli e ricadono come dono nella mente e nel cuore dell'uomo. Li accompagna spesso in quel viaggio breve un *angelo* che indica loro la via verso l'uomo. Un viaggio che incontra poi due guide terrene, quella felicità del ricordo che è anche dolore per le cose perdute e la speranza nel futuro. Se quell'incontro è stato breve non così i suoi effetti. La felicità, come le fate, trasforma e modifica tutto ciò che incontra e tocca sulla sua via, così che dopo l'uomo e il suo mondo non sarà più comunque lo stesso. Ma è ancora possibile essere felici senza confondere quella felicità, che viene come “miracolo” e come dono, che è apertura a se stessi e all'Altro, da quella che solo placa la nostra fame ingozzandoci di banali oggetti di consumo e di sempre nuovi idoli? E ancora

possibile in un tempo, in cui, recitando l'inizio della Prima Elegia Duinese di Rilke, l'uomo si chiede angosciosamente, “*Chi, s'io gridassi, mi udrebbe mai dalle sfere degli angeli? E se pur d'un tratto uno mi stringesse al suo cuore: perirei della sua più forte esistenza. Poiché del terribile il bello non è che il principio...*”? Un silenzio che attraversa la nostra quotidianità e che cancella o muta profondamente il senso di parole antiche e insieme radicali come speranza, guarigione, salvezza e amore. Parole che fondano l'apertura alla felicità. Parole forti e nello stesso tempo fragili, che necessitano una infinita cura, affinché non cadano in malattia. Affinché si possa alla fine, proprio a partire dalla loro fragilità, come Rilke al termine di quella straordinaria cartografia esistenziale dell'uomo del nostro tempo rappresentata dalle sue “*Elegie Duinesi*”, dire della commozione “*... per una cosa felice che cade*”, cade presso di noi nella nostra quotidianità. La Scuola è una “Macchina”, un dispositivo costruttore di felicità? Una domanda mi gira nella testa. Una domanda insieme banale e difficilissima. Che cosa mi attendo dalla scuola e dai suoi docenti, a cui sono affidati in parte non piccola lo sguardo, la passione, le difficoltà, le ansie e l'intelligenza dei giovani alla scoperta del mondo

15 «ingredienti» + 1 di una possibile felicità nel «giardino dell'educare»



e di sé? Come partecipare a questo spesso avventuroso viaggio di scoperta, che muta, con i figli che crescono, di anno in anno? Cosa desiderare dal tempo e dallo spazio della scuola, che è esperienza di comunità, di confronto con se stessi e con gli altri, di fatica, di delusione o di entusiasmo per la scoperta. Provo a disegnare alcuni percorsi a carattere forzatamente generale, poiché la scuola non è una, ma molteplice lungo le differenze delle età della vita, gli indirizzi, le tipologie. E poi la scuola non è un'entità astratta ma un insieme di soggetti reali con cui potere o meno dialogare. La scuola è sempre poi anche quella che noi adulti abbiamo frequentato, pacificamente o tormentosamente, lasciando aperte come piccole ferite delusioni, aspettative, confronti, che facilmente confondiamo con la realtà dei nostri figli... Prendiamo dunque il discorso da lontano con una scontata premessa. Tutti sappiamo oramai che sarebbe irrealistico chiedere alla scuola di esser molto diversa, nel

bene e nel male, dalla società che la produce, tuttavia non possiamo rinunciare a porre in essa un mondo di desideri e di sogni. Se essa fosse solamente la “fotocopia” della società e delle sue esigenze immediate e funzionali o delle sue scelte sbagliate, il fallimento sarebbe certo per il progetto educativo ma anche alla lunga per la società stessa. Non posso infatti personalmente rinunciare ad attendermi dalla scuola la realizzazione di una sorta di sua “vocazione progettuale” nei confronti del futuro, che ha bisogno di tradizione, di conoscenze ma anche molto di immaginazione. Una scuola appiattita solo sulle esigenze, sugli umori, sulle mode della attualità mi sembrerebbe cieca e violenta. La scuola deve contenere, a mio modo di vedere, per rispondere a quella sua “vocazione progettuale” del futuro, qualcheduna della *inattualità*, della *utopia nella sua sperimentazione*, della *“crisis” nella costruzione della capacità di critica e di giudizio dei suoi allievi* e della capacità di proporre *modelli di cam-*

biamento nella valutazione della realtà, così come nei rapporti umani, nella costruzione comune tra allievi e docenti dei fondamenti per una etica della responsabilità.

*“Felice di vivere e padrone di sé
è chi al cadere di ogni giorno
potrà dire:
“Ho vissuto. Domani il Padre
avvolga
pure il cielo di nubi oscure o
sereno
l'accenda il sole, non renderà
mai sterile
il mio passato e non potrà mai
cancellare
come se per me non fosse
accaduto
ciò che l'attimo fuggente mi ha
portato”.*

Orazio, Carmi

Graziano Martignoni *

*Psichiatra, professore SUPSI, vicepresidente Fondazione Sasso Corbaro, presidente del Comitato editoriale della Rivista per le Medical Humanities

Trent'anni fa la fine dell'URSS

Tra il 1989 e il 1991 il crollo del muro di Berlino e l'annuncio in diretta TV da parte di Gorbačëv della fine dell'URSS, *“ha vinto la disintegrazione dello Stato. Io non sono d'accordo. Vi parlo per l'ultima volta come presidente”*¹ sono accolti in Europa con entusiasmo. Il crollo del blocco sovietico trova l'opinione pubblica mondiale incredula anche perché nessuno aveva previsto un simile evento, neppure la CIA che in un rapporto datato 1987 sostiene: *“a 57 anni Gorbačëv, dopo una serie di battute d'arresto politico, può permettersi di guardare a lungo: probabilmente sarà al potere molto tempo dopo che i suoi avversari in patria e all'estero si saranno allontanati dalla scena mondiale”*². In realtà dopo il disastro militare sovietico in Afghanistan, in una lettera inviata a Gorbačëv il primo gennaio 1989, la guida suprema della Repubblica Islamica dell'Iran, l'ayatollah Khomeini predice la fine del comunismo: *“Egregio Signor*

*Gorbačëv, è chiaro a tutti che d'ora in poi bisognerà cercare il comunismo nei musei della storia politica del mondo. Il marxismo, infatti, non rappresenta una risposta a nessun reale bisogno dell'uomo. Si tratta di una dottrina materialistica e col materialismo non si può certo far uscire l'umanità dalla crisi provocata proprio dalla non credenza nello spirito. È questo il male principale della società umana, all'Est come all'Ovest. Una seria riflessione sull'Islam potrebbe liberarla per sempre dal problema dell'Afghanistan e da difficoltà di questo genere esistenti nel mondo. Noi consideriamo i musulmani di tutta la terra alla stessa stregua dei musulmani del nostro Paese e ci consideriamo partecipi del loro destino”*³. Khomeini muore nel giugno del 1989.

L' inattesa implosione dell'URSS mette fine al periodo storico della guerra fredda iniziato dopo la fine del

secondo conflitto mondiale e dominato dalla contrapposizione tra le due potenze USA e URSS e sancisce la fine del comunismo in Europa. La caduta dei regimi comunisti avviene sotto la spinta di rivoluzioni democratiche, con una massiccia mobilitazione di popolo, e il crollo del muro di Berlino nel novembre del 1989 diventa l'evento simbolo del tracollo dell'impero sovietico. In occasione dei festeggiamenti per i venti anni dalla caduta però, Lech Walesa, fondatore di *Solidarnosc* nel 1980 in Polonia e uno dei principali protagonisti della democratizzazione del proprio paese, propone una diversa interpretazione. *“Il processo innescato da Solidarnosc ha abbattuto il simbolo della divisione dell'Europa approvata a Jalta: il Muro di Berlino”*; *“Quello che oggi mi rattrista è che si trasformano in eroi quelli che non lo sono stati”*⁴. Sulla stessa lunghezza d'onda si esprime anche il famoso regista polacco Andrzej Wajda: *“Sono un*

*uomo che vive di immagini, e devo riconoscere che quella di un uomo con i baffi [Walesa], per quanto emblematica per tutto il movimento, non può niente a fronte di quella di un muro simbolo dell'oppressione che viene demolito dalla folla. È così, e questo non ha niente a che vedere con la cronologia della storia*⁵. Insomma, senza il movimento polacco non ci sarebbe stato il crollo del muro!

A chi spetta il merito di aver abbattuto il sistema comunista dell'ex blocco sovietico? Sono molti i protagonisti di primo piano nel '89, e tutti con ruoli importanti; Ronald Reagan, George Bush, Margaret Thatcher, Helmut Kohl, Lech Walesa, Michail Gorbacëv...

Per comprendere i fatti dell'89 e la successiva accelerazione, è necessario inserire gli avvenimenti in un contesto di più lunga durata, a partire dalla fine della Seconda guerra mondiale, per capire la situazione che ha progressivamente indebolito la capacità dell'URSS di tenere sotto controllo il “proprio vasto impero”. Importanti sono i fatti che concernono le relazioni internazionali, come le spese militari e i difficili rapporti diplomatici con il mondo “occidentale”, ma fondamentali sono gli aspetti che concorrono alla coesione interna del blocco. Una prima frattura avviene nel 1956, in piena Guerra fredda, con la rivolta ungherese a cui segue nel 1968 l'insurrezione di Praga che rivendica un socialismo dal volto umano, cioè una riforma strutturale del sistema che riconosca piena libertà di espressione e il rispetto dei diritti dell'uomo. In ambedue le situazioni l'ordine viene ripristinato con l'intervento armato delle truppe del Patto di Varsavia. Ma il fallimento dell'esperimento cecoslovacco, che matura in concomitanza con le rivolte studentesche nel mondo occidentale, ha conseguenze più gravi e durature poiché sposta il dissenso su posizioni anticomuniste il cui obiettivo ormai non è la democratizzazione del socialismo, ma la conquista della democrazia. A partire da quel momento il dissenso si diffonde a macchia d'olio in molti paesi dell'est Europa e anche in URSS.

Per mettere a tacere ogni critica, ribadire la compattezza del blocco socialista e scoraggiare qualsiasi eventuale appoggio a favore dei dissidenti, Breznev elabora la dottri-

na della sovranità limitata che si protrae fino all'avvento al potere di Gorbacëv. *“Uno stato socialista che sia parte di un sistema di stati costituenti un'unica comunità socialista non ha il diritto di danneggiare gli interessi collettivi di questa comunità”*⁶. In questi lunghi venti anni il blocco sovietico accumula forti ritardi tecnologici ed economici perché la rigidità del sistema non permette reali cambiamenti *“il tasso di crescita di quasi tutti gli indici economici cala costantemente dal 1970. Anche se non regredisce, l'economia avanza a un passo lentissimo, come un vecchio bue sfiancato.”*⁷

La svolta che innesta un nuovo e radicale cambiamento è lo sciopero del 1980 nei cantieri navali di Danzica e la fondazione del sindacato di *Solidarnosc* che mira alla destabilizzazione e allo smantellamento del monopolio del partito unico di governo. Nonostante la repressione e l'arresto del suo principale esponente, Lech Walesa, le agitazioni continuano e il movimento conquista progressivamente nuovi spazi di autonomia. È in questo contesto di debolezza e di erosione dei poteri sovietici che Gorbacëv diventa nel 1985 segretario generale del PCUS e proclama la necessità di avviare riforme strutturali sia in campo economico sia in quello politico. Dopo l'accordo di Helsinki del 1975, sottoscritto dall'URSS, che garantisce i diritti dell'uomo e indebolisce il potere dei partiti comunisti negli stati satelliti, il ricorso alla tradizionale via dell'uso della forza è impensabile. La politica di revisione

e apertura di Gorbaciov, con la sua rinuncia a intervenire politicamente e militarmente a partire dal 1988 diventa quindi un elemento essenziale nella destabilizzazione dei regimi comunisti dell'Europa orientale. Si aprono spiragli di collaborazione e aumentano le aspettative di cambiamenti grazie alla nuova politica della *“perestrojka”* e *“glasnost”*, ricostruzione e trasparenza. Il nuovo indirizzo vuole rappresentare agli occhi del mondo il definitivo superamento delle pratiche staliniste a livello economico, di organizzazione statale e di gestione dell'opinione pubblica, ma i tentativi di riforma risultano tardivi: il sistema di fatto non è più riformabile. L'anno cruciale è il 1989 che coincide, sul piano internazionale, con il ritiro e la sconfitta dell'Armata Rossa in Afghanistan, e sul piano interno con il riconoscimento in giugno di libere elezioni in Polonia, che vedono per la prima volta la sconfitta di un partito comunista. È l'inizio del crollo a cui nulla possono le riforme introdotte da Gorbacëv: ormai ciò che viene rifiutato è il socialismo e al grido di libertà-libertà i vari paesi rivendicano la propria autonomia. In brevissimo tempo il blocco sovietico si sfalda. In novembre la caduta del muro di Berlino e la rivoluzione di velluto in Cecoslovacchia, in dicembre in Romania la condanna a morte di Ceausescu, il 3 ottobre 1990 la riunificazione tedesca e la scomparsa della Germania dell'Est. Tutti gli stati facenti parte del blocco proclamano la loro indipendenza e avviano una stagione di riforme



politiche ed economiche nel nome della democrazia liberale. L'indipendenza delle repubbliche sovietiche del Baltico nel 1990, dopo la protesta nell'agosto del 1989 di circa due milioni di persone che formano una catena umana da Tallinn a Riga fino a Vilnius, accelera la dissoluzione dell'URSS.

A Mosca c'è chi crede ancora nella politica di rinnovamento voluta da Gorbacëv. Il ministro dell'estero Shevardnadze e suo stretto collaboratore sostiene che “sarebbe ora di comprendere che né socialismo né l'amicizia, né il buon vicinato, né il rispetto possono reggersi sulle baionette, i carri armati, il sangue. I rapporti con qualsiasi paese vanno costruiti tenendo conto degli interessi reciproci, del mutuo vantaggio, del principio della libera scelta. È proprio così che abbiamo cominciato a condurre le cose e grazie a ciò nel mondo sono avvenuti cambiamenti giganteschi in meglio. È vero sono sorti anche problemi, ma se si fossero ritardati i cambiamenti avrebbe potuto finire in tragedia”⁸. Ben presto lo sviluppo della situazione mostra una ben diversa realtà.

Troppo riformista per i conservatori e troppo timido per i radicali, Gorbacëv perde il controllo della situazione e i vecchi poteri, rappresentati da esponenti del partito comunista e dell'esercito tentano nell'agosto del 1991 un colpo di stato. Il fallimento apre definitivamente la strada alle posizioni liberali e radicali impersonificate da El'cin. La sera del 25 dicembre 1991 viene ammainata la bandiera rossa sul Cremlino. Termina l'era sovietica, nasce una nuova Russia e inizia un nuovo capitolo della storia europea e mondiale.

Per molti la parola d'ordine del 1989 è ritorno in Europa e in effetti nei decenni successivi al 1989 c'è una straordinaria convergenza delle economie e dei sistemi politici fra Europa dell'Est e dell'Ovest attraverso un processo di democratizzazione liberale e l'instaurazione di un sistema economico capitalista, mentre la transizione verso una società aperta incontra difficoltà maggiori nella nuova Russia dove, in una larga fascia della popolazione, si diffondono malumore, delusione e una crescente nostalgia per un passato, considerato migliore. “Fino all'agosto 1991 si viveva in un paese e dopo l'agosto ci siamo

ritrovati in un paese diverso. Il mio paese di prima si chiamava URSS. Io chi sono? Sono uno di quegli idioti che hanno difeso El'cin. quelli come me sono scesi in strada sull'onda di uno slancio ideale, pronti a morire. Però a morire in nome della libertà non certo del capitalismo. Ritengo di essere stato imbrogliato. [...] Perché ho voluto difendere El'cin? gli è bastato dichiarare l'intenzione di togliere i privilegi della nomenclatura per farsi milioni di sostenitori. E io con loro. Però non c'eravamo posti la questione di cosa avremmo avuto in cambio.

Una catastrofe. Che cosa volevamo in definitiva? Un socialismo più mite, più umano. E cosa abbiamo ricevuto? Guardi in strada, un capitalismo selvaggio. Sparatorie. Regolamento di conti. A ritrovarsi in cima alla scala sociale sono stati i più lesti, banditi trafficanti e cambia valute in nero e hanno preso loro il potere. Mio padre era un comunista tutto d'un pezzo. Quando gli ho detto: ci siamo, è la libertà! diventeremo un paese normale, civilizzato. Lui mi ha risposto: i tuoi figli lavoreranno sotto padrone, Se è questo che vuoi. E ridevo di quel che diceva. Eravamo terribilmente ingenui.”⁹

Mentre a Occidente l'illusione di creare una nuova Europa sotto la guida dell'UE progressivamente lascia il posto, in seguito alla crisi economica del 2008 e a quella dell'euro in Grecia l'anno seguente, alla rinascita di nazionalismi e populismi, a Est nasce la CSI (Comunità degli stati indipendenti) che raggruppa 9 delle 15 ex repubbliche sovietiche. Con l'elezione di Putin a capo della Federazione russa nel 1999 rinasce anche il mito imperiale della Russia, decisa a difendere i propri interessi e a combattere contro ogni ingerenza esterna. Considerando il crollo dell'URSS come la più grande catastrofe geopolitica del secolo Putin, sostenuto da un risorgente nazionalismo, rilancia un nuovo corso di politica estera mirante ad affermare l'influenza della Russia sul continente euroasiatico. L'annessione della Crimea in seguito alla rivoluzione ucraina del 2014, il sostegno incondizionato a Bielorussia e Kazakistan, due repubbliche di grande valore strategico, la sindrome dell'accerchiamento in seguito all'adesione di molti paesi dell'est Europa alla NATO, creano una forte

situazione di instabilità. Davanti al timore che anche l'Ucraina possa entrare nell'alleanza atlantica, un'ipotesi considerata assolutamente inaccettabile dalla Russia, Putin dichiara il riconoscimento delle autoproclamate repubbliche filorusse di Donetsk e Lugansk nel Donbass ucraino, dal 2014 teatro di una guerra civile. L'impossibilità di giungere ad un accordo diplomatico con il governo ucraino e l'esigenza di creare una zona cuscinetto tra la Russia e gli stati aderenti alla NATO, portano alla decisione di aggredire militarmente l'Ucraina. Per le smodate ambizioni di un nuovo zar, l'Europa si trova confrontata con una guerra che nessuno avrebbe mai né immaginato né voluto con conseguenze certamente gravi e attualmente difficilmente calcolabili.

Se sul piano europeo le premesse dell'89 non si sono completamente avverate e la Russia resta un pericolo da contrastare, a livello internazionale il crollo dell'URSS dà avvio a una serie di sommovimenti e di trasformazioni che cambiano radicalmente la situazione geopolitica mondiale. A trarre il maggiore vantaggio dagli errori degli Stati Uniti dopo l'89 e dalla nuova geografia mondiale, diretta conseguenza delle sbagliate valutazioni americane in Medioriente e in Afghanistan, è la Cina di Xi Jinping che ha buon gioco a fare prevalere la propria superiorità economica mondiale e la propria stabilità politica interna di fronte a una democrazia, sia negli USA sia in molti stati europei, in preda a profonde lacerazioni.

Gianni Tavarini

Note:

¹ 25 dicembre 1991

² Studi storici 2021 n. 1-2

³ <https://www.diruz.it/la-lettera-di-khormeini-a-gorbaciov/>

⁴ Jacques Rupnik, *Senza il muro*, Donzelli 2019 p. 47- 48

⁵ idem

⁶ Ian Kershaw, *L'Europa nel vortice*, Bari 2020 p. 435

⁷ Eric J. Hobsbawm, *Il secolo breve*, Milano, 1995 p. 548

⁸ Federico Argentieri, *La fine del blocco sovietico*, Firenze 1991 p. 225

⁹ Svetlana Aleksievic; *Intervista sulla piazza Rossa dicembre 1997*. In *Tempo di seconda mano. La vita in Russia dopo il crollo del comunismo*, Bompiani 2014 p. 191-93

Incontri al Liceo cantonale di Lugano 2

La Società Demopedeutica Ticinese

organizza un ciclo d'incontri dedicato alla scuola dal titolo:

La ricreazione è finita! I partiti ticinesi a confronto sulla scuola pubblica.

Aula magna Liceo Lugano 2
Via San Gottardo – 6942 Savosa

Dopo il primo incontro di

Giovedì 17 marzo : ore 18.15
Michele Guerra (LEGA)
Alessandro Spezialì (PLRT)

Seguiranno:

Giovedì 31 marzo : ore 18.15

Anna Biscossa (PS)
Paolo Pamini (UDC)

Giovedì 28 aprile : ore 18.15

Cristina Gardenghi (VERDI)
Alessio Ghisla (PPD)

I dibattiti saranno moderati da
Fabio Dozio (già giornalista RSI)

Gli ospiti:

Anna Biscossa, già direttrice del Centro professionale del Verde-Mezzana, è deputata in Gran Consiglio e membro della Commissione Formazione e Cultura.

Cristina Gardenghi è deputata in Gran Consiglio e membro della Commissione Formazione e Cultura.

Alessio Ghisla è deputato in Gran Consiglio e presidente della Commissione Formazione e Cultura.

Michele Guerra è deputato in Gran Consiglio e membro della Commissione Formazione e Cultura.

Paolo Pamini è deputato in Gran Consiglio e membro della Commissione Gestione e Finanze.

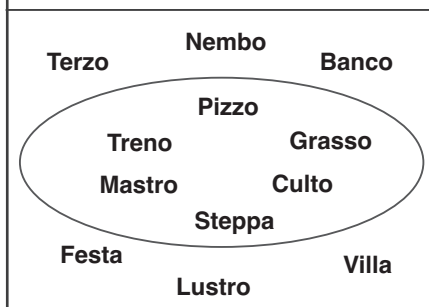
Alessandro Spezialì è presidente del PLRT, deputato in Gran Consiglio e membro della Commissione Formazione e Cultura.

Informazioni:

Società Demopedeutica Ticinese
demopedeutica@bluewin.ch
+41765820384

I giochi di Francesco

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



Cambio di consonante (7) 2003

Non si perde l'occasione:
quanti colpi di xxxxxxx
per l'entrata del xxxxxxx
nella Confederazione!

Cambio di consonante (6) Inverno

Scende sui tetti di Xxxxxx
tanta neve xxxyx e bella,

mettiamo le mani in tasca
e usciamo con la mantella

Cambio di lettera (6) Sarà Merlot?

In Verzasca presso Xxxxxx
mentre faccio un'escursione
vedo un tipo con un yxxxxx
che attraversa lo stradone.

Scarto (9-8) Folclòre

A Xxxxxxyxx una zitella,
forse per farci paura,
ci racconta la leggenda
d'una xxxxxxxx creatura.

Scarto iniziale (6/5) Idee diverse

Durante una festa nell'Alto
Vedeggio,
la signora con la pelliccia di yxxxxx,
fu bersaglio di commenti di
dileggio
da parte dei tre animalisti di Xxxxxx .

Soluzioni del n° 4 / 2021

Recinto

Se agli aggettivi nel recinto viene aggiunto il prefisso “in” si ottengono aggettivi di significato opposto. (esempio: colto - incolto).

Cambio di consonante (8) Estate in salita

cappello - Campello

Cambio di iniziale (6) L'escursionista

soglia - Boglia - voglia

Cambio di iniziale (5) Si lavora

Tegna - regna - legna

Cambio di consonante (5)

In autostrada
Berna - benna

GAB
CH-6830 CHIASSO
P.P. / Journal

Posta CH SA



VERIFICHE, c/o Rosario Talarico,
Via Cabione 4, 6900 Massagno
Paradiso urbanistico foto di Rosario Talarico
Tipografia: Progetto Stampa SA, Chiasso

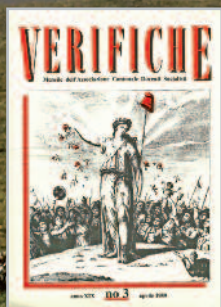
cultura

educazione

società

VERIFICHE

Anno 53 - n.1 - marzo 2022



Verso
il rilancio



Dalle Alpi
al Paraná



L'autorità dell'
insegnante oggi



Trent'anni fa la fine
dell'URSS