

cultura

educazione

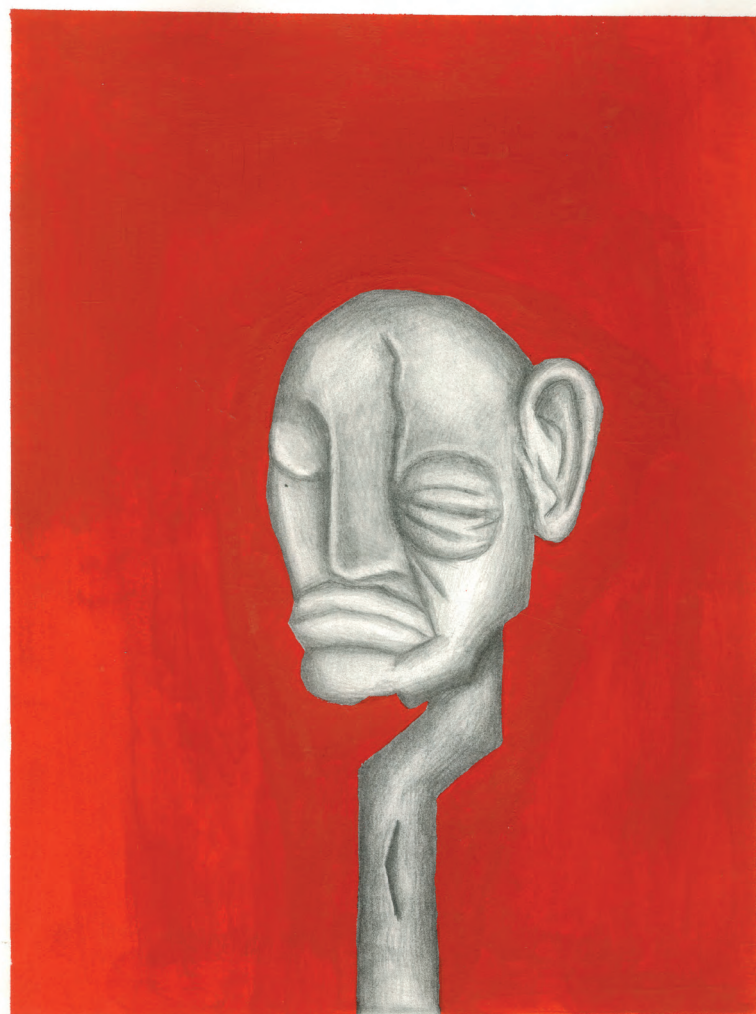
società

VERIFICHE

Anno 54

Nr.01

Marzo 2023



Abbiamo accolto con piacere in questo fascicolo una parte delle relazioni lette in occasione di una giornata di studio organizzata lo scorso mese di novembre a Lugano dall'Associazione Essere a Scuola, di cui diamo rapidamente conto nell' **editoriale**.

Nelle prossime pagine si possono leggere i contributi di **Virginio Pedroni**, **Roland Reichenbach**, **Fabio Camponovo**, **Chiara D'Ettorre** e **Nina Pusterla**. Per motivi di spazio abbiamo deciso di pubblicare le altre relazioni sul numero di giugno.

La lezione del pedagogista Reichenbach, sebbene sia un testo lungo per i nostri criteri redazionali, ci è parsa particolarmente stimolante: una voce fuori dal coro che recupera e valorizza dimensioni importanti della relazione insegnamento-apprendimento.

Nella rubrica curata da **Roberto Salek** possiamo apprezzare un elogio alla memoria, bandita come esercizio da molte attività didattiche, e oggi affidata a strumenti elettronici, con il forte rischio di scivolare sempre più verso una condizione strutturale di oblio.

Le ultime pagine del numero accolgono un'analisi di **Claudio Ferrata** sulle Alpi e su nuove possibilità di viverle, abitarle, valorizzarle e di **Tiziano Moretti** che nei drammatici tempi che stiamo vivendo ci ricorda la stringente attualità del Manifesto Einstein-Russell.

La redazione ringrazia tutte le bambine e i bambini che hanno accolto l'invito di offrire i disegni che illustrano il numero. È tutto! Anzi no; mancano l'invito a rinnovare l'abbonamento e il ringraziamento a chi lo ha già fatto e a chi comunque lo farà. Buona lettura.

Redazione

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

Progetto grafico

Giorgia Malizia

Redazione

c/o Rosario Talarico
via Cabione 4, 6900 Massagno
redazione@verifiche.ch
www.verifiche.ch

Amministrazione

c/o Giuliano Frigeri
via Noriée, 6945 Origlio
Giuliano.frigeri@sunrise.ch

Abbonamento

normale CHF 40
studenti e apprendisti CHF 20
socio - sostenitore da CHF 50

Verifiche, Via Noriée 11, 6945 Origlio
IBAN: CH61 0900 0000 6500 2854 3
Conto postale: 65-2854-3

Sommario

Editoriale

p.03 L'insegnamento fra il «che cosa» e il «come» (La redazione)

In cornice

p.04 Andare a scuola (La redazione)

La verità effettuale dell'insegnante

p.05 *Il rimembrar delle passate cose* (R. Salek)

L'ideario

p.06 La scuola fra conoscenza, persona e lavoro (V. Pedroni)

p.09 Cosa sta avvenendo al pensiero pedagogico? (R. Reichenbach)

p.19 Leggere, scrivere, far di conto (F. Camponovo)

Voci dalla scuola

p.21 Giochi, compiti e desideri alle scuole elementari (C. D'Ettorre)

p.23 L'insegnante acrobata: tra cultura e persona (N. Pusterla)

Sguardi sul mondo

p.26 Abitare le Alpi (C. Ferrata)

p.29 *Ricordate la vostra umanità, e dimenticate il resto* (T. Moretti)

Giochi

p.31 I Giochi di Francesco

Questo numero di Verifiche è illustrato con disegni di bambini e giovani. Il tema che è stato indicato per esprimere la loro colorata inventiva è "Andare a scuola".
Presentazione a pagina 4.

La redazione ha chiuso il numero il 15 marzo 2023.

L'insegnamento fra il «che cosa» e il «come»

La Redazione

L'associazione Essere a Scuola è nata un paio di anni fa con il fine di promuovere una visione non settoriale della scuola, sia attraverso l'organizzazione di momenti di riflessione e di approfondimento sia coinvolgendo, oltre agli addetti ai lavori, anche chi si interessa ai destini della scuola e della formazione. In questa prospettiva il 26 novembre scorso ha organizzato il suo secondo convegno dal titolo: "La scuola fra conoscenza, persona e lavoro. L'insegnamento fra il «che cosa» e il «come»". Come per la passata edizione, la mattinata è stata riservata alle relazioni di studiosi; nel pomeriggio si è dato invece spazio a testimonianze provenienti dal mondo della scuola. La redazione di *Verifiche*, che ha contribuito anche al finanziamento del convegno, ha accolto con piacere la richiesta di pubblicare tutti gli interventi. In questo fascicolo ospitiamo quelli di Virginio Pedroni, Roland Reichenbach, Fabio Camponovo, Chiara D'Ettore e Nina Pusterla. Sul prossimo numero (giugno 2023) si completerà con i contributi di Massimo Frapolli, Fulvio Cavallini, Alberto Moccetti, Manuela Pugioni Butti e Diego Gilardoni.

In deroga alle norme redazionali stabilite da poco sulla lunghezza degli articoli, abbiamo deciso di pubblicare inte-

gralmente la lezione di Roland Reichebach, docente di pedagogia presso l'Università di Zurigo, tradotta in italiano da Maurizio Balestra. Un testo inedito di notevole interesse, che, a nostro avviso, rappresenta una voce dissonante nel vasto coro degli esperti di scienze dell'educazione fautori di una pedagogia delle competenze che rischia di marginalizzare i saperi disciplinari, di annacquare e il "che cosa" in nome del "come" e in definitiva di limitare l'orizzonte culturale e formativo dei discenti. "Ciò che nell'insegnamento occorre mostrare è l'oggetto della materia – scrive Reichenbach –, e la materia è circondata da quell'autorità del sapere e della cultura, che l'insegnante deve incarnare (autorità che sostiene e protegge l'insegnante)".

E ci piace anche la rivalutazione del docente in queste parole; un antidoto alla tendenza imperante di ridurlo a operatore o animatore didattico e fedele esecutore dei piani di formazione e delle direttive dipartimentali. Un professionista sempre meno interpellato, coinvolto o ascoltato, anche perché le decisioni sulla scuola sono prese da altri e altrove. "Coloro che ce stanno fuori dalla scuola – osserva Pedroni – sembrano avere le idee chiare sul da farsi, mentre chi sta

dentro ha soprattutto dubbi". E un esempio di questo avventato modo di procedere ci è stato servito di recente con la scellerata decisione parlamentare di introdurre l'insegnamento del tedesco in prima media. Con un'alzata di mano si sono complicati ulteriormente un contesto didattico già saturo e frammentato e una politica di insegnamento delle lingue seconde già parecchio confuso.

Concludiamo caldeggiando il **rinnovo dell'abbonamento anche per il 2023** e invitando i nostri soci-sostenitori a partecipare all'**assemblea ordinaria di Verifiche**; data, luogo e ordine del giorno figurano nel sottostante specchietto.

Assemblea ordinaria di Verifiche

Come preannunciato nel volantino annesso a Verifiche nr.4-2022, informiamo gli abbonati soci-sostenitori che l'Assemblea ordinaria della nostra associazione si terrà

martedì 9 maggio p.v. alle ore 20:30 presso la Scuola media di Camignolo

Ordine del giorno

1. *Nomina del presidente del giorno*
2. *Nomina di due scrutatori*
3. *Lettura e approvazione degli statuti aggiornati dell'Associazione "Verifiche"*
4. *Presentazione dell'attività di redazione e relativa discussione*
5. *Presentazione dell'attività amministrativa e relativa discussione*
6. *Rapporto dei revisori dei conti*
7. *Approvazione dei conti e definizione delle quote d'abbonamento e di socio*
8. *Nomina del gruppo di redazione*
9. *Nomina dei revisori dei conti*
10. *Eventuali*

Andare a scuola

La Redazione

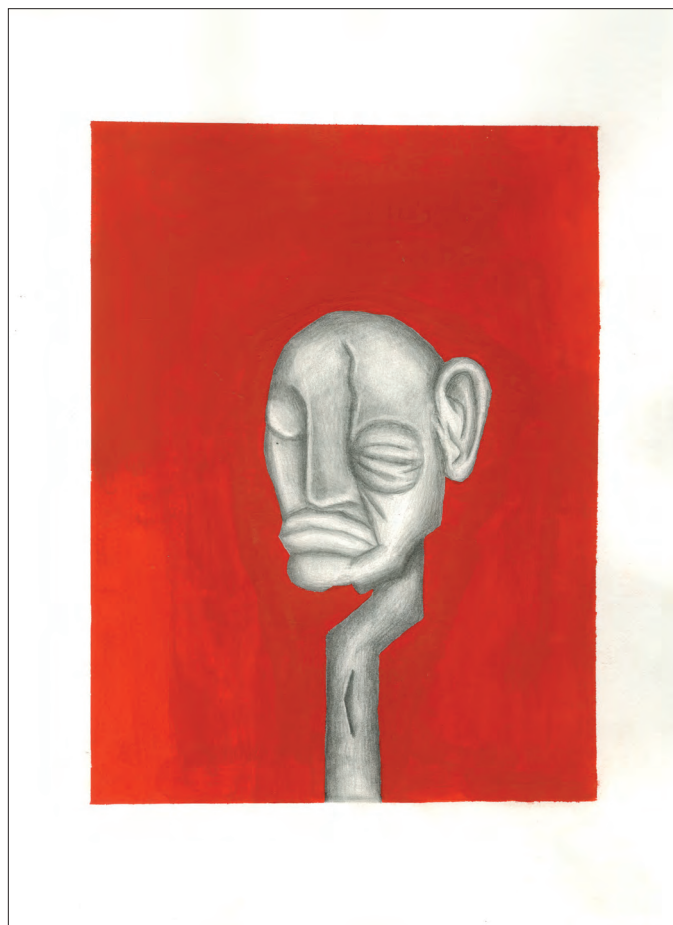
“È un problema se mio figlio di tre anni verrà con me alla riunione di Verifiche? È un bimbo tranquillo e non sarà di disturbo”. Questa la richiesta di una collega alla quale naturalmente abbiamo risposto che lo avremmo accolto a braccia aperte. E il piccolo si è subito dedicato ai suoi giochi e passatempi, tra i quali il disegno. Da questa inedita risposta a un contingente problema di conciliabilità tra famiglia e lavoro è scaturito il progetto “Andare a scuola”. Perché – ci siamo chiesti – non illustrare il prossimo fascicolo di Verifiche dando spazio all’immaginazione e all’estro creativo di bambini e giovani (dai 3 ai 16 anni) muniti di penne, matite colorate, pennarelli e pennelli e invitati ad esprimere liberamente il loro vissuto scolastico? Quali percezioni della scuola abitano il loro immaginario? Quali sono i loro punti di vista? E come si trasformano in base all’età?

I risultati che i lettori potranno apprezzare in queste pagine sono indubbiamente significativi: un caleidoscopio di immagini, da quelle più astratte a quelle più figurative e realistiche. Per alcuni la scuola è un’esperienza positiva e colorata, un arcobaleno, dove si intuiscono spazi liberi e luminosi, contatti con i compagni e amicizie, percezioni confermate anche dalle parole, per chi già si destreggia con la scrittura. Con il passare degli anni e della frequenza scolastica spazi, persone e situazioni si fanno più nitidi e definiti: aule, banchi, lavagne e materiali didattici, palestre e attrezzi ginnici, docenti e compagni. E anche le percezioni si diversificano. Se sono confermate le impressioni di benessere, trapelano o sono chiaramente espressi sentimenti meno positivi, come la noia, il disagio (la scuola è una gabbia), l’attesa spasmodica della ricreazione o della fine delle lezioni, la solidarietà smaliziata dei compagni che si passano velocemente il bigino durante una prova scritta.

In copertina abbiamo pubblicato il disegno di Selene, studentessa sedicenne dello CSIA.

Il titolo è “Affanno” e il volto, deforme e rattappito, rappresenta come lei si sente a scuola nell’affanno appunto del rincorrere note e valutazioni. Ecco il suo commento: “Secondo me la scuola porta tante insicurezze, causando un forte malessere mentale. I voti scolastici sono sempre di più degli oggetti concreti che descrivono la qualità della tua persona. Ma non credo che noi, come esseri umani, siamo nati per essere etichettati, noi dobbiamo imparare a vivere. L’essere umano è molto più di un voto.”

Parole inquietanti, che dovrebbero suscitare interrogativi e riflessioni su come viene vissuta da molti giovani la scuola.



“Affanno”, Selene, 16 anni

Il rimembrar delle passate cose

Roberto Salek

La memoria è quella funzione peculiare del cervello umano fondamentale ai fini della trasformazione dell'individuo in persona e membro consapevole della comunità a cui appartiene e nella quale si identifica. L'individuo entra a far parte della storia e crea un ponte logico tra passato e futuro nel presente grazie alla sua capacità di utilizzare il serbatoio dei ricordi, per guadagnare lo statuto di cittadino che esercita dei diritti e riconosce i propri doveri e collabora attivamente al perseguimento del bene comune: *“fatti non foste a viver come bruti / ma per seguire virtute e canoscenza”*. La memoria ha un valore inestimabile già a partire dalla cultura greca che ne fa una delle divinità femminili più importanti: secondo Esiodo, *Mnemosine* nasce dall'unione di Gea, la divinità della Terra, con Urano, il dio del Cielo stellato. *Mnemosine* è una dea talmente bella e affascinante da far invaghirsi di sé il grande Zeus, che per ben nove notti giace con lei. Da quell'unione, la Dea partorisce nove figlie: sono le Muse, protettrici di ogni arte e conoscenza. Non a caso uno dei più grandi timori degli uomini colti dell'antichità era quello di perdere la memoria, perché avrebbero perso la propria identità e la propria cultura. La memoria costituisce un bene fondamentale e prezioso anche per la cultura cristiana. Sant'Agostino, nella sua opera più nota *Le Confessioni*, ci ricorda il ruolo chiave che assume la

memoria nel poter testimoniare le proprie azioni di fronte a Dio. La memoria è la misura di quanto realmente abbiamo vissuto, perché **siamo quello che ricordiamo di essere**, e ciò è indispensabile al fine di operare una confessione consapevole di fronte al giudizio divino. La consapevolezza di sé nasce dal poter ricordare il proprio passato. Considerato l'esiguo numero di copie manoscritte che circolavano ai tempi, la memoria umana ha avuto per secoli anche il compito di preservare la trasmissione e la circolazione in forma orale dei testi scritti, grazie alla capacità mnemonica di eruditi capaci di memorizzare intere biblioteche nella propria testa, trasmettendo ai posteri la loro cultura. Con l'avvento della stampa alla fine del Quattrocento - e con il successivo aumento delle copie stampate in circolazione - inizia il processo di decadimento della memoria, che riduce progressivamente la sua capacità di lavoro nei secoli successivi del quaranta per cento a detta degli studiosi delle neuroscienze. Con l'invenzione della stampa si rinuncia a utilizzare quasi la metà della nostra capacità mnemonica. Veniamo ai giorni nostri, in cui l'utilizzo delle tecnologie informatiche e digitali dotate di memoria artificiale illimitata hanno invaso l'umanità. Pensiamo a quale impatto queste possano avere e avranno sul processo di degrado della memoria umana.

Un impatto talmente devastante che potrebbe virtualmente cancellare quasi del tutto questa funzione, delegandola ad un ente esterno capace di gestire una quantità di dati sorprendentemente superiore a qualsiasi essere umano, senza fatica. Le conseguenze di tutto ciò sono già evidenti sin dalla scuola. Proprio nella scuola questo fenomeno assume aspetti rilevanti, a conferma del degrado in atto. Infatti è scomparsa dalla didattica la nozione di studio mnemonico. L'importanza della memoria e del suo esercizio è la grande assente nei piani di studio. Gli esercizi mnemonici sono ridotti ai minimi termini. Sembra un'eresia oggi chiedere agli allievi di imparare a memoria le poesie, come si faceva sino a una cinquantina di anni fa. Persino nella didattica della Storia e della Geografia nella scuola media si limita all'inverosimile lo sforzo mnemonico e lo si riduce e compendia con sussidi didattici di ogni forma e colore, col beneplacito dei pedagogisti e dei programmi scolastici. Resta un dato di fatto incontrovertibile che la memoria è una funzione del cervello la cui capacità di lavoro è inversamente proporzionale al suo utilizzo e che l'esercizio costante la rafforza mentre, al contrario, meno la si usa e meno funziona. Considerando l'impatto devastante che l'utilizzo costante dei cellulari e dei computer causa alla capacità mnemonica dei nostri allievi, a danno della loro memoria personale così utile alla costruzione della personalità cosciente, viene da chiedersi se la scomparsa dai programmi scolastici dello studio a memoria sia una scelta consapevole e dunque perversa, oppure la conseguenza di un mutamento antropologico così importante da aver cancellato lo splendore di una dea come *Mnemosine*. Inoltre, rendendo gli esseri umani incapaci di ricordare, si vanifica anche il pensiero agostiniano della confessione, perché se si è privi di memoria, si è impossibilitati a confessare alcunché a nessuno, nemmeno a se stessi, a meno che non si faccia ricorso al proprio profilo salvato su Internet. E questa è una lenta, progressiva, fatale immersione dell'umanità nel fiume Lete.

La scuola fra conoscenza, persona e lavoro

Introduzione al convegno

Virginio Pedroni

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

L'"essere fra" può consistere in una condizione confortevole o addirittura esaltante, quando associata alla possibilità di una relazione solidale, o all'esistenza di un'affinità elettiva, come l'essere fra fratelli e sorelle, fra cari amici, fra intenditori, ecc.; può anche indicare uno spazio condiviso, come quello della politica, che secondo Hannah Arendt presuppone fra gli uo-

mini uno spazio pubblico, un "inter-essere", uno stare "in-fra" (in *between* scrive Arendt nei suoi testi in inglese) che li mette in relazione e li separa al tempo stesso. La politica non è in noi o semplicemente fuori di noi, ma fra di noi. Ma l'"essere fra" può anche consistere in un disagiata stare fra l'incudine e il martello, o fra scelte alternative laceranti e dilemmatiche, come quella di Sophie, nell'omonimo film, o del famoso asino immaginato dal filosofo tardo-medievale Buridano, povera bestia morta di fame perché attratta da due fasci di fieno perfettamente uguali ed equidistanti, che ne determinarono una condizione di paralisi decisionale riguardo a quale mangiare per primo; o come nel patologico fenomeno del doppio legame di cui tratta la psicologia sistemica, in cui qualsiasi scelta uno compia, sbaglia: ad esempio, se saluta è considerato un ipocrita lusingatore, se non saluta un imperdonabile maleducato. In questo caso "essere fra" significa essere collocati in un campo di tensione che non favorisce la creatività e la vitalità, come a volte può succedere, ma che al contrario è il prodotto e a sua volta rafforza una perdita di autonomia, di capacità di orientamento, addirittura di equilibrio mentale.

Ci pare che questo modo di "essere

fra" caratterizzi in parte la scuola di oggi. Essa è posta fra esigenze contrastanti che trovano spesso in istanze esterne alla scuola dei sostenitori portati ad affermare in modo unilaterale l'una a detrimento dell'altra: per cui coloro che stanno fuori dalla scuola sembrano avere le idee chiare sul da farsi, mentre chi sta dentro ha soprattutto dubbi. La scuola è posta fra inclusività e merito, fra eguaglianza dei diritti e dissimmetria delle conoscenze, fra libertà e autorità, fra formazione della persona e impiegabilità del lavoratore, fra trasmissione del sapere e sviluppo delle competenze, fra attenzione ai contenuti e considerazione dei metodi (il che cosa e il come, appunto), fra conservazione e innovazione, fra perdita di un chiaro canone condiviso e necessità di affermare comunque il valore di certe pur fragili gerarchie culturali, fra accoglienza e disciplina, fra insegnamento e autoapprendimento e così via.

Le due citazioni che abbiamo voluto riportare sulla nostra locandina sono esemplificatrici di un aspetto del campo di tensioni in cui la scuola si colloca. La filosofa ungherese Agnes Heller fa l'elogio dell'utilità dell'inutile, per riprendere il titolo di un fortunato libro, che potrebbe spingersi fino all'elogio del dispendio (della *dépense*) che secondo lo scrittore e filosofo Georges Bataille è ciò che vi è di più peculiare nell'uomo, e difende il valore formativo di saperi che non trovano un'immediata applicazione pratica; ovvero di saperi che ci fanno scoprire possibili fini meritevoli di perseguimento, piuttosto che informarci sui mezzi in vista di obiettivi già dati e spesso posti da altri. In questa prospettiva l'educazione diviene anche una conversione: è la famosa uscita dalla caverna platonica. Il brano tratto da un documento del Consiglio dell'Unione europea esprime invece una visione prevalentemente strumentale dell'educazione e della scuola, poste al servizio del mantenimento del te-

nore di vita attuale, dell'occupabilità, dell'inclusione sociale e della realizzazione personale, tutti per altro obiettivi assolutamente condivisibili, che non vanno mai persi di vista. È interessante notare come persino la realizzazione personale sia intesa soprattutto come un fine di cui l'istruzione, che dovrebbe sviluppare abilità e competenze, sarebbe solo un mezzo: come se cultura e sapere non fossero che strumenti della realizzazione personale e non, invece, sue componenti; ovvero come se non contribuissero a farci capire che cosa si vuole e si può essere - o non fossero loro addirittura a svelarci che abbiamo la possibilità di essere una cosa piuttosto che un'altra, cioè che siamo liberi- ma, invece, (cultura e sapere) si limitassero a informarci sui modi per riuscirci. Anche le immagini che abbiamo scelto vogliono esprimere questo stridente contrasto,

fra il filosofo (ritratto nel quadro di Fragonard (1732 - 1806), *Un filosofo che legge*) immerso nei libri in cui trova piena realizzazione, fino forse alla sua perdizione, e l'operaio (fotografato da Charles Ebbets, nella serie "la costruzione del Rockefeller Center", New York, 1932) chiamato a formare le sue competenze e valorizzare le sue doti naturali di equilibrio, onde evitare di cadere nel vuoto. Come noto, molti dei costruttori di grattacieli provenivano da tribù indiane i cui membri non soffrivano di vertigini.

Molti dei poli in tensione fanno tradizionalmente parte integrante del contesto in cui si svolgono l'attività della scuola e il mestiere dell'insegnante, soprattutto da quando l'istruzione non è più stata considerata, almeno in linea di principio, un privilegio per pochi, ma un diritto per tutti. Da questo punto di vista nulla di assolutamente

nuovo. Ma ciò che oggi sembra caratterizzare la situazione della scuola è il fatto che, invece di riconoscerle l'autorità di definire quali siano le spesso contrastanti esigenze prioritarie dell'educazione e come trovare punti di equilibrio nella loro sempre problematica soddisfazione, la scuola venga considerata un mero strumento per soddisfare bisogni educativi, veri o presunti, definiti altrove: dalle famiglie, dalle imprese, dalle autorità politiche, dagli scienziati dell'educazione, dagli psicologi dell'età evolutiva, dagli studenti-clienti e così via. Sull'"erosione di autorità" subita dalla scuola si è soffermato lo scorso anno Erick Prairat nella sua bella conferenza tenuta al nostro primo convegno. In questo quadro la scuola, a cominciare da chi vi opera, gli insegnanti, è costantemente chiamata a giustificarsi e adeguarsi, e sospettata di inidoneità. Il cliché del



Diego, 6 anni

La scuola fra conoscenza, persona e lavoro

maestro inetto (in base al detto: “chi sa fare fa, chi non sa fare insegna”) o della maestra zitella torna a riproporsi in forme nuove e più subdole. La domanda ovvia è che cosa la scuola faccia per la società, mentre quella di che cosa la società faccia per la scuola sarebbe invece considerata assai peregrina, dato e non concesso che qualcuno avesse osato porla. Eppure sarebbe invece importante che la società avanzasse meno pretese nei confronti della scuola e invece se ne prendesse più cura. La particolare sensibilità e il rammarico che manifestano i membri del gruppo “Essere a scuola” per questa condizione di relativa subalternità dell’istituzione scolastica sono forse in parte dovuti al fatto generazionale che molti di loro, compreso chi vi parla, si sono formati in un’epoca in cui, seppure in fase crepuscolare e critica, la scuola era ancora considerata non tanto una sfera sussidiaria a ruota di altre, ma un centro propulsore di valori e di dinamiche sociali, che fossero di conservazione o di contestazione, di comprensione del mondo per quello che è o di critica del mondo per quello che dovrebbe essere. Nell’espressione “contestazione della scuola”, il genitivo “della scuola” era sia un genitivo oggettivo, sia soggettivo: contestazione *della scuola* perché aveva per oggetto la scuola, ma anche perché aveva per soggetto la scuola stessa, da cui la critica proveniva e si apriva alla società. Comprendere e approvare le ragioni del mondo, ovvero conservare, o contestarle anche duramente sono due atteggiamenti ben diversi dal semplice adattarsi al mondo, dall’essere adestrati, dal divenire perfettamente

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

Le ragioni profonde che stanno alla base delle molte richieste contrastanti che alla scuola sono poste e della sua relativa perdita di centralità come soggetto, ma anche le ragioni che invece militano a favore della consapevolezza del ruolo essenziale che essa continua a svolgere, ruolo emerso con grande evidenza ad esempio nei duri mesi della pandemia, saranno tema di molte delle riflessioni che sentiremo oggi. Alla fine quelle che tornano sono le domande fondamentali, relative al che cosa e al come insegnare; con la consapevolezza che quanto più difficile è rispondere alla prima domanda, tanto più si finisce forse col concentrarsi troppo sulla seconda: su un insegnare intransitivo e su un insegnante che sa insegnare, prima di saper insegnare qualche cosa, fino al paradosso di un insegnante ignorante che non ha nulla da spiegare ma si limita ad accompagnare gli allievi

nel loro autoapprendimento. D’altra parte nessuno dovrebbe rimpiangere l’insegnante autoritario che dalla cattedra, sicuro di rappresentare la civiltà, umiliava gli allievi per la loro ignoranza di ciò che, ai suoi occhi, definiva il sacro confine fra civiltà e barbarie; quell’insegnante capriccioso che, come il terribile direttore della scuola frequentata da Hanno Buddenbrook, nel romanzo di Thomas Mann, prima pronuncia una frase scherzosa e poi si adira se gli allievi ridono. Ciò che occorre temere, però, è anche una scuola priva di un orizzonte di senso, vista dagli allievi come un’inevitabile corvée da compiere in vista di obiettivi personali extra e post-scolastici, e dai docenti come un luogo di lavoro simile ad un rumoroso cantiere eternamente aperto in base a un perenne e imperscrutabile progetto di ristrutturazione.

Cosa sta avvenendo al pensiero pedagogico?

Roland Reichenbach

Osservazioni preliminari

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

luogo, che cosa bisogna cambiare e, se possibile, migliorare? In terzo luogo, che cosa occorre accettare, perché non può, o non può ancora, essere cambiato?

Il modo in cui la nuova generazione rivendicherà il suo diritto all'autodeterminazione è affar suo e non della vecchia generazione. Tocca invece alla vecchia generazione mostrare alla nuova generazione ciò che si aspetta da lei e con lei. Per far ciò deve sapere che cosa vuole conservare e ciò che pensa debba essere cambiato. Si po-

trebbe dire – per mantenere questo pathos – che chi non sa che cosa sia politicamente ed eticamente giusto e necessario, non può (più) sapere ciò su cui deve puntare sul piano pedagogico. Ciò che uno vuole e ciò che uno può (oppure, come sarà) sono due cose diverse. Sul piano educativo non si tratta di puntare a far sì che la nuova generazione si sviluppi come la vecchia generazione desidera - i bambini e i giovani non sono un oggetto della pedagogia - ma di indicare alla nuova generazione i propri desideri in quanto espressioni di esperienze, valori e speranze della vecchia generazione.

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

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



Gemma, 3 anni

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

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

Cosa sta avvenendo al pensiero pedagogico?

né sostenuto dalla tradizione»³.

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

Nell'educazione si decide «se noi amiamo abbastanza il mondo per assumercene la responsabilità e per salvarlo dalla rovina, che senza il rinnovamento dei giovani sarebbe inarrestabile. Nell'e-

ducazione si decide anche se noi amiamo abbastanza i nostri figli così da non bandirli dal nostro mondo abbandonandoli a se stessi, rifiutando loro la possibilità di fare qualcosa di nuovo, qualcosa di inatteso, o se invece li prepariamo al loro compito di rinnovare questo mondo comune.⁵»

Non si può pensare che siano molti i pedagogisti e i ricercatori nel campo della formazione che condividono il punto di vista della Arendt sui problemi della pedagogia moderna. Almeno così sembra. In ogni caso non si sente parlare di «amore per il mondo». Piuttosto i bambini e i giovani, gli allievi e le allieve sono considerati come esseri che possono svilupparsi secondo una propria «teoria educativa» molto personale, che imparano «auto-organizzandosi» e si costruiscono perfino un

«proprio mondo». Il «bambino», il «cervello», l'«io», la «competenza in funzione dell'agire», le cosiddette «proprie opinioni» sono i termini in uso nel vocabolario corrente, meno lo sono i termini «sapere», «cultura», «comunità», «res publica».

Il pensiero pedagogico sembra essersi interamente votato a una sorta di individualismo metodologico, a un atomismo. In nessun caso la lezione deve essere «centrata sul docente», pratica assai grave, la lezione deve essere sempre «centrata sul bambino». In questo modo di far lezione il bambino non viene «istruito» dall'insegnante, ma lui stesso da solo «costruisce» il suo sapere o al massimo lo fa con il suo aiuto. Il linguaggio pedagogico-educativo è pieno di vocaboli suadenti; così si spaccia per progressista ciò che in realtà è manicheo e frutto di poca riflessione. In ogni caso questo è il

³ Ibid. 275.

⁴ Ibid. 275.

⁵ Ibid.



Lucio, 6 anni

modo migliore per far sparire l'insegnante negli «ambienti di apprendimento organizzati» in modo didatticamente abile, nei quali evidentemente l'apprendimento dei bambini e dei giovani può svilupparsi liberamente. In questa prospettiva l'«insegnare» è visto come un'attività problematica, obsoleta e forse perfino pericolosa, mentre l'«imparare» rappresenta qualcosa di meraviglioso e in ultima analisi del tutto naturale.

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

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

Il filosofo indiano Jiddu Krishnamurti così si esprimeva nel 1979 a proposito dell'importanza dell'insegnante: *«L'insegnante è la persona più importante in una scuola, perché da essa dipende il benessere futuro dell'umanità. Non*

*è una semplice dichiarazione verbale. È un dato di fatto assoluto e irrevocabile. Solo quando l'educatore sentirà lui stesso la dignità e il rispetto inerenti al suo lavoro, si renderà conto che l'insegnare è la vocazione più alta, superiore a quella del politico, superiore a quella dei principi del mondo. L'autore pesa ogni parola di quanto detto, allora per favore non liquidatelo come un'esagerazione o un tentativo di farvi sentire una falsa importanza. Voi e gli studenti dovete fiorire assieme nella bontà»*⁶.

Un simile pathos è diventato raro e oggi appare piuttosto bizzarro. In ogni caso all'insegnante veniva riconosciuta da Krishnamurti molta efficacia ed importanza. Ai tempi in cui gli insegnanti erano passibili di divieto di insegnare (per esempio nella Repubblica Federale Tedesca) si trattava di una cosa simile, ma in senso negativo, vale a dire si riteneva che gli insegnanti politicamente interessati, attivi e soprattutto critici avessero effetti molto dannosi e disgregatori per lo Stato e la società. Il tema centrale allora era l'«indottrinamento»⁷. Tuttavia alcuni, pochi, difendevano – anche in Svizzera⁸ – l'importanza critica e politica dell'insegnante. Si potrebbe concludere riconoscendo che è bello vivere e lavorare in un tempo e in un luogo in cui si possa dire – proprio nel senso del *professer*⁹ – ciò che si pensa e ciò che si difende, senza dovere pagare per questo pesanti conseguenze. Ma chi fa questo? Forse non bisogna più aver paura delle conseguenze della parola, perché non le si dà più molta fiducia.

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

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

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

⁹ Derrida, J. (2001). *Die unbedingte Universität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. Ischaft. Basel: LenoZ 2.

Una certa passione per il mondo

In un'inchiesta in Inghilterra, l'insegnamento è risultato la professione meno noiosa. Fra i sedici gruppi professionali interpellati, gli insegnanti sono quelli che si annoiano di meno sul lavoro. Questa potrebbe essere una ragione molto buona per scegliere questa professione. Ma potrebbe essere anche una ragione per preferibilmente non sceglierla. Il carico psicologico di questa professione è forse troppo alto? Allora sarebbe forse meglio scegliere un'attività amministrativa, poiché in questo campo gli intervistati si sono classificati all'ultimo posto, vale a dire si annoiavano di più, soffrivano di più per il tempo che non passa. Ma è un buon segno se tutti cominciano a sbadigliare sul posto di lavoro e i giorni di lavoro assomigliano ai pomeriggi della domenica?

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

Ma come è possibile? Non ad ogni insegnante è dato di entrare in classe e ottenere a lungo la massima concentrazione, per esempio sul comportamento degli spinarelli, sulle formule binomiali o sul contrappunto della

Cosa sta avvenendo al pensiero pedagogico?

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

Dovrebbe dunque fare l'insegnante solo chi conosce e ama il mondo. Il medico polacco e riformatore della pedagogia Janusz Korczak scriveva

con un po' di amarezza nel 1928. «Tra gli educatori troviamo, oltre a brutali furbi e a misantropi, falliti che ovunque hanno fatto naufragio e sono incapaci di assumere una posizione responsabile»¹⁰.

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

Anche la maggior parte degli allievi non sono ideali: accoglierli così come sono e cercare di comunicare loro, senza far differenze, la ricchezza e la bellezza, il caos e l'ordine del mondo, sono forse le due più grandi sfide della professione dell'insegnante. Se nella professione dell'insegnante c'è una passione, essa deve riferirsi esclusivamente alla comunicazione del mondo e certamente non agli allievi! Sapere e trasmissione del sapere sono intrinse-

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

¹¹ Ibid., 81.

camente legati. Naturalmente la creazione e la trasmissione del sapere non sono segnate solo dal ricambio generazionale, ma anche dalle differenze tra le generazioni e talvolta dai conflitti generazionali. Gli insegnanti non sono impegnati solo nella trasmissione del sapere e di abilità (saper fare) ma, come per i genitori, sono importanti mediatori tra le generazioni.

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

Lavorare in un'istituzione indebolita

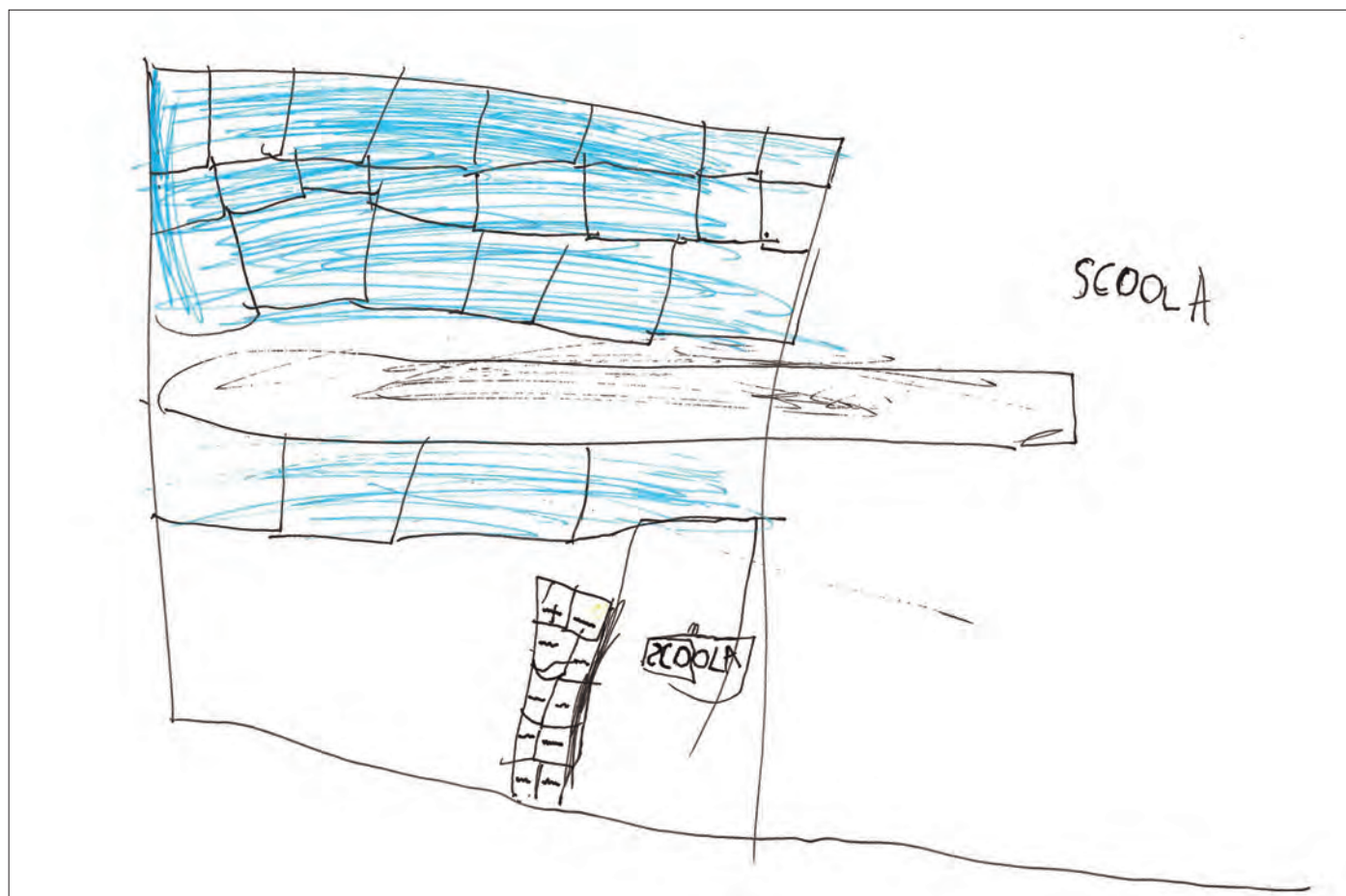
La risposta «sì e no» alle domande difficili per lo più non è completamente sbagliata. Rispetto al passato è più difficile oggi essere insegnante o studente? Si possono individuare grosso modo dei motivi che fanno sì che la scuola pubblica per molti aspetti sia un'istituzione in parte problematica o un'istituzione con problemi. Uno dei problemi della scuola contemporanea sta nella sua perdita di autorità¹². Già 40 anni fa Ziehe e Stubenrauch in *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen*¹³ avevano dichiarato che la scuola aveva perso la

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

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



Sofia, 5 anni



lan, 6 anni

sua aura, aura di mistero, la sua unicità come luogo del sapere e dell'educazione, della cultura, che essa doveva incarnare e trasmettere.

Gli insegnanti sono sempre più spesso abbandonati a se stessi, perché alcune «forze gratuite» essenziali di cui finora potevano approfittare – così dicono Ziehe e Stubenrauch – si sono indebolite e molto indebolite e ciò a prescindere dalla professionalità o dal diletterismo dell'insegnante, dal suo tanto o poco sapere, dalla sua riflessione pedagogica o dalla sua ingenuità. La prima «forza gratuita» era quella del *Canone pedagogico*¹⁴: Il Canone incarnava l'indiscutibile autorità del patrimonio culturale e del sapere, di cui la scuola aveva praticamente il monopolio. La seconda «forza gratuita» era quella del *rapporto generazionale tradizionale*, che proprio in quanto rapporto conflittuale era essenziale per la discussione e la negoziazione

dei criteri di valore. La terza «forza gratuita» era l'evidenza e il carattere quasi identitario dell'autodisciplina¹⁵. Il fatto che l'apprendimento debba essere «ludico» o che vada da sé, senza nessun attrito e «in modo naturale» è un'idea recente e fuorviante per i contesti istituzionali. La scuola era sempre stata associata piuttosto all'*ethos* dello sforzo, dell'impegno e dell'esercizio. «Questo ordine scolastico simbolico», scrivono Helsper et al. «era iscritto in un orizzonte sociale globale di interpretazione, del quale poteva culturalmente vivere e dal quale poteva trarre la propria evidenza e il proprio carattere vincolante. Questa aura della scuola come unica istituzione educativa si erode.»¹⁶(p.41).

¹⁵ Ibid., 131.

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

L'autorità dell'insegnante in quanto «*autorità professionale*» è diventata «*più vulnerabile e più bisognosa di legittimazione*»¹⁷. Tutto ciò è condizionato dalla (1) de-canonizzazione del sapere e dell'eredità pedagogica, dalla (2) pluralità degli stili di vita e delle forme di vita, vale a dire dalla relativizzazione di regole, norme e valori e dunque dall'accresciuto «dovere di giustificare» e infine (3) dalla messa in discussione dell'insegnante sul piano del metodo didattico e pedagogico, resa possibile e rafforzata da nuovi metodi autogestiti di acquisire le conoscenze e le competenze culturali¹⁸. Se la scuola non è più riconosciuta dagli insegnanti stessi come rappresentante della cultura e dei sistemi simbolici, la questione del senso dell'apprendimento scolastico diventa evidente. Alla domanda «A che cosa serve la scuola?»

¹⁷ Ibid., 64.

¹⁸ Ibid.

¹⁴ Ibid., 130.

Cosa sta avvenendo al pensiero pedagogico?

una risposta ovvia è «serve per imparare». Ma «a cosa serve imparare»? Di riflesso si pensa di dover rispondere che l'imparare è per la vita. Lutz Koch ha argomentato che la scuola è fatta sì per imparare, ma che si impara per la scuola: *«noi impariamo per la scuola»*¹⁹. Ciò può sembrare una specie di «rotatoria del traffico», ma è in realtà una descrizione appropriata per dire che noi impariamo non per la vita ma per la scuola. Ciò fa parte dell'ironia della storia a proposito della nota citazione di Seneca, che normalmente viene citata in modo errato. La falsa citazione di Seneca suona così: *«Non impariamo per la scuola ma per la vita»*, la citazione corretta dice invece: *«Non per la vita, ma per la scuola impariamo»*. Ma – continuiamo ad interrogarci con Lutz Koch – che ci stanno a fare a scuola gli studenti? Gli studenti – ecco la risposta di Koch – sono lì per la scuola, non la scuola per gli studenti, ma il contrario²⁰. Dopo tante affermazioni contro-intuitive, così riassume Koch: *«lo ho affermato: La scuola esiste per imparare, perché essa è definita da ciò e da niente d'altro. In secondo luogo, ho affermato che noi non impariamo per la vita, ma per la scuola. Non è la vita che assoggetta la scuola alle sue esigenze, ma è la scuola che plasma la vita. Per questo la scuola non è al servizio della società, non è un'impresa che fornisce servizi, non funziona orientandosi all'utente o al cliente. Non esiste per la società, ma è la società che deve*

*prendersi cura della scuola, così come ognuno si prende cura della propria salute. La società rende a se stessa un servizio, se provvede alla scuola. Ciò si collega al fatto che gli allievi sono lì per la scuola, che la scuola garantisce il patrimonio del sapere ed ogni singola persona non è solo un utente del sapere, ma anche un suo contenitore»*²¹.

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

ne della società, ma – continua Koch – molto di più la società dovrebbe occuparsi della scuola: essa è un «elemento costitutivo della società»²².

Per questa ragione la scuola rappresenta – almeno per alcuni pedagogisti francesi – l'autorità della cultura. Marcel Gauchet, in un modo controintuitivo come Lutz Koch – ha chiarito cos'è l'autorità della cultura. Le sue affermazioni riassunte da Philippe Foray suonano così: (1) L'autorità è sempre presente. (2) C'è educazione perché c'è autorità. Vale a dire che l'autorità, che in ogni caso opera, porta alla questione dell'educazione (3) La cultura è una realtà che ci avvolge, che ci si impone, che non abbiamo scelto liberamente e dalla quale non si può sfuggire; per Gauchet l'autorità della cultura – si potrebbe gentilmente dire: tipicamente francesi! – è innanzitutto l'autorità del linguaggio²³.

Secondo Gauchet l'uomo deve essere educato, perché vive in una cultura, in particolare in una cultura del linguaggio. Nel 1985 Gauchet scriveva

²² Ibid., 13.

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

²¹ Ibid., 20 ss.



Nicola, 4 anni

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

²⁰ Ibid., 16.

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

24

Tutti devono sottomettersi alle regole della lingua. Il simbolico esercita un potere, al quale gli uomini non possono sottrarsi. La scuola esiste perché si possa imparare il simbolico e sottomettersi alla sua forza. Il simbolico rappresenta per l'uomo il «mondo comune», come si può affermare con Hannah Arendt²⁵: la scuola promuove il senso di ciò che è comune e condiviso o dovrebbe promuovere questo senso. Gli studenti non sono degli individui-clienti. Chi vuole rafforzare l'identità pedagogica deve ricordarsi della posizione della scuola come rappresentante della cultura e la sua importanza costitutiva per la società moderna. L'odierna strumentalizzazione mercantile della scuola è, a medio e a lungo termine, dal punto di vista pedagogico, un errore.

Mentre la scuola osservata da questo punto di vista appare un'istituzione indebolita e la considerazione sociale degli insegnanti ne ha sofferto, si può constatare nel contempo una pedagogizzazione di quasi tutti gli ambiti della vita. Tre specie di «agogisti» o «ago-



Michele, 9 anni

ghi», nel contesto della modernità, godono di una considerazione scettica: i demagoghi, i mistagoghi e i pedagoghi. Essi hanno in comune l'«agogein», ovvero il compito di guidare e plasmare. I demagoghi guidano o seducono il popolo, i mistagoghi guidano nei misteri e i pedagoghi guidano, istruiscono ed educano i bambini e i giovani; in ogni caso è così che ce li figuriamo. Ciò che li accomuna è anche la crisi in cui si trovano o pensano di trovarsi. I demagoghi godono giustamente di cattiva fama, chi siano o siano stati i mistagoghi quasi nessuno sa, e i pedagoghi contribuiscono ad alimentare la crisi col dubitare di se stessi. E così non sempre si ha di loro una buona opinione. L'autorità dei pedagoghi e dei pedagogisti vacilla, appare risibile, e inaspettatamente sprofonda. Bisogna avere un «certo coraggio per sopportare questa risibilità», per sopportare questo amichevole e più o meno sottile disprezzo, cui i pedagogisti vanno incontro. È interessante notare che questo «disprezzo» proviene anche da taluni ri-

cercatori in scienze dell'educazione, che preferiscono non essere associati ai pedagogisti; il mondo della pedagogia appare loro imbarazzante, come possono apparire i fratellini e le sorelline ad un giovane, che preferisce sentirsi un adulto, quando forse lui stesso non ha ancora abbandonato del tutto la sua camera da bambino.

Una strisciante slealtà

Una vocazione sociale della scuola poco messa in discussione è quella di rendere possibile l'accesso alla formazione superiore (livello secondario e superiore). Ciò significa tra l'altro che molti giovani o addirittura la maggior parte di loro frequenta la scuola per molti anni senza più vedere bene il significato dell'operare e dell'imparare a scuola. Ad aggravare la situazione sta il fatto che nel corso degli ultimi duecento anni, gli allievi sono diventati sempre più precocemente sessualmente maturi, da molti punti di vista assomigliano a giovani adulti e dunque vogliono e devono essere trattati

²⁴ Ibid., 624.

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

Cosa sta avvenendo al pensiero pedagogico?

come tali, ma per determinate circostanze per lo più dipendono dai genitori, economicamente, legalmente, socialmente, spesso sul piano emotivo e in altri aspetti, compresi quelli degli spazi abitativi. Mentre l'infanzia si è accorciata, si allunga l'età giovanile, l'adolescenza e la post-adolescenza. Così i giovani siedono nelle aule scolastiche, imparano molte cose, di cui non capiscono il senso e conoscono – come Sloterdijk ha insistentemente messo in guardia – una sola materia, il

titolo di studio²⁶. L'intelligenza di queste persone rimane ampiamente non sfruttata e socialmente inutilizzata: sopportare questo stato di cose non è facile per tutti.

La crisi del senso dell'apprendimento scolastico è probabilmente alimentata anche da un atteggiamento apparentemente liberale, a mio avviso molto diffuso, di genitori e insegnanti, che riconoscono apertamente davanti ai loro figli o allievi che anche a loro la scuola non piaceva e fanno molto bene quanto le lezioni possano essere disumanamente noiose e a che punto quel che si è imparato risulta spesso inutile, tanto che appena superata l'interrogazione o il test viene subito

dimenticato. La mentalità «pedagogica» soggiacente sembra ridursi essenzialmente a tre dimensioni o contenuti, che sembrano ridursi all'incirca a questi tre consigli ai giovani:

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

Questa posizione, che non ha bisogno di essere criticata, poiché infatti può essere intesa come «liberale», esprime un lassismo nei confronti dell'acquisizione dei saperi da apprendere e della loro trasmissione istituzionale; lassismo

–
²⁶ Sloterdijk, P. (2009). Du musst dein Leben ändern. Über Anthropotechnik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 684.



Tullio, 3 anni

smo poco utile all'istituzione scolastica e ai suoi attori – insegnanti e allievi – e che mina il riconoscimento sociale della scuola. L'*emancipazione* nei confronti delle istituzioni e delle autorità pedagogiche è certamente una conquista ambivalente, ma è anche un fenomeno moderno difficilmente reversibile²⁷. L'atteggiamento «pedagogico» dei genitori, che sembra così «vicino» al bambino (alla figlia, al figlio), crea inavvertitamente un fossato tra il bambino e la scuola, il bambino e l'insegnante, il bambino e il curriculum di studio. Separa il bambino da ciò cui vorrebbe o dovrebbe essere unito.

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

Gli attori centrali sono gli insegnanti, i quali hanno un'identità pedagogica articolata. Se le «competenze professionali» sono essenziali per la professione, il cuore dell'insegnamento rimane una questione personale. Due recenti ed emergenti sviluppi minano tendenzialmente il riconoscimento sociale dell'istituzione scuola e di conseguenza anche degli insegnanti: lo studiare «senza senso» e lo «scompare della persona». Queste tendenze possono essere interpretate come effetti collaterali di queste due affermazioni: la prima che ci si deve concentrare molto di più sull'imparare che sull'insegnare e, la seconda, che ci si deve concentrare meno sui contenuti che sulle competenze da acquisire.



Aurora, 10 anni

Sullo schizzo del mondo

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

«*Sento dire che le scuole di oggi giorno, o perlomeno alcune di esse, sono fondate su principi differenti rispetto a quelli della mia epoca. I bambini sarebbero trattati in modo giusto e ragionevole. Se così fosse mi piacerebbe molto. A scuola imparavamo ancora cose come le differenze di classe, ciò faceva parte delle materie di studio. I bambini delle persone più agiate erano trattati meglio di quelli dei lavoratori. Se questa materia di*

studio fosse tolta dai programmi scolastici, i giovani imparerebbero questa differenza di trattamento, così infinitamente importante, soltanto nella vita.»²⁹

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

Allora Ziffel, entusiasta della figura del professor Herrenreitter, dice: «*Un così bel modello su scala ridotta, che ha preparato con i suoi mezzi semplici, una normale aula con troppo pochi banchi, eppure voi avete avuto in te-*

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

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

²⁹ Ibid., 35.

³⁰ Ibid., 36.

Cosa sta avvenendo al pensiero pedagogico?

*sta il mondo che vi attendeva dopo una cosa simile. Lo ha schizzato in pochi tratti audaci, ma posto davanti a voi plasticamente, messo lì da un maestro. E scommetto che l'ha fatto istintivamente, per pura intuizione! Un semplice insegnante di scuola!*³¹

Anche se le seguenti domande possono sembrare troppo enfatiche e antiquate, a mio parere, restano centrali anche oggi: quale mondo, quale modello in scala ridotta, abbozzano gli insegnanti attraverso il loro fare e non fare? Schizzano (ancora) un mondo? Che cosa rappresentano? E questi schizzi pedagogici o non pedagogici del mondo hanno qualche effetto? Se sì: si tratta del mondo come «è» o come dovrebbe «essere» o le due cose? E si tratta di sapere – secondo la formulazione di Hannah Arendt – se noi da una parte «amiamo abbastanza» il mondo e dall'altra «amiamo abbastanza» i bambini³² per voler tracciare uno schizzo del mondo. È possibile che sia *l'amore per il mondo* il motivo politico centrale che guida o dovrebbe guidare l'attività pedagogica?

Lo schizzo del mondo di Herrenreiter, così «vero» (nel senso di «realistico») e se si vuole «ricco di insegnamenti», è cinico: chi in questo mondo non acciappa un posto, si becca un ceffone. Manifestamente immune da ogni sentimento, a questa immagine del mondo sembra mancare la disperazione e la speranza.

Che cosa si intende con il termine «mondo»? Il «mondo» che qui è in gio-

co non è la natura, non l'ambiente lavorato, non le istituzioni e nemmeno una semplice raccolta di singoli individui, il termine descrive piuttosto uno spazio mobile che può sorgere solo fra persone che si esprimono, che pensando interagiscono, parlando e agendo, e che le rende visibili e udibili³³. Una pedagogia che trascura, ignora o soffoca questo spazio, una pedagogia che si limita a «domare, ad addestrare, a istruire meccanicamente, ma non «illumina»³⁴, potrebbe essere definita una pedagogia «senza mondo». Secondo Kant il bambino non deve diventare un «cieco imitatore»³⁵.

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

Non è certo compito degli insegnanti tracciare uno schizzo del mondo così com'è (non lo possono assolutamente fare – nessuno lo può fare), ma si deve ritenere loro dovere l'aiutare i

bambini e i giovani che sono loro affidati a maturare la comprensione del mondo e a rinforzare le loro capacità di giudizio (*Urteilskompetenzen, Urteilskraft*). La conoscenza, vale a dire la trasmissione del sapere in questo processo, assume un ruolo centrale. Sapere e trasmissione del sapere sono intrinsecamente legati. George Steiner diceva: «Non c'è comunità, religione, disciplina, mestiere senza maestri e discepoli, senza professori e allievi, il sapere si trasmette. Nel progresso, nell'innovazione, per quanto radicale sia, il passato è presente»³⁶. Tuttavia la trasmissione del sapere non è solo segnata dal ricambio generazionale, ma anche da conflitti generazionali³⁷. Perché solo la differenza pedagogica – la differenza tra insegnare e apprendere – sembra essere così imbarazzante? Sembra stranamente apolitico il dissimulare questa differenza sotto vesti apparentemente «democratiche». A questo proposito almeno l'ammirazione di Ziffel per l'irioso professor Herrenreiter nelle conversazioni fittizie di Bertold Brecht sembra aver centrato un punto.

³¹ Ibid., 37.

³² Arendt, H. (1994b). Op. cit., 276.

³³ Arendt, H. (1996), Op. cit.

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

³⁵ Ibid., 745.

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

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

Leggere, scrivere, far di conto

Introduzione al pomeriggio

(La scuola ticinese fra conoscenza, persona e lavoro)

Fabio Camponovo

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

Eppure se solo ci soffermassimo sul significato gnoseologico di quel riferimento alla lingua e al calcolo (vale a dire sul ruolo che assumono come codici fondativi della conoscenza umana) potremmo forse recuperarne un valore ancora attualissimo. In effetti il linguaggio verbale e quello matematico restano basi dell'accesso a ogni sa-

pere. La lingua e il numero sono matrici della sintassi del pensiero e della coscienza di sé, dunque funzioni educative essenziali sulle quali costruire lo sviluppo personale nonché l'emanipazione intellettuale e culturale dei ragazzi.

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

Chi prendesse fra le mani l'attuale "Piano di studi della scuola dell'obbligo ticinese", vi troverebbe, oltre alle competenze disciplinari "classiche" (italiano, matematica, storia, geografia, scienze, lingue seconde, latino, educazione fisica, visiva, musicale ecc.), le competenze trasversali (definite nel piano di studi come "classi di operazioni, azioni e disposizioni ad agire") che sono lo sviluppo personale, la collaborazione, la comunicazione, il pensiero riflessivo e critico, il pensiero creativo e la risoluzione dei problemi, le strategie d'apprendimento e le tecnologie e i media e le dimensioni della cosiddetta "formazione generale" che, cito sempre dal piano degli studi, "costituiscono un riferimento valoriale

imprescindibile" e comprendono l'educazione allo sviluppo sostenibile e i delicati temi di "cittadinanza, culture e società, biosfera, salute e benessere, economia e consumi". Perbacco perbacco! Una neolingua. Osservo, per inciso, che le discipline di studio, quelle materie che siamo abituati a considerare il fondamento epistemico di una scuola di cultura, sono collocate al terzo posto dell'elenco, dopo la formazione generale e le competenze trasversali.

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

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

Ho personalmente fatto una piccola

Leggere, scrivere far di conto

ricerca lessicale (perché le parole contano e io le ho contate) prendendo in esame il testo-simbolo dell'innovazione scolastica ticinese, vale a dire il voluminoso "Piano degli studi della scuola dell'obbligo ticinese", frutto di un corposo lavoro di elaborazione, implementazione e revisione nel decennio scorso e proprio recentemente "perfezionato" (*sic*, tolgo questo ultimo termine dalla versione online che recita appunto "Piano di studio perfezionato, versione digitale, settembre 2022"). Ho preso in esame le due parole che ho citato in precedenza: "sapere" e "competenza".

Ecco i dati ottenuti grazie alle nuove tecnologie e a un poco di pazienza nel conteggio. In circa 264 pagine di testo (incluse le copertine, le pagine bianche, gli indici e i ringraziamenti), il lessema "sapere/i", preso come sostantivo, appare 55 volte. La parola

"competenza/e" (che come sapete deriva etimologicamente dal latino tardo 'competere', vale a dire "concorrere, gareggiare,..." e nel testo in esame è intesa come "combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti che un soggetto attiva per far fronte ad una situazione di apprendimento e di vita" - PS, p. 13) conta 630 (dico seicentotrenta!) occorrenze.

Sarebbe sbagliato trarre conclusioni affrettate (il mio è stato semplicemente un piccolo sondaggio), ma credo si possa dire senza tema di smentita che l'attenzione formativa si è progressivamente spostata *dall'imparare per capire all'imparare per agire*. C'è di fatto la preoccupazione (e l'ambizione) di un sapere attivo, capace di rendere competente l'allievo finanche nell'affrontare lo studio, la vita, il lavoro. C'è da chiedersi che ne fosse prima del povero alunno, oppresso insensatamente da una scuola di pure conoscenze/nozioni! Non credo di sbagliare nel dire che probabilmente le esigenze dell'economia e del mercato hanno giocato qui un ruolo non indifferente. "Vogliamo una scuola più attenta al mercato" dichiaravano pochi mesi fa gli industriali e gli im-

prenditori ticinesi rivendicando misurare incisive fin dalle scuole dell'obbligo: per esempio (uso le parole dell'AITI) più tedesco, più competenze tecniche e digitali, più cultura d'impresa. È allora legittimo esprimere la preoccupazione (e insieme il bisogno democratico) che la scuola resti innanzitutto scuola di cultura, che le discipline di studio siano riconosciute come un orizzonte culturale di senso e non semplici risorse per sviluppare competenze d'uso?

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

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

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



Maité, 4 anni

Giochi, compiti e desideri alle scuole elementari

Chiara D'Ettorre,
Docente Scuola elementare

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

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

Una possibile risposta non può che

essere in relazione con i temi proposti dal convegno: conoscenza, persona e lavoro. Parto dalla "persona", perché per i bambini dell'età delle scuole elementari è il punto di partenza per ogni relazione, non solo educativa. Siamo tutti consapevoli del fatto che i bambini di oggi hanno meno relazioni sociali rispetto al passato, di conseguenza hanno meno facilità nel gestire il rapporto con l'altro. Con gli anni mi trovo sempre più spesso a organizzare dei momenti di gioco creativo e libero nella natura per aiutare i bambini a fare amicizia

senza mezzi digitali e per farli vivere in un ambiente naturale che a molti appare ormai sconosciuto. Andare nei boschi a costruire capanne per i più grandi, o preparare -citazione letterale- le torte e i biscotti di fango per i più piccoli, raccogliere le foglie secche ed usarle per allestire un paesaggio o un disegno sono attività formative di grandissimo valore. Uscire con una classe è ben più faticoso che stare in aula, i rischi sono maggiori, ma vedere dei bambini che sanno giocare insieme in gruppo con giochi di fantasia è davvero uno spettacolo prezioso. Posso concludere dicendo che, per rispondere alla domanda "cosa non posso assolutamente trascurare?" riguardo alla "persona" è l'imparare un modo di essere a scuola e nella vita, di stare insieme ad altri, inventando giochi, mondi, storie, senza bisogno di avere per forza un videogioco o un telefono come compagno.

Passo ora al "lavoro". Che cosa devono assolutamente sapere i miei allievi riguardo al mondo del lavoro? La risposta che mi viene è, semplicemente, "Rispettare le consegne". Credo che qualsiasi lavoro consista fondamentalmente in questo. Ci viene dato un compito e un tempo nel quale



Sofia, 5 anni

Giochi, compiti e desideri alle scuole elementari

eseguire bene quanto ci viene richiesto. Questo non significa che bisogna insegnare agli allievi ad eseguire tutto quello che viene loro domandato: è altrettanto importante educarli in maniera responsabile a capire se il compito è troppo impegnativo, e in tal caso a parlarne col docente, cercando un punto d'incontro. La speranza è che ne facciano tesoro una volta entrati nel mondo del lavoro, ricercando sempre il gusto e il piacere per la propria professione, senza scendere in situazioni di forte stress e burnout che li danneggino.

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

Mi è piaciuto moltissimo il pensiero di Heller nella presentazione del convegno, sul bagaglio di sapere inutile che si dovrebbe imparare al liceo. Dato che non tutti i bambini delle elementari andranno al liceo, penso sia bene non trascurare un bel bagaglio inutile già alle elementari. Per questo motivo usufruisco molto delle occasioni di concerti di musica classica, spettacoli teatrali o

visite ai musei che offrano agli allievi esperienze "inutili" lontane dalla loro quotidianità familiare.

Purtroppo negli ultimi anni c'è una questione che riguarda la conoscenza dei miei allievi che mi preoccupa molto: sempre più spesso non sanno distinguere ciò che è vero da ciò che non lo è. Ad esempio, dato che esistono storie e film che parlano di draghi o di unicorni, sono convinti che i draghi e gli unicorni esistano. Anno dopo anno trovo che la fatica dei bambini nel distinguere la realtà dalla finzione sia sempre più grande. Il limite tra virtuale e reale è sempre più labile e la mia impressione è che noi docenti non abbiamo i mezzi e le conoscenze per aiutare i ragazzi a chiarire i contorni di questo confine: l'importanza di riuscire ad immaginare qualsiasi qualcosa ma l'essere consapevoli di ciò che è fantasia e di ciò che è realtà.

Concludo con un aspetto che penso riguardi i tre temi contemporaneamente, quello dei desideri e delle prospettive per il futuro. Ai bambini piace moltissimo raccontare quello che vorrebbero fare da grandi, senza neanche bisogno di chiederglielo. Ogni tanto chiedono anche a me: "Cosa vorresti fare da grande?", quando rispondo "la maestra" mi dicono che non vale perché lo sono già adesso. Oltre ai classici mestieri intramontabili per i bambini, cioè il poliziotto, il pompiere, il veterinario, a quelli più moderni come il calciatore, la modella e lo youtuber, e a quelli da megalomani come il presidente degli Stati Uniti, negli ultimi anni, sempre più frequentemente, i bambini dicono: "Io da grande voglio essere ricco, non importa come". Sono certa che nessuno in questa sala da piccolo ha mai avuto questo desiderio, o quantomeno non lo ha mai espresso in questi termini. È davvero un desiderio desolante, senza prospettiva, direi un "non desiderio", che è ciò che dico anche agli allievi. Ma non posso fermarmi lì.

Mi sento in dovere di aiutarli a capire quale potrebbe essere un desiderio per il loro futuro. Così, senza grandi discorsi, spesso porto degli esempi concreti, ad esempio racconto loro quali sono i miei desideri, o quali sono stati quando avevo la loro età, e come ho fatto per realizzarli, o quali non sono riuscita a realizzare, ma che è stato bello coltivare lo stesso. Sempre pensando alla difficoltà di distinguere la realtà dalla finzione, parlo sia di desideri veri che di desideri di fantasia, ad esempio giocando a immaginare quale super potere vorremmo avere. Inoltre approfitto delle storie e dei racconti per indicare loro i sogni dei protagonisti oppure, soprattutto attraverso il programma di ambiente, cerco di mostrare loro quanto c'è di bello da scoprire nella realtà che ci circonda e quanto essa possa entrare in rapporto con i nostri desideri.

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

L'insegnante acrobata: tra cultura e persona

Nina Pusterla
Docente scuola media

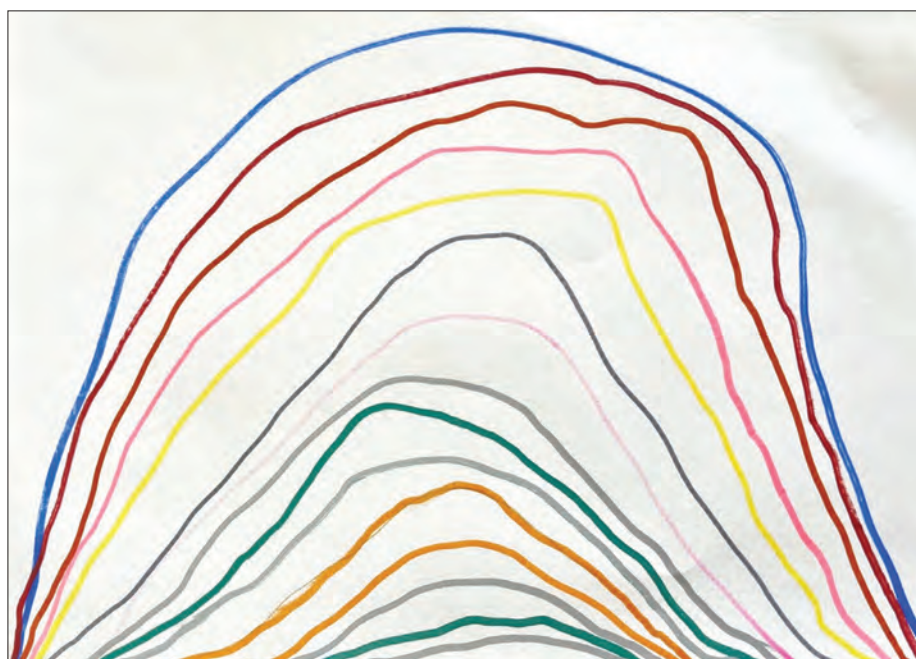
Quando sono stata invitata a partecipare a questa tavola rotonda, nonostante tutti gli imbarazzi del caso mi è sembrato importante accettare, nella convinzione che essere insegnanti significhi anche *parlare di scuola* al di fuori delle aule e delle aule docenti. La scuola intesa come sistema di valori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

Tuttavia, l'ansia del non saper cosa dire di davvero pregnante per abbozzare una linea di risposta a una domanda così importante e tanto vasta come *che cosa insegnare* si è subito fatta largo. Mi sono quindi confrontata con colleghi e amici, oltre che con le mie personali idee, ed è così che sono emersi i primi sentieri di risposta, quelli da non seguire ma a cui almeno dalla soglia vale la pena gettare uno sguardo. Innanzitutto, le battute sul cosa *non insegnare* si sono sprecate: materie e contenuti da noi giudicati irrilevanti e nel contempo ingobbranti per il vissuto dei ragazzi (difficile a questo proposito evitare allusioni alle specialistiche nozioni del tedesco o dell'inglese, o all'invadenza della complessità matematica, o ancora ai tecnicismi scientifici), nuovi programmi o non programmi,

nuove e varie *educazioni*. Ma certo il discorso non può esaurirsi lì, perché, e lo illustra chiaramente il primo testo splendido in epigrafe al convegno odierno, credere nella scuola significa credere nella potenza delle cose *inutili*: la scuola è per eccellenza il luogo in cui ci si confronta con questioni apparentemente inutili, senza rilevanza pratica ed immediata, e pertanto, al di là delle simpatie e dei gusti personali di ognuno, ogni materia potrebbe essere inutile al punto giusto. Ma qual è il punto giusto? Ecco,

forse il sentiero da percorrere oggi nel mio intervento è questo: la ricerca del punto giusto nell'inutilità di quanto viene insegnato. Perché credere che la scuola, e io lo credo fermamente, non debba piegarsi ai dettami di quanto arriverà dopo, della società, di tutti coloro che sono fuori dalla scuola ma ritengono di poterne parlare e decidere, ecco, credere questo non significa ritenere che essa sia una cittadella medievale arroccata su sé stessa. La scuola è un luogo di vita, dove docenti e allievi si incontrano e si conoscono, e pertanto l'insegnamento e l'azione pedagogica non possono a mio avviso chiudere gli occhi di fronte a quanto ai propri destinatari avviene fuori dalle mura scolastiche.

Il caso della Scuola Media, che oggi io impropriamente rappresento, è in questo senso un caso esemplare: essa da un lato deve difendere la sua vocazione di scuola dell'obbligo di cultura generale, costituente l'ultimo tassello di scolarità che ogni cittadino avrà in comune, e nel contempo deve riuscire a traghettare i suoi allievi dall'infanzia alle porte dell'età adulta, età adulta che sappiamo benissimo essere diversa per ciascuno.



Giona, 4 anni

L'insegnante acrobata: tra cultura e persona

Ecco quindi che il “quanto verrà dopo” assume un aspetto multiforme vagamente inquietante: è sia il mondo del lavoro che quello dello studio accademico, è quello delle formazioni professionali, ma è anche, e soprattutto, quello della vita più matura ed indipendente. E prima del dopo, c'è l'adesso, quello dei rapporti con le famiglie, con i modelli sociali, con gli interessi e i disinteressi dei ragazzi, con la loro adolescenza. Di fronte a tutto questo, la domanda “che cosa devo insegnare io?” occhieggia allora ad altre risposte. Perché improvvisamente la questione non è più quella del *che programma* o *che argomenti*, ma del *qual è il mio compito*, del *cosa posso fare io per accompagnare i miei allievi in questo percorso*. Il *che cosa insegnare* non è solo una questione di contenuti, ma di valori e di ragioni. Insomma, l'insegnante deve cercare come un

acrobata di camminare su un sottile filo, mantenendo in equilibrio la trasmissione delle conoscenze e la costruzione di un'identità.

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

ni familiari complicate, magari drammatiche, in evoluzione, aumenta. Aumentano i casi di ragazzi che fuori dalla scuola hanno ben altri problemi da affrontare e gestire che non i compiti. Aumentano i casi di fobia scolastica. Aumentano i ragazzi, e lo leggiamo ormai quasi quotidianamente sui giornali, che sono in una tale situazione di disagio da pensare al suicidio. Di fronte a questa situazione sociale, giusto o sbagliato, che sia a mio avviso la Scuola deve forzatamente agire, e intervenire laddove una volta mai avrebbe osato, perché se non lo fa viene meno al suo dovere di guida e formazione dell'individuo. La distinzione tra istruzione ed educazione mai come ora è stata sfocata, e mai come ora il netto propendere per l'una o per l'altra pare fuori luogo. L'insegnante è un acrobata, dicevamo, che cammina tra il mondo del pensiero costruito e quello della costruzione del pensiero.

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



Nora, 4 anni

schio invece del mondo dell'italiano è quello di venire sopraffatti dalla moltitudine del possibile e dall'allargamento eccessivo dello sguardo.

Forse, il punto comune tra le due materie, e io mi auguro in fondo tra tutte le materie, il punto giusto nell'inutilità dell'insegnabile, è la scelta di percorsi che non si concentrino sulle conoscenze specifiche, bensì sulla curiosità, sullo sguardo critico, sulla riflessione, sulla costruzione del pensiero. Solo in questo modo gli allievi saranno spronati ad addentrarsi con le loro forze nell'immenso mondo della cultura: il lavoro svolto in classe, il *ciò* che insegniamo, è la spinta propulsiva verso la scoperta del mondo. Non è certo attuando un programma standardizzato, canoni letterari chiusi, liste di vocaboli o obiettivi selettivi che raggiungeremo il traguardo di sti-

molare la curiosità culturale e l'indipendenza mentale. Ma se esempio deve essere, allora esso deve essere consapevole e maturo. Ecco perché la formazione accademica, e parlo di quella disciplinare, non certo di quella pedagogica, deve essere approfondita, e sentita. La curiosità intellettuale deve essere per prima quella di noi insegnanti. Il desiderio di conoscenza deve essere per primo quello di noi insegnanti. L'indipendenza mentale deve per prima essere la nostra. Sappiamo tutti che per rispettare quelli che una volta erano i *programmi* disciplinari basterebbe ampiamente il liceo, perlomeno uno ben fatto. Ma per compiere il nostro dovere serve quanta più apertura, cultura, conoscenza, esperienza possibile, non certo limitabile a uno striminzito Bachelor del nuovo e già vec-

chio sistema di Bologna, non certo assimilabile a percorsi universitari professionalizzanti che più che formazioni paiono essere scorciatoie sponsorizzate. Essere insegnanti è senz'altro una professione, ma per la quale, e mi scusino eventuali pedagoghi presenti in sala, non esiste una scuola professionale; infatti, fatti salvi gli aspetti pratici ed organizzativi, alcune astuzie e alcuni consigli, sono solo la pratica, l'osservazione e l'autocritica di chi davvero ha voglia di lanciarsi nel mondo della scuola, e a onor del vero con un paracadute un po' sbrindellato, che faranno di uno studente curioso un appassionato, e forse efficace, insegnante.



Emma, 13 anni

Abitare le Alpi

Negli anni
della metromontagna

Claudio Ferrata

Un rinnovato interesse per la montagna

Venti anni fa, nel suo importante volume dedicato al mondo alpino, Werner Bätzing si era posto la domanda: “le Alpi scompaiono?”. Proponeva quattro scenari. Il primo diceva che, se considerate nel loro insieme, le Alpi si situano alla periferia dello sviluppo, con uno svantaggio relativo in quanto coinvolte nelle innovazioni prodotte dai vicini poli economici del piano. Il secondo scenario faceva notare che, guardando i singoli comuni o regioni, si osserva la formazione di disparità geografiche: una concentrazione di moderne attività economiche nelle ristrette aree favorevoli accompagnata dal declino di tutte le altre forme di utilizzazione. Ciò si configura come una contrapposizione tra sfruttamento intensivo e declino di forme di utilizzazione tradizionali e relativo abbandono di vaste aree, era questo il terzo esito proposto. Infine, il quarto scenario faceva osservare che, con il processo di globalizzazione, le Alpi stavano perdendo il loro carattere di spazio economico e residenziale autonomo sostituito da una nuova integrazione funzionale con le metropoli extra-alpine (e gestita da queste ultime) e la conseguente sparizione di

una organizzazione specificatamente alpina dell'economia, della cultura e dell'ambiente¹.

Oggi una significativa produzione scientifica cerca di aggiornare la problematica alpina e di leggere le nuove realtà e i cambiamenti che toccano le Alpi. Tra le varie pubblicazioni possiamo citare il volume *Montagne di mezzo. Una nuova geografia* del geografo Mauro Varotto (2020), l'introduzione del concetto di *Metromontagna* da parte di Giuseppe Dematteis e tema di una recente opera collettiva curata da Filippo Barbera e Antonio De Rossi (2021), a cui possiamo aggiungere il recentissimo volume curato da Luigi Lorenzetti e Roberto Leggero *Montagne e territori ibridi tra urbanità e ruralità* (2022).

Avvicinare le Alpi

Se consideriamo le Alpi nella loro dimensione strettamente ambientale ed ecologica osserviamo la stratificazione e la successione di zone altimetriche comunemente denominate “stadio collinare”, “di montagna”, “subalpino” e “alpino”. Di fronte a queste condizioni, la capacità di gestire la

verticalità e le caratteristiche di questi ecosistemi è stata l'elemento centrale del mondo alpino. Ma avvicinare le Alpi attraverso il tema della “montuosità”, quindi attraverso il criterio altimetrico non è sufficiente. Come dice Mauro Varotto, occorre considerare l'idea di “montanità”², cioè l'idea che le Alpi siano uno spazio da abitare, luogo di una cultura specifica, di una appartenenza e della capacità di trarre risorse da un ambiente difficile e peculiare.

Possiamo allora dire che abitare la montagna dipenda essenzialmente tre fattori: *il controllo dello spazio* (inteso come topografia, contenuto in risorse, localizzazioni e distanze); *l'utilizzazione dell'energia* (fonti energetiche e capacità tecniche di utilizzazione) e dell'*informazione di cui si dispone* (conoscenza e sapere ma anche organizzazione). Il peso relativo di queste tre categorie varia in funzione dei momenti storici. Così, con la società tradizionale, l'entrata “spazio” viene intesa come utilizzazione areolare e verticale delle risorse di un ambiente difficile. L'entrata “energia” mobilita la forza muscolare, quella proveniente dalle catene alimentari e dall'acqua; mentre l'informazione proviene dalla conoscenza tradizionale. Con il passaggio alla modernità, spazio, energia e informazione si combineranno in modo nuovo. La trilogia ferro, carbone e vapore diventerà l'espressione più evidente dello sviluppo del mondo alpino. Oltre alla presenza della ferrovia appariranno forme di industrializzazione legate all'idroelettricità, ciò che per un breve periodo darà una sorta di vantaggio alle vallate alpine. Opere prometeiche e giganteschi paesaggi infrastrutturali inizieranno a trasformare la montagna. Poi, nell'era del motore termico e della motorizzazione, lungo le vallate alpine saranno edificate nuove

¹ Werner Bätzing, *Le Alpi. Una regione unica al centro dell'Europa*, Bollati Boringhieri, 2005, p. 402.

² Mauro Varotto, *Montagne di mezzo. Una nuova geografia*, Einaudi, 2020, p. 15.

strade carrozzabili e nuovi trafori che genereranno una migliore accessibilità per le regioni toccate.

Nel corso della storia, il confronto dialettico tra poteri interni e poteri esterni ha ritmato l'evoluzione delle Alpi: i primi hanno messo in valore le risorse ambientali locali, i secondi, poco interessati al contenuto degli ecosistemi, hanno giocato la posizione³. Ma oggi, per affrontare un tema di geografia regionale – anche quella alpina –, non possiamo non considerare le relazioni interno-esterno e locale-globale e le diverse scale geografiche nelle quali le Alpi sono coinvolte.

I vuoti, i pieni, le città

Come altre regioni, le Alpi sono entrate nell'era della globalizzazione, nella "società delle reti" e delle attività cognitive e hanno una maggior accesso all'informazione. Il passaggio di millennio ha comportato alcune novità per le Alpi nelle loro relazioni con il piano. In particolare, le aree urbane di pianura hanno affrontato la loro centralità con la relativa periferizzazione delle valli. La parola d'ordine "competitività territoriale" ha portato all'abbandono delle politiche redistributive in favore della montagna messe in atto precedentemente.

Gli autori di una nota ricerca dell'antenna basilese dell'ETH⁴ immaginavano zone di abbandono nelle Alpi (*friches o brachen alpine*) accanto a zone di sviluppo (*resort alpini*). Ma, come dice Varotto, non è pensabile una rappresentazione della montagna che si limita, da una parte a promuovere aree "iperecumeniche" in cui continuano a crescere gli investimenti (strutture ricettive e impianti di risalita, numero di capi per stalla, rese per ettaro, quantitativi di estra-



Theo, 4 anni

zione di materie prime) e, dall'altra parte, aree «anecumeniche» sempre più ampie, in cui la presenza umana continua a diradarsi e si osservano fenomeni di grande fragilità demografica⁵.

Vi è poi la questione della città⁶. Qualche anno fa Claude Raffestin si chiedeva: "il futuro delle Alpi passa dalla città?". Svolgendo funzione di località centrali di diverso grado (commercio, finanza, istituzioni), questi centri hanno

sempre avuto necessità di esistere anche nelle montagne. Con la modernità molte delle funzioni sulle quali si fondavano si sono però trasferite nelle città poste allo sbocco delle valli, se non nelle metropoli regionali extralpine. Ma oggi la montagna alpina rivendica il suo diritto ad essere anch'essa "città" e "urbana", anche se in modo diverso, luogo in cui si ibrida "urbanità" e "alpinità"⁷ svolgendo fun-

³ Claude Raffestin, « Un enjeu européen : vivre penser imaginer les Alpes », *Revue de géographie alpine*, n. 1/1999, p. 22.

⁴ Roger Diener, Jacques Herzog, Marcel Meili, Pierre de Meuron Pierre, Christian Schmid, *Die Schweiz. Ein städtebauliches portrait*, Birkhäuser, 2005.

⁵ Varotto, cit., p. XIV.

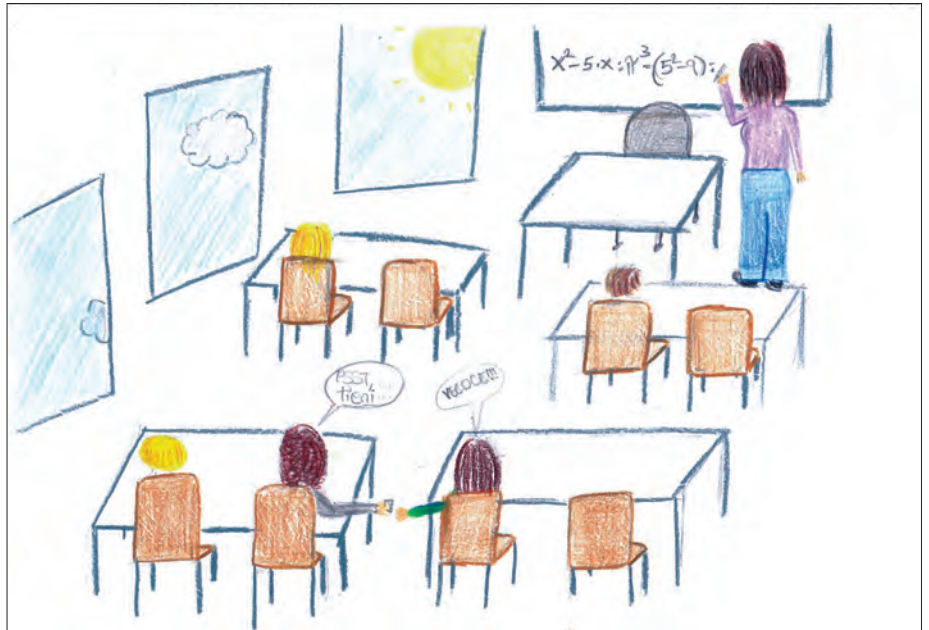
⁶ Raffestin, cit., p. 27.

⁷ Federica Corrado, "Appunti per una (ri)lettura del rapporto urbano-montano nelle Alpi italiane", in Lorenzetti L., Leggero R., *Montagne e territori ibridi tra urbanità e ruralità*, Mendrisio Academy Press, 2022, p. 185.

Abitare le Alpi

zioni a livello locale e interagendo con le reti globali.

Da più di un decennio Giuseppe Dematteis propone una nuova rappresentazione che chiama “metromontagna”. Egli ritiene che i territori montani e le reti urbane a livello metropolitano debbano essere ritenute complementari e interdipendenti. Il territorio “metromontano” deve essere visto come un sistema all’interno del quale instaurare scambi virtuosi (flussi ecosistemici, filiere corte alimentari, gravitazione per lavoro e servizi, ...), valorizzandone le complementarità e la convergenza di interessi nello scambio, pur rispettando le reciproche identità. Occorrerebbe però trovare adeguate forme di governance che ancora non esistono⁸.



Elisa, 12 anni

Le Alpi domani

Oggi le Alpi sono sottomesse a nuove condizioni e presentano anche alcuni esiti interessanti. Limitandoci al Ticino possiamo ricordare la presenza di alcune situazioni come la *Fondazione alpina per le scienze della vita* a Olivone che svolge analisi, ricerca e attività didattiche, la *Casa della sostenibilità* a Airolo che diventerà operativa a breve come antenna alpina dell'USI, o ancora il *Centro internazionale di scultura* a Peccia. Situazioni che possono indicare una possibile via. A differenza di ieri, oggi è possibile abitare in montagna e disporre di tutta l'informazione strutturante che si desidera⁹. La rivoluzione dell'informazione coinvolge anche le regioni alpine. In esse si sta installando un nuovo ambiente tecnico con attività poco esigenti in materia di energia ma molto in materia di informazione. Il mondo alpino ha oggi forse meno bisogno di infrastrutture tradizionali e più di una accessibilità all'informazione – attraverso la rete e la banda larga – fin nelle

parti più discoste delle valli.

Le Alpi sono ecosistemi originali ma anche fragili, soprattutto di fronte al mutamento climatico. Sono “sismografi” che registrano ogni cambiamento, cosa che purtroppo abbiamo potuto osservare anche recentemente. Ma possono anche essere un laboratorio dove sperimentare nuovi modi e nuove forme di sviluppo capace di produrre una informazione legata alla sostenibilità con una concezione dell'economia in grado di valorizzare il patrimonio territoriale della montagna, con attività legate alla protezione dell'ambiente, alla ricerca sul tema dei rischi, alle energie alternative, all'applicazioni di tecnologie in settori agricoli e forestali¹⁰, così da permettere di abitare le Alpi in modo nuovo.

⁸ Giuseppe Dematteis e Federica Corrado, “Per una geografia metromontana dell'arco alpino italiano”, in Barbera F. e De Rossi A. (a cura di), *Metromontagne Un progetto per riabitare l'Italia*, Donzelli, 2021, p. 41-62.

⁹ Raffestin Claude, « Fonder l'économie sur la connaissance », *L'Alpe*, n.17/2002, p. 10.

¹⁰ Giuseppe Dematteis, “Città delle Alpi: distinte e connesse”, *Economia trentina*, n. 2-3/2010, p. 56.

Ricordate la vostra umanità, e dimenticate il resto.

L'attualità del Manifesto
Einstein-Russell

Tiziano Moretti

"Où sont les neiges d'antan?", si chiedeva François Villon ricordando il tempo che fu. Anche oggi par lecito porre questa domanda retorica, qualora intendessimo confrontare la nostra condizione rispetto ad un passato, in fondo, non troppo lontano. All'inizio del 2023, infatti, le lancette del cosiddetto "orologio dell'Apocalisse" che indica il rischio di un conflitto nucleare, si sono avvicinate pericolosamente alla mezzanotte il momento, cioè, della catastrofe in grado di travolgere la nostra civiltà e di pregiudicare il futuro della stessa specie umana. *"Stiamo vivendo tempi di pericolo senza precedenti"*, ha dichiarato Rachel Bronson, esponente del *Bulletin of the Atomic Scientist*, l'organizzazione che, dal 1947, aggiorna le lancette di questo fatale orologio avvicinandole o allontanandole dal momento dell'Armageddon in base alla situazione del momento. Quando l'orologio fu ideato, all'alba della Guerra fredda, le lancette distavano sette minuti dalla mezzanotte nucleare. Un drammatico balzo in avanti avvenne tra i tardi anni Quaranta e i primi anni Cinquanta quando gli USA e l'URSS imboccarono la via della corsa agli armamenti realizzando, in un crescendo continuo, ordigni sempre più distruttivi. Il momento di maggior ottimismo si toccò nel

1991, quando l'accordo START per la riduzione delle armi strategiche e la successiva dissoluzione dell'URSS parvero relegare in un passato da dimenticare gli incubi della Guerra fredda. Mai, però, questo temibile orologio si è avvicinato al suo funesto epilogo come nei primi mesi del 2023 quando, alla guerra in corso in Ucraina, fanno da sfondo i rischi dei cambiamenti climatici globali e di una grave crisi energetica, tutti fattori in grado di alterare in modo imprevedibile i delicati e instabili equilibri geopolitici che hanno

scandito l'inizio del nuovo secolo. Dov'è relegata, è lecito chiedersi, la coscienza pacifista da cui è scaturito un potente segnale di speranza anche nei momenti più bui della Guerra fredda? Da quali personalità attendersi una voce autorevole in grado di far riflettere l'umanità sui rischi verso cui va incontro in modo quasi inconsapevole? Il fatalismo o un rassegnato attendismo costituiscono le sole alternative possibili di fronte ad una condizione senza precedenti?

In passato non sono mancati luminosi esempi che hanno indicato all'umanità che, di fronte alla possibilità di una guerra, era possibile sottrarsi alla logica dello scontro in nome di un ideale più ampio e generoso. È il caso, ad esempio, del celebre documento conosciuto come *Manifesto Einstein-Russell* del 1955, momento culminante di una campagna a favore del disarmo condotta da personalità di primo piano, fra intellettuali e scienziati, che seppero esprimere, con parole lucide ed essenziali, la preoccupazione per le sorti del genere umano.

La minaccia costituita dalle armi nucleari durava, ormai, da un decennio. Dopo i bombardamenti di Hiroshima e Nagasaki, che posero fine alla Secon-



Lia, 12 anni

Ricordate la vostra umanità, e dimenticate il resto

da guerra mondiale nel Pacifico, tutti i tentativi di avviare un disarmo nucleare o, almeno, di affidare all'ONU il controllo dell'energia atomica, sia civile che militare, erano restati lettera morta. La diffidenza reciproca e gli scambi d'accuse tra le due superpotenze avevano mostrato l'insufficienza della politica ad affrontare in maniera efficace questo dilemma tanto inedito quanto drammatico. Toccava, dunque, a coloro che, muniti unicamente del loro prestigio intellettuale, evitare che un nuovo "tradimento dei chierici" impedisse di ridestare le coscienze per porre l'umanità di fronte al dramma che si profilava all'orizzonte.

Fra i promotori dell'iniziativa spiccava l'illustre filosofo Bertrand Russell, celebre tanto per il suo fondamentale contributo alla logica e alla filosofia della matematica che per le sue posizioni anticonformiste in campo etico e politico. Russell aveva già assunto una chiara posizione pacifista nei giorni segnati dal delirio nazionalista che precedettero lo scoppio del Primo conflitto mondiale e, sebbene avesse accettato il ricorso alla guerra per debellare la minaccia del nazismo, si era schierato, a partire dai primi anni Cinquanta, a favore di un disarmo nucleare considerato come l'unica soluzione per salvare l'umanità dalla possibilità di autodistruzione. Per questa ragione, nel dicembre 1954 lanciò alla radio un appello di chiara impronta pacifista che riscosse un ampio consenso tra il pubblico. *"Col passare dei giorni"*, racconta Russell nella sua celebre *Autobiografia*, *"nel considerare come la mia trasmissione alla radio era stata accolta, mi ero domandato*

quale potesse essere il prossimo passo da farsi, e mi ero persuaso che il punto sul quale dovevo concentrare gli sforzi era la collaborazione fra le nazioni. Avevo pensato che sarebbe forse stato possibile dettare una dichiarazione che un certo numero di scienziati di chiara fama e stimati da tutti, indipendentemente dalle eventuali ideologie opposte, potessero essere disposti a sottoscrivere per sollecitare un'azione comune in tal senso".

La prima, calorosa, adesione venne da Albert Einstein che raccomandò a Russell di scrivere il testo della dichiarazione inviandogli, inoltre, i nominativi di scienziati che avrebbero potuto appoggiare il progetto. Russell rielaborò il testo della trasmissione radiofonica e lo spedì ad Einstein per ottenere la sua autorevole approvazione, ma proprio in quei giorni, il grande scienziato si spense a Princeton. Il suo appoggio all'iniziativa di Russell restò, quindi, l'estrema testimonianza del suo radicale pacifismo e della sua risoluta avversione nei confronti del militarismo e della guerra.

"Finalmente", ricorda Russell, *"mi fu detto che il professor Josef Rotblat era tra i simpatizzanti. Egli era a quel tempo [...] un fisico eminente, [...] vicepresidente effettivo dell'Associazione degli scienziati atomici. [...] A partire da quel fortunato incontro ho lavorato spesso in stretta collaborazione con il professor Rotblat e sono giunto a nutrire una profonda ammirazione per lui. Pochi potrebbero rivalleggiare con lui per il coraggio, l'integrità e l'assoluta abnegazione con cui ha rinunciato ad una carriera personale [...] per dedicarsi alla lotta contro il pericolo nucleare e altre simili calamità"*. Josef Rotblat, uno degli scienziati coinvolti nel Progetto Manhattan che condusse alla realizzazione dei primi ordigni nucleari, abbandonò il suo incarico di fronte alla consapevolezza che il suo lavoro avrebbe condotto il genere umano di fronte ad un pericolo

senza precedenti. La raccolta delle adesioni fu un lavoro paziente e complesso: la scissione ideologica che attraversava il mondo in quegli anni, infatti, era poco propizia ad iniziative che tentassero di superare l'orizzonte della Guerra fredda, ma, alla fine, undici personalità posero la loro firma in calce al documento che avvertiva il genere umano della necessità di cambiare rotta se non si voleva andare in incontro alla distruzione universale. Oltre a Russell e a Einstein siglarono l'appello Max Born, Percy W. Bridgman, Leopold Infeld, Frédéric Joliot-Curie, Herman J. Muller, Linus Pauling, Cecil F. Powell, Józef Rotblat, Hideki Yukawa. Erano i nomi di scienziati autorevoli, autori di studi fondamentali in ambito scientifico spesso premiati, per le loro ricerche, con il Premio Nobel.

Il documento, presentato a Londra nel luglio 1955, esordiva con poche e semplici parole: *"Nella tragica situazione che l'umanità si trova ad affrontare, riteniamo che gli scienziati debbano riunirsi per valutare i pericoli sorti come conseguenza dello sviluppo delle armi di distruzione di massa e per discutere una risoluzione nello spirito del documento che segue"*. Altrettanta chiarezza era usata per esprimere l'essenza del messaggio stesso. *"Noi vi chiediamo"*, esortavano i firmatari, *"[...] di mettere da parte le vostre opinioni e di ragionare semplicemente in quanto membri di una specie biologica la cui evoluzione è stata sorprendente e la cui scomparsa nessuno di noi può desiderare"*.

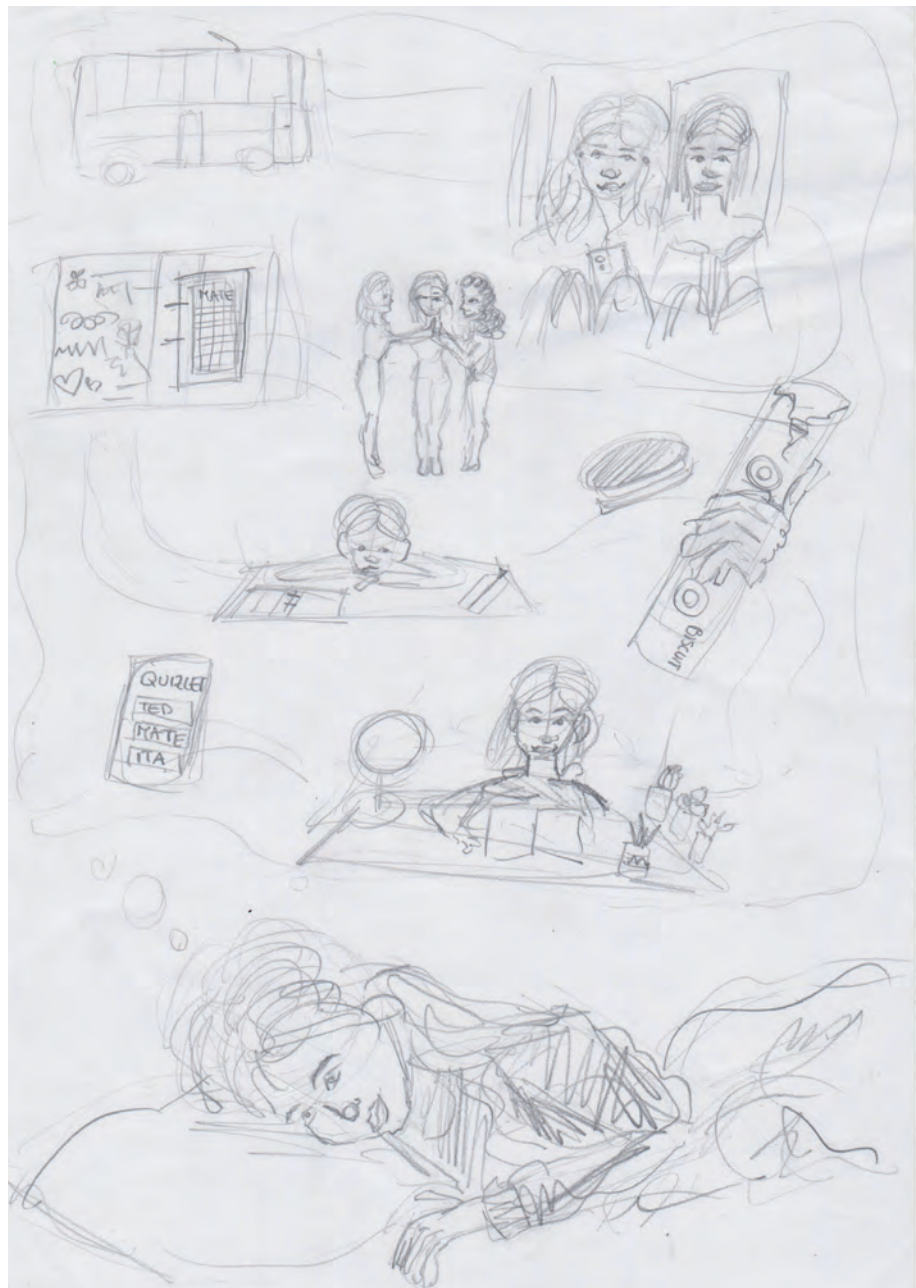
Gli autori non si nascondevano le difficoltà che avevano davanti. *"Forse"*, scrivevano, *"ciò che maggiormente ci impedisce di comprendere pienamente la situazione è che la parola "umanità" suona vaga e astratta. Gli individui faticano a immaginare che a essere in pericolo sono loro stessi, i loro figli e nipoti e non solo una generica umanità. Faticano a comprendere che per essi stessi e per i loro*

cari esiste il pericolo immediato di una mortale agonia. E così credono che le guerre potranno continuare a esserci, a patto che vengano vietate le armi moderne”.

Quest'ultima convinzione costituiva una pericolosa illusione. Come già aveva affermato Kant, alla fine del Settecento, una pace durevole non era possibile senza l'abolizione progressiva degli eserciti. Fra tutte le espressioni contenute nel breve documento, una, in particolare, dovuta proprio a Rotblat, spicca per la sua essenziale chiarezza: *“Ricordate la vostra umanità, e dimenticate il resto”.*

Quanto remote sembrano queste parole! Risuonano sullo sfondo di un mondo di foto in bianco e nero con accenti che sono lo specchio di una società e di una mentalità tramontate da decenni.

Tuttavia, non è così. Se la Guerra fredda è terminata più di trent'anni fa, non per questo, purtroppo, il mondo si è avviato verso la prospettiva di una pacifica convivenza. La Storia, infatti, non si è arrestata, come pareva qualche decennio fa, ma ha riproposto, al contrario, scenari che, a loro volta, sembrano scaturire da un tempo ancor più remoto. Più che appartenere al passato, il messaggio del *Manifesto Einstein-Russell*, resta, ancor oggi, un invito a pensare al futuro del genere umano e dell'intero pianeta che lo ospita.



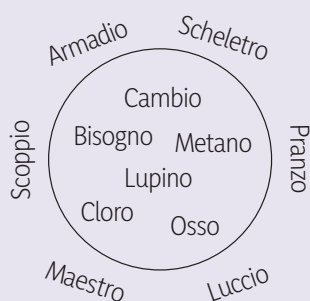
Armida, 13 anni

I giochi di Francesco

GIOCHI

Recinto (1)

Quale criterio ha permesso a queste parole di entrare nel recinto?



Falso accrescitivo (5-7) Buona notte!

Questa sera sono stanco;
a dormire come un xxxxx
sotto un coltrone bianco
a Xxxxxxx mi ritiro.

Anagramma (6) Per una donna!

Un amico in quel di Xxxxxx
lo rivedo un po' xxxxxx,
s'avvicina e poi sbotta:
“Per amore... dimagrito!”

Soluzioni del n°4 2022

Cambio di consonante (8/8)
Novello Annibale
cammello - Campello

Scarto (5/4)
Presso la capitale
guido - Gudo

Cambio di vocale (6/6)
Montanaro sicuro di sé
rapido - ripido



Andare
a Scuola

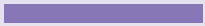
Conoscenza

Cultura



Affanno

Pedagogia



cultura

educazione

società

VERIFICHE

Anno 54

Nr.01

Marzo 2023

