



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche

Dipartimento Scienze della Persona

Ciclo n. XXII

**A SCUOLA E A BOTTEGA.
IL PARADIGMA DELL'UNITÀ DELLA CULTURA
COME MODELLO PER LA RICOMPOSIZIONE
DELLO STUDIO E DEL LAVORO**

Supervisore

Chiar.ma Prof.ssa Giuliana Sandrone

Tesi Dottorato di Ricerca

Sandra Ronchi

Matricola n. 700245

ANNO ACCADEMICO 2008 / 2009

Prefazione

Lo spunto: la situazione della scuola in Italia

È di pochi mesi fa, l'annuale rapporto Ocse Pisa sulle condizioni dei sistemi educativi europei.

L'Italia conferma la tendenza degli scorsi anni: la spesa procapite per la scuola (8.263 dollari equivalenti) è superiore sia alla media Ocse, 7.840, che a quella dell'Unione Europea, 7.682 (i dati sono riferiti al 2006)¹. Non solo: il rapporto alunni insegnanti nella scuola secondaria è di 11 alunni per ogni insegnante, a fronte di una media europea di 11,5 e di una media dei Paesi Ocse di 12,6 (ma in Finlandia, uno dei paesi dai migliori risultati sono 15,8, in Germania 14,3); così la media di alunni per classe, nella scuola secondaria è di 21, contro la media europea di 24, e Ocse di 23,9².

Nonostante ciò, i risultati dei nostri studenti, rimangono deludenti.

Si legge nel recente Rapporto 2009 dell'Unità di analisi e studi della *Direzione generale Education della Commissione Europea*, che «La capacità di lettura dei nostri studenti è al di sotto di quello che è necessario in un Paese evoluto. Complessivamente in Italia il 50,9% dei ragazzi tra 15 e 18 anni si colloca al di sotto del “punto 3”, che secondo l'Ocse rappresenta il livello base di competenza necessario “per confrontarsi in modo efficace nei contesti e nelle situazioni di vita quotidiana che richiedono l'esercizio della lettura”. Carenze di questo tipo impediscono a un giovane di avere un ruolo pienamente attivo nella società»³. In poche parole, gli esperti della Commissione europea ci dicono che un ragazzo su due non è in grado di capire quello che legge!

Che fare? «Gli esperti di Bruxelles mettono sotto accusa “i metodi didattici tradizionali, basati sull'insegnamento frontale” non in grado di arginare gli effetti dell'era digitale [...]. Insomma, per Bruxelles ci vorrebbero “modelli più consoni alle esigenze dei ragazzi, basati sulla partecipazione attiva di questi”»⁴.

Non solo. Sono 126mila, pari al 5,4%, i ragazzi dai 14 ai 17 anni, che risultano nel 2008 fuori da qualsiasi percorso di istruzione e formazione. Lo rileva l'Isfol nel rapporto annuale. In generale l'abbandono scolastico e formativo (le persone che nella fascia tra i 18 e i 24 anni risultano in possesso al massimo della licenza media) riguarda in Italia il 19,7% dei giovani, un dato molto migliore rispetto al 2000 (era il 25,3%) ma comunque ancora troppo superiore alla media europea (15,1%).

Un altro fattore critico – rileva il Rapporto Isfol – risulta essere la (non) permanenza nel sistema educativo e formativo fino alla conclusione del percorso intrapreso. Altro aspetto problematico è la regolarità degli studi: negli istituti professionali solo 55 studenti su 100 risultano in regola con il percorso scolastico. Quanto al numero di

¹ L. Ribolzi, *L'Italia ha scelto l'equità contro l'eccellenza. E perde la partita sviluppo*, in “ILSussidiario.net”, 9 novembre 2009.

² I dati sono tratti dal rapporto *Education at a glance – OECD Indicators*, 2008, pubblicati sul sito del Ministero della Pubblica Istruzione.

³ *Rapporto 2009 dell'Unità di analisi e studi della Direzione generale Education della Commissione Europea*, in A. Sersale, *La metà degli studenti italiani non capisce quello che legge*, in “Il Messaggero”, 6 dicembre 2009.

⁴ *Rapporto 2009 dell'Unità di analisi e studi della Direzione generale Education*, cit.

maturi in rapporto agli iscritti al 1° anno di scuola secondaria superiore, su 100 studenti iscritti nel 2003/2004 sono 66 quelli che hanno conseguito la maturità nel 2007/2008⁵.

Il ministro Sacconi nell'incontro di presentazione del rapporto Isfol, ha rimarcato che «dobbiamo accompagnare i giovani a percorsi formativi che li recuperino tempestivamente e non nel lungo periodo. Questo perché cambia fortemente il mercato del lavoro, cambia la caratteristica del nostro sistema produttivo. E con i giovani dobbiamo accompagnare anche gli adulti. Per questo dobbiamo investire rapidamente sull'analisi dei fabbisogni. Perché – ha osservato – l'assurdo è che molte professioni richieste dalle imprese non vengano coperte. E non si tratta di ingegneri, ma di professionalità per lo più tecniche che non sono affatto disponibili»⁶.

A fronte di tali carenze, un segmento di indagine del 43° Rapporto annuale del Censis, ha riguardato l'opinione dei capi d'istituto delle scuole superiori italiane sull'alternanza scuola-lavoro: «per il 53,2% dei dirigenti aver fatto una piccola esperienza lavorativa durante il percorso di studi aumenta, alla fine delle superiori, le possibilità occupazionali dei diplomati. Non solo, queste iniziative aiutano a contrastare la dispersione e motivano i ragazzi.

In particolare, il 71,2% dei presidi sottolinea che il ricorso all'alternanza scuola-lavoro permette agli studenti di avere una migliore conoscenza del mondo del lavoro, il 55,9% pensa che consenta di offrire un curriculum di studio più adeguato alle esigenze delle imprese, il 53,2% ritiene che aumenti le opportunità occupazionali dei diplomati»⁷.

Lo stesso rapporto Isfol sostiene che il bilancio dei percorsi triennali di istruzione e formazione professionale è sostanzialmente positivo. L'istituto di ricerca esibisce infatti i numeri ad esso relativo: «dai 1.329 percorsi del 2003-2004 si passa ai 7.642 del 2008-2009. Il numero degli allievi è aumentato di cinque volte in sei anni»⁸:

Corsi triennali di istruzione e formazione professionale regionali

anno scolastico	Numero percorsi attivati
2003-2004	1.329
2008-2009	7.642

Contemporaneamente l'indagine del Censis registra che «il 63,9% degli occupati giudica inutili le cose studiate a scuola per il proprio lavoro» e «il 75% dei laureati e l'85% dei non laureati di 16-35 anni pensano che in Italia vi siano scarse possibilità di trovare lavoro grazie alla propria preparazione»⁹.

Di fronte a questa situazione, non è certo mio scopo né individuare le cause, né prospettare soluzioni. Nel presente lavoro ho cercato di individuare una causa – tra le tante – e, dopo aver osservato uno spaccato limitato ma significativo della realtà della scuola italiana, ho desiderato proporre non una spiegazione, ma semplicemente alcune suggestioni su cui riflettere.

⁵ Rapporto Isfol 2009, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009, p. 11.

⁶ Circa 126.000 giovani fuori da qualsiasi percorso di istruzione, da LASTAMPA.it 26 novembre 2009.

⁷ 43° Rapporto Censis in, Utile l'alternanza scuola-lavoro, in tuttoscuela.com, 5 dicembre 2009.

⁸ Rapporto Isfol 2009, cit., p. 12.

⁹ Censis, i giovani e la scuola tra disincanto e scetticismo, da LASTAMPA.it 4 dicembre 2009.

Il paradigma della divisione

L'ipotesi che ho utilizzato per interagire con la realtà si è innervata sul *paradigma della divisione*

La scuola oggi appare contrassegnata dalla *cifra della divisione*: divisioni tra ordini e gradi, tra classi e ore, tra mondo interno ed esterno, tra teoria e pratica, tra cultura generale e cultura speciale, tra la scuola stessa e il mondo del lavoro, tra il sapere utile e quello inutile, tra cultura scientifica e cultura umanistica, tra cultura classica e cultura moderna.

In particolare, ho voluto analizzare la frattura tra la scuola liceale, la scuola per antonomasia, la scuola della teoria; e la scuola degli *'Ignorantelli'* come venivano chiamati i "Fratelli delle scuole cristiane" di J.B. de La Salle «perché offrivano un insegnamento tecnico-professionale, naturalmente senza latino»¹⁰: era la scuola professionale, dove si imparava il lavoro, ma non si studiava (la teoria).

Divisione antica, nata fin dalle origini della scuola italiana, caratterizzata da un pesante pregiudizio ideologico: la scuola 'vera', dello studio, destinata alle *élite*, sarebbe contrassegnata dallo studio teorico, libresco, fine a se stesso. La scuola indirizzata alle classi subalterne, invece, sarebbe definita dall'addestramento, dalla pratica, dal lavoro.

Si sarebbe consumata qui la grande frattura fra teoria e pratica, studio e lavoro.

Per cui, chi studia, non lavora e chi lavora non studia.

E chi studia lo fa attraverso il metodo teorico, e chi lavora attraverso la pratica.

Si è così disgiunta la teoria dalla pratica; lo studio dal lavoro, non considerando *che non c'è teoria senza pratica e che, in qualsiasi pratica c'è bisogno di basi teoriche*¹¹.

Pregiudizio che si fondava (e si fonda) su una considerazione negativa del lavoro che nasce dallo scontro di due paradigmi culturali.

Nella nostra cultura, infatti, si fronteggiano ancora, almeno due paradigmi antropologici, rispetto alla concezione del lavoro¹². Il primo ha radici molto salde: *la sua matrice è marxiana* e si riconduce alla diagnosi per cui il lavoro tipico del modo di produzione capitalistico, tanto rimarrebbe "il primo bisogno della vita", quanto non riuscirebbe mai ad essere "libera e consapevole attività". Il lavoro risulterebbe perciò un momento alienato della vita dell'uomo. «Non appena viene meno la coazione fisica o qualsiasi altra coazione, il lavoro viene fuggito come la peste»¹³.

La seconda matrice invece si ricollega alla tradizione *culturale classica ed ebraico cristiana*, che non riduce la persona al lavoro, ma considera il lavoro come espressione originale di ogni singolo uomo. La persona quindi, se tale, lavora cioè opera, crea, costruisce.

Insomma, il lavoro non come *labor* fisico, come sforzo, fatica, dannazione e alienazione per l'uomo, ma come *opus*, ovvero opera, prodotto dell'intelligenza umana. Il lavoro cioè come possibilità di crescita piena e matura della persona.

¹⁰ A. Santoni Rugiu, *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*, La Nuova Italia, Firenze 1995, p. 94.

¹¹ Tra gli altri saggi dello stesso autore su questo argomento, si veda G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*. La Scuola, Brescia 2000, capp. II e VII.

¹² Si veda G. Bertagna (a cura di), *Alternanza scuola lavoro, Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano 2003, pp. 10-54.

¹³ C. Marx, *Manoscritti economici – filosofici del 1844*, 1968, p. 75.

Ho voluto, perciò, chiedermi se il lavoro, fino ad oggi così negletto, potesse diventare una soluzione possibile per ricucire le fratture, quando non fosse considerato una condanna (come nel paradigma marxiano), ma *una possibilità di crescita della persona*, e la professionalità come espressione della persona competente.

La tanto trascurata scuola professionale, potrebbe diventare il paradigma per tutta la scuola, di ogni ordine e grado? E segnatamente della scuola superiore?

Questa era l'idea da verificare.

Insieme all'altra ipotesi conseguente, e cioè, che cosa si intendesse per *teoria e pratica* in ambito educativo: concetti per nulla scontati e, spesso, a mio giudizio, travisati, o ridotti nel fare educativo.

Concetti, così tanto utilizzati, da diventare *de-semantizzati*, generici, stereotipati.

Ho invece cercato di:

1. *definirli teoricamente*;
2. *omprenderli*, nell'osservazione della *prassi educativa* (lavoro non certo semplice, che mi ha riservato delle sorprese), precisando che, nella mia analisi di caso, non ho analizzato il lavoro in senso stretto, ma ho assunto il concetto di lavoro in senso lato, ovvero come attività pratica dotata di senso e quindi come metodo applicabile alle diverse attività pedagogiche.

Il concetto di lavoro

Va da sé che il concetto di lavoro è stato così *ampiamente recensito, studiato, approfondito*, da scoraggiare l'ipotesi di una ricognizione, pur breve, dell'argomento (dovendo anche fare i conti con le risorse di tempo a disposizione), pur non potendo prescindere almeno, anche solo per cenni, dalle analisi in tal senso indirizzate, di Aldo Agazzi, dal punto di vista pedagogico, e di Giorgio Bocca, dal punto di vista della sociologia del lavoro.

Gli autori di riferimento

Delineata l'ipotesi della ricerca, ho operato una scelta, dolorosamente selettiva, per ritrovare nella letteratura di riferimento autori capaci di dare sostegno, teorico e pratico, al concetto enunciato, del lavoro come mezzo di crescita della persona e non come strumento di condanna e limitazione della libertà umana.

Gli studiosi che mi hanno offerto i modelli interpretativi di riferimento, sono stati tre: Georg Kerschensteiner, Hannah Arendt e infine Sergej Hessen.

Il primo, che ho letto, soprattutto con l'aiuto di Calò, Volpicelli, Laeng, Lumbelli, Picco, Gaspari, ed altri, è stato tale sia in senso cronologico (giacché la sua attività si dipana tra la fine dell'800 e i primi vent'anni del '900 nella Monaco indaffarata e artigiana di inizio secolo), sia dal punto di vista del suo operato. Egli infatti progetterà, organizzerà e attuerà concretamente, forse unico nella storia moderna dell'Europa, una scuola del lavoro che coinvolgerà gli alunni di tutte le scuole monachesi del ciclo primario e della formazione professionale.

L'autore ha costituito, perciò, un punto di riferimento obbligato: il suo tentativo, accompagnato da una ricchissima e puntuale riflessione critica, ha rappresentato per questo studio, il primo riscontro positivo: è possibile, cioè, *dare vita realmente ad un sistema scolastico* a partire *dal* lavoro, non solo all'interno della scuola professionale (in cui esiste naturalmente), ma dilatarlo agli altri ordini e gradi dell'istruzione. Kerschensteiner ha indicato con chiarezza che si tratta di un *metodo*, prima ancora che

di un contenuto: o meglio che il contenuto (il lavoro) *detta un metodo* suo proprio. Che si incarna in una metodologia attiva, pratica, induttiva, che non ha nulla a che vedere con il ‘pragmatismo’ fine a se stesso, l’induzione superficiale ed approssimativa. Al contrario, fa perno su un fare creativo, ma consapevole, misurato, anzi rigorosissimo. «Scuola del lavoro – egli scrive – non vuol dire lasciare crescere proprio così come lo sviluppo porta da sé, ma sottoporre la volontà incondizionatamente alle legge delle cose»¹⁴. L’attività manuale, argomentava il pedagogista, «non può diventare lavoro in senso pedagogico se non quando è l’esplicazione esteriore d’un precedente lavoro spirituale [...]: un lavoro meramente meccanico che si svolge isolatamente dal resto della vita spirituale, non può essere un lavoro pedagogico [...]. E’ necessario che l’attività del fanciullo proceda da un piano che il fanciullo stesso abbia meditato, che serva all’attuazione di un fine e produca (renda reale, oggettiva) una cosa che sia la copia fedele del piano concepito»¹⁵. Attraverso tali operazioni, l’allunno comprende che, dietro la semplice (ma rigorosa) costruzione ad esempio di un *casotto degli uccelli, riaffiora vigorosa la tradizione culturale*, declinata nelle discipline specifiche, occultamente incluse in quello ‘specifico’ bene di cultura. In questo modo, l’allunno si impatta con la cultura di un popolo, attraverso il particolare specifico del lavoro che ha tra mano. Per questo, Kerschensteiner la definisce ‘cultura generale specifica’, ponendo un metodo che richiede anche un’organizzazione nuova della scuola, che verrà rivoluzionata dalla presenza del ‘lavoro’ (attivato nei laboratori di lavoro nella scuola professionale e nei laboratori del legno, dei lavori femminili, negli orti, nei giardini, e così via, nella scuola primaria, modulati rispetto all’età dei ragazzi e alle stagioni dell’anno, così da costruire una ricucitura della frattura tra scuola e vita); ma anche, *abolizione delle scuole integrative, domenicali e serali, espressione della cultura libresca*, lontane dal lavoro vero e proprio. Kerschensteiner, perciò, porterà il lavoro a scuola, gli artigiani nei laboratori. «L’orario, il calendario e il piano di lavoro vennero adattati alle esigenze dei singoli maestri. Si realizzò così qualcosa di incredibile: un libero accoppiamento fra le scuole professionali e le corporazioni e associazioni artigianali, per cui tutti gli imprenditori, i maestri d’arte e gli artigiani delle singole branche operative considerano la scuola professionale come la loro scuola»¹⁶. Solo due pomeriggi settimanali (sottratti alle attività lavorative), con alcune materie comuni ed altre specifiche per ogni corso. Il germe, insomma, della moderna scuola professionale.

Di cultura generale specifica scrive anche Sergej Hessen¹⁷. L’azione riflessiva del pensatore russo-polacco ci ha offerto guizzi riflessivi, intuizioni acutissime e, soprattutto, una articolata cascata di indicazioni sulla bontà della scuola *del* lavoro, e una tale abbondanza di applicazioni pratiche che rendono quasi reale la sua scuola ideale.

Che è scuola del lavoro, anche per lui, per lo meno nel suo primo saggio¹⁸, poi si trasforma in “scuola nuova”¹⁹.

¹⁴ G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro* (1^a ed. 1911, 2^a ed. 1925), tr. it. di G. Calò, Bemporad, Firenze 1935, p. 60.

¹⁵ *Ivi*, p. 34.

¹⁶ A. Vigni, *G. Kerschensteiner, e la scuola del lavoro*, Giunti – Bemporad Marzocco, Firenze 1970, p.13.

¹⁷ L’autore è stato tradotto ed introdotto in Italia soprattutto dall’opera di L. Volpicelli.

¹⁸ S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, trad. it., Armando, Roma 1962.

¹⁹ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, trad. it. di L. Volpicelli, Avio, Roma 1950.

«L'insegnamento che comincia non *dall'esperienza, ma dalla grammatica*, e, cioè, dagli elementi distaccati e dalle regole astratte, dà allo scolaro le risposte prima che egli conosca la problematica, di cui quelle risposte dovrebbero essere la spiegazione»²⁰.

Nella scuola del lavoro l'alunno è innanzitutto libero di scegliere²¹, di imprimere il suo segno in attività che, altrimenti, avverte Hessen possono anche diventare 'passive'.

Non è il materiale didattico che diversifica la scuola del lavoro dalla scuola passiva, ma il fatto che la scuola del lavoro «trasforma sostanzialmente la qualità degli alunni e dei maestri»²².

E allora anche produrre insieme alla classe *un'analisi di un testo poetico* è un fare, è un lavoro²³.

Si viene qui a definire bene quanto già aveva introdotto Kerschensteiner: la differenza tra pratica e teoria, non è tra un'operazione meramente pragmatica e una intellettuale.

Osservazione questa fondamentale per la ricerca, dal momento che dirime una questione che si era posta in sede teorica all'inizio dell'analisi di caso: e cioè, osservare l'agire pedagogico, ma come? Ho scelto di attuarlo attraverso due indicatori, ovvero la 'pratica' e la 'teoria'. Ma, che cosa sono la 'pratica' e la 'teoria' in ambito pedagogico?

Hessen ancora annota: «Si può insegnare qualsiasi materia, perfino *la culinaria*, in modo *da renderla fonte di sviluppo generale per la personalità* dell'alunno, e d'altra parte qualsiasi materia, anche le lingue classiche, se insegnate come aggregato di nozioni e di abitudini elaborate e isolate, può soffocare ogni aspirazione alla cultura generale»²⁴. «Se, al contrario, la stessa materia è insegnata in vista di scopi prevalentemente esteriori, come mera utilità, in rapporto alle richieste dei futuri clienti [...], l'insegnamento non è librale, ma professionale»²⁵, perché, come ben sottolinea F. Hazon: «la formazione professionale non è mero addestramento al lavoro, ma 'cultura professionale', la quale favorisce la 'crescita della personalità dei lavoratori'»²⁶. Conclude Hessen: «Non si tratta di ciò che insegniamo, ma di *come* insegniamo, cioè si tratta anzitutto del lavoro formale, qualitativo, ossia della struttura dell'insegnamento [...] Il concetto astratto di cultura generale, viene sostituito da un concetto concreto della cultura, cioè dal concetto di cultura generale 'specificata'»²⁷.

Secondo il pedagogista la «'generalità' della cultura non vuol dire che debba avere un *contenuto* uguale, quanto, piuttosto, che possiede numerose vie di uguale *valore* [...]»²⁸.

Quindi il giovane sceglie ben presto la sua 'via', che espliciterà i valori generali entro il lavoro prescelto, non già addestrando al lavoro.

Il lavoro, per l'autore, non è una disciplina a se stante, ma un *metodo*, che ha come finalità lo sviluppo della personalità.

Anche per il pedagogista esistono alcune discipline paradigmatiche (disegno, lavoro manuale, ecc.), ma il metodo è applicabile a tutte le altre, perché è evidente che il contenuto delle materie non è astratto, ma dovrebbe essere "preso in prestito" dalle altre discipline: è questo, secondo il pensatore, il principio di *correlazione*, che ci sembra

²⁰ *Ivi.*, pp. 136-137.

²¹ S. Hessen, *I fondamenti*, cit., p. 58.

²² *Ivi.*, p. 141.

²³ *Ivi.* p. 142.

²⁴ *Ivi.* p. 143

²⁵ S. Hessen, *Pedagogia e mondo economico*, trad. it a cura di R. Neri e L. Volpicelli, Avio, Roma 1951, p. 77.

²⁶ F. Hazon, *Storia della formazione tecnica e professionale in Italia*, Armando, Roma 1991, pp. 128-129.

²⁷ S. Hessen, *I fondamenti*, cit., p. 143.

²⁸ S. Hessen, *Struttura e contenuto*, cit., pp. 46-47.

essere analogo al termine, oggi più usato, di interdisciplinarietà, che riguarda non i programmi, ma i maestri: non è possibile definire, ad esempio all'inizio dell'anno, una volta per tutte, le correlazioni, perché queste nascono dai problemi che spontaneamente emergono in classe, tra i ragazzi, nella loro vita, scolastica ed extrascolastica. Hessen ipotizza proprio delle *digressioni* attorno a questi problemi, espressione di una *flessibilità* reale.

Il metodo del lavoro, i laboratori, le officine delle scuole professionali, peraltro, annota Hessen, potrebbero essere attivati anche nelle scuole liceali.

Concordiamo *in toto* con la proposta di Hessen, registrando la concomitanza con la legge 53/03, quando introduceva il sistema dei licei e dell'istruzione tecnica e professionale, di *pari dignità*.

L'ultima suggestione letteraria mi è stata fornita dalla Arendt²⁹, e si è rivelata di grande portata. Il paradigma dell'*homo activus* mi ha fornito il modello interpretativo fondamentale del lavoro inteso in senso pedagogico.

A mio giudizio, il lavoro nella scuola, per essere effettivamente educativo, si dovrebbe situare non solo al livello dell'*homo faber*, ma anche dell'*homo agens*.

Come scrive Bertagna³⁰, il lavoro perde la sua connotazione negativa (dannazione, fatica ecc.: *l'homo laborans* arendtiano, per intenderci) nel momento in cui diventa *opus*, cioè il prodotto pieno di significato di un *homo faber*: e quindi, automaticamente, è anche espressione dell'*homo agens* che mostra pienamente se stesso mentre fa.

Troppo spesso, invece, il lavoro è stato ridotto a prodotto, e l'attività dell'insegnante a tecnicismo, come la stessa Arendt rileva (e condanna).

L'alunno ha bisogno di *essere, facendo*; non solo di imparare, facendo³¹. Meglio, di imparare, facendo ed *essendoci*.

Non paia una brutta espressione formale. Esiste un mondo, un abisso tra il fare meccanico (dell'*homo laborans*), il fare produttivo (dell'*homo faber*) e il fare dell'*homo agens*: è la differenza che intercorre tra il fare tecnico, formale, meccanico, riproduttivo (*abilità*) e il fare compiuto, in cui l'uomo esprime tutto se stesso, pienamente (*competenza*), che ricompone «il divorzio tra la mano e la testa», come mostra Sennet³².

L'Arendt ha dato l'opportunità di discriminare tra *abilità e competenza*, questione che ingenera ancora oggi, nella scuola, non pochi fraintendimenti.

Brevi quadri di storia dell'istruzione e formazione professionale in Italia

Dovendomi introdurre alla ricerca ho reputato necessario prendere l'abbrivio dalla osservazione della realtà esistente oggi: la scuola attuale, in particolare quella superiore professionale, è figlia di una cultura 'divisoria': che nasce all'indomani dell'unità d'Italia, momento topico sul quale (e solo su questo) ho voluto soffermarmi, come matrice generativa della fisionomia della scuola italiana fino ai nostri giorni³³. Unità del

²⁹ Ho cercato di dare una lettura interpretativa della studiosa tedesca soprattutto attraverso l'analisi di C. Xodo, oltre, ovviamente, a quelle dei suoi principali biografi.

³⁰ G. Bertagna (a cura di), *Alternanza scuola lavoro*, cit., pp. 10-54.

³¹ Sul rapporto tra il fare e l'essere, si veda F. Montuschi, *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità nell'educazione*, Cittadella, Assisi 1997, pp. 15 e ss. e 136 e ss.

³² R. Sennet, *L'uomo artigiano*, trad. it., Feltrinelli, Milano 2009, p. 44.

³³ Per la lettura storica della nascita della scuola in Italia e per lo sviluppo della scuola professionale, mi sono avvalsa soprattutto degli studi di G. Bertagna, A. Scotto, G. Chiosso, G. Gozzer, F. Blättner, C.G. Lacaita, F. Cambi, M. Barbagli, L. Borghi, R. Tomasi ed, ovviamente, altri.

Paese, infatti, ma a costo della radicalizzazione delle divisioni (tra scuole del sud e del nord, scuole liceali e tecniche, tecniche e professionali; di cultura generale e del lavoro; dei ricchi e del popolo; dello stato e della società civile...), e a costo *dell'accentramento e della burocratizzazione*. Condizione che si protrae fino al Fascismo, lì si radicalizza e non viene, di fatto, scalfita, neppure nel dopoguerra. Il tentativo, fallito, di Gonella, riconsegna una scuola che ripresenta la divisione e la gerarchizzazione, tra scuole di cultura e scuole del lavoro, della teoria e della pratica, della cultura generale e della cultura professionale, riconfermando una gerarchia che vede le scuole di serie A (licei) B (tecnici) C (istituti professionali) D (istruzione professionale). Nonostante la nobilitazione del lavoro nel testo Costituzionale.

Il vero punto di discontinuità, a mio giudizio, è rappresentato, dalla Legge 53/2003 che riconosce *la pari dignità dei due sistemi* (di istruzione e di istruzione e formazione). L'assetto ordinamentale, però, è stato smontato dal 'cacciavite' del Ministro Fioroni³⁴, che ha, di fatto, riprodotto la divisione tra i due sistemi: da una parte la scuola statale, la scuola dell'istruzione. Dall'altra il ramo secco e residuale della scuola professionale regionale.

Una scuola divisa, dunque, da un solco sempre più profondo.

L'analisi di caso: la metodologia di ricerca

A partire da queste riflessioni storiche e dalle precedenti suggestioni teoriche, ho iniziato l'analisi di caso: ho scelto infatti di condurre uno studio su due centri di formazione e istruzione professionale triennali e quadriennali, nati nell'alveo della legge 53/03 e della legge regionale lombarda 19/2007³⁵.

La ricerca utilizza, un certo "meticciamiento" di metodi di ricerca, come lo chiama L. Mortari³⁶, la quale rileva come, nella sua esperienza, sia stato efficace, per avvicinare con la maggior fedeltà possibile l'oggetto, «operare meticciami fra differenti metodi [...] Non attenersi in modo ortodosso ad un approccio metodologico per elaborare *strade euristiche* differenti non è cosa estranea all'agire scientifico»³⁷.

In questo modo, ho meticcianto ricerca quantitativa e qualitativa, il metodo sistematico (che pur ho utilizzato fornendo questionari, facendo osservazioni a partire da griglie...) e quello qualitativo (attraverso colloqui, interviste...). Ho incrociato un procedere definito da una mappa, con un metodo indiziario.

Ho optato per lo studio di caso, perché l'osservazione dell'agire pedagogico quotidiano è veramente difficoltosa, poiché si sostanzia di un insieme enorme di azioni. Peraltro, per comprendere se e come i docenti italiani utilizzano 'teoria' o 'pratica' nel loro agire, non potevo che osservare la quotidianità.

³⁴ Sull'operato del Ministro Fioroni si veda G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2003-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009.

³⁵ Si tratta di due Centri di Ifp nati, all'interno del Protocollo d'intesa tra Regione Lombardia, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) e Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MPLS) sottoscritto il 3 giugno 2002 e del Protocollo d'intesa fra Regione Lombardia, Ministero dell'Istruzione, Università e della Ricerca (MIUR) e Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS) sottoscritto il 23 settembre 2003, con i quali viene attuata in Regione Lombardia la sperimentazione di nuovi modelli nel sistema di istruzione e formazione professionale nelle more dell'emanazione dei decreti legislativi di cui alla Legge 53 del 28 marzo 2003, a partire dall'anno formativo 2002-2003.

³⁶ L. Mortari, *Cultura della ricerca pedagogica*, Carocci, Roma 2007.

³⁷ *Ivi*, p.193.

L'ipotesi con cui sono entrata nei due centri professionali, che avevo scelto per la mia analisi, era ormai abbastanza chiara. Avevo immaginato di portare avanti una analisi da un punto di *vista limitato*, perché l'azione educativa è, appunto, di difficile lettura. Ho perciò optato per analizzare le azioni didattiche dal punto di vista di un unico indicatore, la cosiddetta "*teoria dei due tempi*" (nella scuola si procederebbe sempre, come annotava Hessen, partendo prima dalla teoria – la grammatica – e arrivando poi alla pratica), che poteva essere un'utile spia della cifra della *divisione* (all'interno del binomio dicotomico teoria/pratica) in ambito didattico, proponendo la separatezza tra un prima (teorico) e un dopo (pratico): mentre teoria e pratica stanno insieme e, semmai, l'abbrivio dalla pratica potrebbe essere più efficace.

Mi riproponevo di verificare che, anche i due centri di formazione, nonostante la loro origine (si trattava di centri classificati di eccellenza, dalla Regione Lombardia) non potessero che convalidare il paradigma diffuso capillarmente in tutti gli ordini e gradi della scuola italiana.

Insomma: l'ipotesi era che il tentativo di rinnovamento, propugnato dalla legge 53/2003, per la ricomposizione delle fratture, tra scuole di serie A, B, C e D, tra la teoria e la pratica, tra cultura e lavoro, fosse miseramente *fallito*, così come ci avevano confermato anche alcune ricerche condotte nel CQIA³⁸.

Invece, la realtà mi ha riservato *una sorpresa*.

Dal punto di vista della ricerca, il paradigma della teoria dei due tempi è caduto appena ho iniziato l'analisi di caso: che cos'era, in quel contesto, la teoria e che cosa la pratica?

Dal questionario che ho proposto a docenti e studenti, in cui chiedevo di rileggere l'ora di lezione appena trascorsa (secondo un metodo che ho mutuato soprattutto dalle ricerche condotte con il CQIA di Bergamo, da alcuni indirizzi teorici di ricerca educativa e qualitativa³⁹, e dalle piste aperte in Francia da Marguerite Altet⁴⁰), ho ricavato subito l'impressione che il mio paradigma fosse fallito, perché era saltata la divisione 'teorica' tra teoria e pratica, innanzitutto perché la realtà non sopporta di dividere ciò che è unito e perché, ovviamente, teoria e pratica non si danno se non insieme. Peraltro l'indicatore ha svolto la funzione di 'detonatore' della situazione didattica, rivelandosi molto utile al fine della ricerca.

Ma soprattutto *era caduta la mia ipotesi culturale*, e cioè che fosse fallito il tentativo della legge 53/03 di creare un sistema fondato sul lavoro (pratica) di pari dignità rispetto a quello della istruzione (teorica) statale.

La realtà dei due Centri era tutt'altro che un fallimento.

Riflessioni sull'apprendimento 'pratico'

Ho dovuto, però, fermarmi per una ulteriore riflessione teorica, su due questioni:

1. il "*fare*" era effettivamente uno *strumento più potente* dal punto di vista dell'apprendimento?
2. e in *che cosa consisteva* questo "*fare*" rispetto al tradizionale sapere insegnato per via teorica? Che cosa si intende per 'teoria' e per 'pratica' in ambito pedagogico?

³⁸ Mi riferisco in particolare a quella censita nel testo di Giuliana Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008.

³⁹ Mi sono riferita in particolare, oltre a M. Altet, a D. Schön, L. Mortari, L. Ricolfi, D. Silverman, P. Sorzio, S. Mantovani, R. Viganò, R. Trincherò,

⁴⁰ M Altet, *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*, trad. it., Ed. La Scuola, Brescia 2003.

Non mi bastavano più, a questo punto, i presupposti teorici degli autori storici. Mi si presentava la questione, da ri-definire, di che cosa volessi intendere per teoria e per pratica; e se e come, effettivamente il *'doing'* deweyano⁴¹ fosse il superlativo assoluto e relativo dei metodi apprenditivi: cioè se effettivamente il *'fare'* potesse essere un metodo di maggior efficacia per l'apprendimento.

Sul concetto del *"fare"*, sono stati particolarmente fecondi, per la riflessione, gli scritti di alcuni pedagogisti contemporanei, in particolare Crahay⁴² e Rey⁴³: il primo affermava, provocatoriamente, che non è ancora stato scientificamente provato il *rapporto tra conoscenza e pratica*. Il secondo, pur dichiarando il valore dell'esperienza educativa, e ponendosi tra le punte più avanzate della nuova didattica, veniva attestando che, nel rapporto educativo, ciò che fa la differenza non è l'azione in quanto tale, ma che l'insegnante educhi il ragazzo a guardare la realtà con la sua stessa *intenzione o sguardo*.

Su questa intuizione ho lavorato, cercando di addentrarmi sempre più nella presunta o reale maggiore potenza conoscitiva dell'azione, cercando di capire in quale modo e a quali condizioni, fosse veramente efficace.

Ho perciò percorso i territori di Ausubel, Bruner e Bateson; ma anche Le Boterf, Reboul e Perrenoud, varcati sotto la suggestione di Rey.

Contemporaneamente, portando avanti l'analisi di caso, ero sollecitata a rispondere alla domanda: che cosa si intende per pratica e per teoria nell'azione educativa? E in che modo interferiva con quanto osservavo?

Che cosa rendeva possibile che in quei centri, frequentati soprattutto da ragazzi demotivati e spesso con disagio, vigesse un'operosità ordinata e tangibile? Perché nelle classi di aiuto cuochi e aiuto elettricisti si poteva parlare di film, di poesie di Montale, di antichi romani e di diritto pubblico, ottenendo in cambio attenzione, partecipazione, interazione?

Perché in quelle scuole (e la scelta del secondo campione come elemento di conferma del primo si è rivelata utile, perché ha confermato le osservazioni) i ragazzi frequentavano le lezioni, *non erano assenti*, terminavano i corsi (la mortalità è bassissima, a confronto dell'alta mortalità della scuola come l'aveva registrata ancora negli anni '30, Sergej Hessen)? Perché, subito dopo l'esame finale, una classe di ragazzi dell'alternanza scuola-lavoro, poteva festeggiare, insieme ai suoi professori, riconoscendo che il valore di quella scuola consisteva nel « modo con cui ci guardano qui, cioè sul serio, e nel farti capire veramente che cos'è il lavoro»? Perché lì, a differenza di una docente di italiano, incontrata da B. Rey⁴⁴, in una scuola professionale, demoralizzata e passiva perché nessun ragazzo la seguiva, i docenti di italiano potevano fare lezione regolarmente? Questione di carisma o di un metodo innovativo condiviso?

⁴¹ Ho voluto, scientemente, non considerare l'opera di Dewey, perché avrebbe assorbito troppe energie, vista la vastità delle sue riflessioni se non per quei necessari riferimenti, che sono nati inevitabilmente, trattando il tema dell'esperienza, di cui l'autore è la stella polare negli studi pedagogici.

⁴² In particolare, oltre a M. Crahay, *Psicopedagogia*, trad. it., La Scuola, Brescia 2000, anche dello stesso autore, *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en education*, in "Revue française de pédagogie", n. 154, 2006, pp. 97-110.

⁴³ In particolare B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, (tit. or.: *Les compétences transversales en question*, ESF éditeur, Paris 1996), FrancoAngeli, Milano 2003.

⁴⁴ Mi riferisco ad un episodio riportato da B. Rey durante il seminario organizzato dal CQIA dell'Università di Bergamo "Le competenze in educazione. La prospettiva della scuola francofona" 25-26 maggio 2009, Bergamo. L'episodio è stato relazionato da B. Rey il giorno 26 maggio 2009.

Perché, in quelle aule, si parla della legge sulla sicurezza n. 626, e gli studenti intervengono continuamente, annotano sui loro quaderni, stanno tutti attenti?

Come si costruisce quella conoscenza? In una intervista, la docente di diritto, mi rivela che, per preparare una lezione, ha voluto capire fino in fondo quei ragazzi, così problematici. E allora li ha osservati molto, soprattutto in cucina (diventeranno aiuto cuoco): perché quello era il loro interesse precipuo, attraverso cui potevano ‘manifestarsi’ pienamente. E ha progettato, insieme ai colleghi, la sua unità di apprendimento, tenuta in codocenza con il collega di italiano. Esperimento riuscitissimo. Il problema, allora, non è la pratica o la teoria, ma che gli studenti si sentano *coinvolti* personalmente, che percepiscano che la lezione è stata preparata per loro come persone, e non solo come studenti. Si sente ancora la lezione del ‘fare’ deweyano: «Una delle principali responsabilità dell’educatore è che egli deve essere attento al principio generale della formazione dell’esperienza mediante le condizioni circostanti, ma che riconosca pure in concreto quali sono le condizioni che facilitano le esperienze conducenti alla crescita»⁴⁵: un insegnante attento ai metodi, agli oggetti, al *setting*. Un insegnante, che però, può cadere in un tecnicismo, in una riduzione dell’esperienza, come lo stesso Dewey riconoscerà⁴⁶.

C’era di più: non riuscivo a comprendere completamente.

Un fatto, comunque, andava delineandosi: il problema non era la pratica e la teoria, ma come insegnare la teoria. Il lavoro (che in quei centri dà una forma particolare alla scuola, poiché nei cosiddetti corsi in alternanza ben la metà delle ore era destinata ai laboratori, *stage* e tirocini formativi), non era solo la *forma* della scuola, ma anche il *contenuto*: il lavoro, cioè, dettava la forma del contenuto. Ovvero, indicava anche il modo per trattare i contenuti educativi che la scuola trasmetteva.

Il lavoro è innanzitutto un *metodo*, come già dichiaravano Kerschensteiner ed Hessen.

In che senso?

Non semplicemente perché tutti i contenuti formali devono diventare prassici, o perché la conoscenza avviene solo per scoperta (come giustamente ha ridimensionato Ausubel⁴⁷). Non si tratta di dilatare il laboratorio al 100% delle ore curricolari, perché, come scriveva Bruner⁴⁸, anche utilizzare la carta e la matita può essere una scoperta.

Le suggestioni di Rey mi hanno infine spinta a considerare che, allora, anche la semplice conoscenza dei contenuti disciplinari (il teorema di Pitagora piuttosto che il complemento oggetto) poteva essere considerata un apprendimento attivo: perché si può apprendere anche una conoscenza per gradi. Il primo è quello mnemonico e meccanico, il secondo è quello culturalista (tutto piegato verso l’oggetto), il terzo grado è quello *attivo* e personalista, in cui entra in gioco il soggetto. Allora, anche il complemento oggetto o la legge 626, possono diventare un’esperienza.

Questo significava, secondo la lezione di Dewey, superare la concezione delle discipline come «una dieta di materiali predigeriti»⁴⁹, ma contemporaneamente, era possibile

⁴⁵ J. Dewey, *Esperienza ed educazione* (1938), trad. it. di E. Codignola, (1^a ed. 1949), La Nuova Italia, Firenze 1966, pp. 23-24.

⁴⁶ Si veda soprattutto J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull’educazione*, La Nuova Italia Firenze 1954.

⁴⁷ D.P. Ausubel, *Educational Psychology. A Cognitive view*, New York, Rinehart and Winston 1968, trad. it. *Educazione e processi cognitivi*, 1^a ed. 1987, FrancoAngeli, Milano 2004, pp. 408-409.

⁴⁸ J. Bruner, *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture* (ed. orig. 1960), Armando, Roma 1985.

⁴⁹ J. Dewey, *Esperienza ed educazione*, cit., p. 31.

ridare dignità alle discipline stesse, che, infatti, erano trattate sempre con «un intrinseco valore educativo»⁵⁰.

Però, se anche di fronte al diritto, i ragazzi potevano appassionarsi, ed apprendere in modo attivo, anche se l'insegnante era seduta alla cattedra, c'era ancora altro da indagare.

Apprendimento e homo agens

E allora ho compiuto un ulteriore affondo sul lavoro, in modo specifico, passando in rassegna alcuni autori (Nicoli, Fabbri, Demetrio, Pontecorvo, Ajello, ed altri fino alla Moscato): che cosa ci dicono gli studi sull'apprendistato?

Poche le risposte esplicite: interessanti però. Non basta l'esperienza in quanto tale. Superato appare, infatti, il dogma dell'apprendere esclusivamente attraverso il «fare» e soprattutto attraverso la manualità (principio strumentalista): «ci sono in realtà diverse modalità di conoscenza nel soggetto umano, tutte a diverso titolo funzionali, e in qualche caso essenziali, per il suo sviluppo; esse in parte si integrano e si rafforzano fra loro, in parte permangono parallele»⁵¹.

Occorre una riflessione critica, e un *giudizio* da parte del ragazzo.

Inoltre, come nell'apprendistato, è necessario che il docente stia accanto al ragazzo: ma come?

L'homo faber che è contemporaneamente *homo agens*, perché produce un'opera che è segno di sé, mi sembra la risposta: non solo rispetto all'alunno, ma anche rispetto all'insegnante.

Che si affermi, cioè, un'ulteriore ricomposizione, del rapporto educativo: che l'alunno sia attivo, significa che faccia un'esperienza (non un'attività pragmatica, in quanto tale), ma che abbia accanto a sé, non solo un organizzatore discreto del suo lavoro, non un tecnico dell'educazione, ruolo a cui spesso è stato ridotto l'insegnante, ma una persona che fa la sua stessa esperienza. La sua stessa esperienza, significa non uno che trasmette un sapere *top-down*, o un regista che crea le condizioni migliori perché lo studente possa apprendere. Anche, ma di più.

È necessario che l'insegnante viva il momento della lezione come un accadimento presente, una scoperta per sé, un'esperienza, appunto. Come il maestro di bottega, appassionato custode della sua arte, arte che condivide, aprendo il suo scrigno di sapere, con il discepolo. Analogamente, l'insegnante, apre il suo scrigno. L'insegnante, come il maestro di bottega, è colui che scopre qualcosa mentre istruisce, che non insegna, meccanicamente (*homo laborans*), ma che rivela come si fa (*homo faber*), mentre mostra se stesso (*homo agens*). È quindi, e qui ho riafferrato il gancio offerto da Rey, colui che offre il suo di sguardo al ragazzo, il suo mondo, la sua esperienza, non solo attuale, ma la sua esperienza di 'apprendista' della conoscenza.

Ciò che ho potuto constatare nei due Centri di formazione, a parte, evidentemente, la netta consapevolezza che ogni disciplina poteva essere considerata di 'pari dignità' rispetto alle altre, e cioè che fosse possibile educare anche in cucina o nei tirocini formativi (come diceva Hessen «Si può insegnare qualsiasi materia, perfino la culinaria, in modo da renderla fonte di sviluppo generale per la personalità »⁵²), è che la cultura venisse proposta non già come una serie di prescrizioni, di definizioni 'predigerite', di

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ M. T. Moscato, *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia, 2008, p. 223.

⁵² S. Hessen, *I fondamenti*, cit, p. 143.

nozioni, o di istruzioni per l'uso. Ho potuto incontrare insegnanti che, essendo all'opera con il proprio lavoro, comunicavano innanzitutto il loro sguardo, quindi anche il senso della cultura che trasmettevano, come afferma con chiarezza M.L. De Natale, che parla di educazione come apertura dello studente «alla conquista della libertà, in un orizzonte di senso e di significato, nell'ineliminabile tendere dell'uomo alla verità»⁵³.

Il *modus* su cui faceva perno il metodo dei due Centri, si richiamava ad alcuni nuclei educativi/didattici.

Il primo: la *disciplina*. Nelle interviste e nella prassi osservata, è emerso che le discipline sono punti di riferimento fondamentali: intese, però, non come ambiti chiusi, ma come punti di vista particolari sul reale. Educare attraverso la disciplina. Educare, istruendo.

Come? Non attraverso dei discorsi (ne ho visti fare pochi), ma attraverso una passione, così come l'ha sottolineata anche Hessen.

«Perché quel che diciamo e la passione con cui comunichiamo quel che riusciamo a distillare della disciplina mostrano loro [agli studenti N.d.R.] il significato della nostra esperienza»⁵⁴. L'oggetto dell'insegnamento, quindi, deve prima aver appassionato il docente. Ho infatti spesso visto docenti coinvolti, e ho potuto constatare che, nei momenti di lavoro in équipe, spesso si metteva in discussione il valore della materia. Di fronte a ragazzi così poco propensi allo studio, il docente doveva 'per forza' chiedersi: perché insegno italiano, storia, diritto? Qual è il senso di questa disciplina, innanzitutto per me, docente? Quale senso può aver per questi ragazzi?

Insomma, l'insegnante è colui che condivide il suo itinerario conoscitivo, esplicitando il suo cammino euristico. E', emblematicamente, la Miss Orcutt, del giovane Bruner, la quale non si limitava a informare, ma «al contrario, cercava di concordare con me, di negoziare, quale fosse il mondo della meraviglia e della possibilità». In sostanza quell'insegnante «mi invitava ad ampliare il mondo dei *miei* stupori fino a comprendere il suo»⁵⁵.

E' la proposta di un significato, che il docente offre al discente: non tanto nel senso di «A che cosa serve questa disciplina», ma piuttosto «Che cosa è? Perché mi viene proposto?»⁵⁶. In che cosa mi aiuta a crescere, umanamente e culturalmente? Domanda che implica un grande lavoro per l'insegnante: sono stata infatti spettatrice di questi itinerari didattici: insegnare la grammatica a questi ragazzi: ma come? Perché? Come offrire il senso? E il senso non può essere: quando andrete a lavorare, vi servirà!

L'interesse nasce solo se c'è qui ed ora. Non è rimandabile sempre dopo, come spesso avviene nella scuola. Certo, alcuni momenti sono chiarimenti strumentali, ma non tutto può essere 'senza senso'.

Occorre allora che ora, la lezione, sia *un'esperienza*, un avvenimento.

Come le uscite didattiche a Napoli o a Lecce (proposte nel Centro di Como), per trovare lo spunto per creare i tessuti (realmente creati e venduti), o la settimana trascorsa insieme sul tema della 'culinaria'. Ma anche la semplice lezione in classe sul testo di Montale.

⁵³ M.L. De Natale, *Persona e educazione permanente*, in AA.VV., *Persona e educazione*, XLIV Convegno di Scholè, 6-7 settembre 2005, La Scuola, Brescia 2006, p.165.

⁵⁴ E. Rigotti, *Conoscenza e significato. Per una didattica responsabile*, a cura di R. Mazzeo, Mondadori, Milano 2009, p. 25.

⁵⁵ J.S. Bruner, *La mente a più dimensioni*, trad. it., Laterza, Bari 2003, p. 155.

⁵⁶ E. Rigotti, *Conoscenza e significato*, cit., p. 36.

E' esperienza quando alunno ed insegnante, insieme, fanno un cammino: come nella bottega medievale, appunto. Nella vita, così nella scuola «noi facciamo esperienza quando la nostra soggettività si riposiziona davanti alla realtà, al senso della vita. Si riposiziona quando sentiamo che qualche cosa ci ha cambiati, quando ci sorprendiamo cambiati»⁵⁷. Ciò può avvenire solo, credo, in un docente che, entrando in classe, si chiede qual è il rapporto tra quel che va ad insegnare e lo studente. «L'interrogativo può essere anche sintetizzato così: in che cosa mi aspetto che io e lui quest'oggi cambiamo?»⁵⁸. Dalla risposta a questa domanda, dipende anche il senso ultimo che si attribuisce alla scuola. Ma la risposta implica che vengano date le ragioni del passo che si sta chiedendo allo studente.

Che cosa si intende per apprendimento dalla pratica

Tutto ciò segna, a mio giudizio, un passo rispetto alla questione della *divisone tra teoria e pratica*, cultura generale e lavoro, tra scuola liceale e tecnica-professionale.

Mi sembra emblematica la frase detta da uno studente al termine di una lezione, mentre stava compilando il questionario da me predisposto. A un compagno che, timidamente (e comprensibilmente) chiedeva che cosa si intendesse per "pratica e teoria" segnatamente durante la lezione di italiano, lo studente ha risposto, apostrofandolo d'impeto: «è pratica, quando il proff. ci ha detto: che cosa significa questa poesia per te? Che cosa ti fa pensare? Che cosa dice alla tua vita». Mi sembra che l'osservazione sintetizzi a sufficienza la posizione, a mio parere, corretta, in cui porre lo studente: è metodo del lavoro non semplicemente perché si va in officina, o si svolgono tirocini, ma perché quelli diventano paradigmi di un metodo applicabile a tutte le discipline (come per Kerschensteiner era paradigmatico il lavoro d'officina e il disegno, e analogamente per Hessen). Accade questo metodo, quando il ragazzo è implicato in prima persona, quando ciò che sta imparando lo interpella in prima persona, lo tocca, direi quasi fisicamente: *tanto da farlo cambiare*, da fargli fare un passo rispetto all'ora precedente, come dicevo poc'anzi.

Teoria e pratica, perciò si ricompongono: in presenza di un insegnante che, non semplicemente mette insieme ciò che è diviso (interdisciplinarietà, compresenze ecc), ma che riscopre l'unità che naturalmente sta nelle cose (*olismo*): ma, ciò è possibile se c'è un docente con certe caratteristiche, perché «L'unità è nella percezione che l'insegnante ha di se stesso, della propria persona e del proprio nesso con la realtà»⁵⁹.

E così, si può fare esperienza anche di fronte a una semplice conoscenza.

Se apprendere una conoscenza di grado tre, cioè in modo attivo, implica la messa in gioco della persona, allora anche una conoscenza può diventare una competenza. Ecco perché anche la teoria può diventare pratica: non solo perché non c'è teoria senza pratica, e non c'è pratica senza teoria: ma anche perché, *tout court*, la teoria può diventare un'azione.

La vera astrattezza è la meccanicità e passività dell'apprendimento⁶⁰.

La vera astrattezza è apprendere senza fare un itinerario euristico, senza comprendere che il sapere 'tocca' e 'interpella' la vita. Senza che ci sia un cambiamento della persona. Senza che ci sia un senso.

⁵⁷ *Ivi*, p. 48.

⁵⁸ *Ivi*, p. 34.

⁵⁹ E. Rigotti, *Conoscenza e significato*, cit., p. 40.

⁶⁰ Come osserva acutamente M. T. Moscato, *Diventare insegnanti*, cit., 2008.

Non si impara se c'è solo un fare meccanico, ma se c'è un fare consapevole, se c'è l'io, *l'homo agens* della Arendt (come dice Reboul: la prima competenza è l'io e allora «anche quando diciamo che due più due fa quattro compiamo un'azione, giudichiamo, altrimenti la nostra frase non sarebbe che un riflesso condizionato»⁶¹).

Evidentemente il metodo del lavoro, ha bisogno di condizioni (didattiche, organizzative, ordinamentali) per attuarsi. Occorrono non solo docenti motivati e appassionati, non solo una gestione e organizzazione della singola scuola, coesa e chiara.

Ma occorre anche che la politica faccia la sua parte, per creare le condizioni legislative per l'attuarsi di tale 'scuola del lavoro'. Passi ne sono già stati fatti, a partire dalla legge 53/2003 che prevedeva, all'interno di due sistemi di uguale dignità, ma diversi negli approcci didattici, l'alternanza scuola lavoro (art. 4); e successivamente con il DL. 77/05 specificamente espressione di tale articolo⁶².

L'analisi di caso che ho condotto ha voluto avvalorare la bontà di tale approccio didattico e ordinamentale, e mostrare (chissà, anche a qualche legislatore lungimirante e accorto) che le esperienze finora condotte in tale direzione, anche se limitate, offrono un laboratorio prezioso per imboccare una strada diversa dall'attuale. Si tratta, lo riconosco, di una inversione di rotta: ma forse tale deve essere, se si vuole 'invertire la rotta' anche dei risultati (deludenti) che la scuola italiana ha finora acquisito.

⁶¹ O. Reboul, *I valori dell'educazione* (1992), traduz. it., Editrice Ancora, Milano 1995, p. 233.

⁶² Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77, Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53.

Introduzione

La scuola delle fratture: dal paradigma della divisione al paradigma dell'unità

1. Il paradigma della divisione

1.1 L'ipotesi di partenza

«A proposito della urgenza di sottrarre il lavoro e tutti i percorsi formativi ad esso collegati dallo snobismo dello scolasticismo imperante, invito [...] a leggere lo stralcio di un tema su *Le mie prospettive per il futuro scolastiche, professionali e affettive*, assegnato in una terza media di Brescia l'11 novembre 2009, e agli atti della scuola. Da sottolineare che si tratta di un ragazzo regolare di 14 anni, intelligentissimo, ma che se andasse in un biennio dell'istruzione obbligatoria sarebbe un sicuro destinato al disadattamento scolastico, visto che è già ora a livelli scolasticamente borderline.

[...] i ragazzi di questo genere sono ben 45 su 100 a 15 anni e 55 su 100 a 16 anni e molti di questi, se saranno costretti a continuare le scuole dell'istruzione solo per pressione sociale e familiare, matureranno oltre che disistima di sé, soltanto un'incompatibilità per tutta la vita con qualsiasi processo formativo formale e nemmeno avranno più la voglia di impegnarsi in un lavoro che li possa far crescere come persone.

“Io quando ero un bambino volevo fare la Nunziatella, come mio padre, perché lo ammiravo. Era come un idolo per me. Ma col passare degli anni quella scelta svanì nel nulla. Ora nella mia testa c'è solo una scuola: il Cfp meccanico. Io ho sempre avuto la passione per i motori, me l'ha trasmessa mio padre.... Credo che se facessi quella scuola ci metterei l'anima perché voglio uscire con un bel voto e mi toglierei una grande soddisfazione perché io la scuola adesso la detesto. ... Non vedo l'ora che arrivino le domanda di preiscrizione al Cfp. Così sarò molto incoraggiato a migliorare con lo studio. Non vedo l'ora di iniziare il lavoro e ho una voglia matta di mettere le mani su qualche macchina o moto. Secondo me il lavoro è una cosa bellissima che non capita a tutti e va preso con felicità... Ed è bello quando ti fanno i complimenti se hai lavorato bene. Nel mio futuro vedo che aprirò un'officina e lavorerò autonomamente. Poi prenderò un aiutante, gli insegnerò bene e così non dovrò fare tutto da solo. Il mio primo anno di lavoro sarà duro, ma io dimostrerò che non solo che non sono uno scansafatiche come a volte mi dice la profe ma che so lavorare bene e così bene che molti verranno solo nella mia officina...”.

Perché non considerare degno di merito e senza una cultura da valorizzare e promuovere un ragazzo con questi progetti?»⁶³.

Abbiamo voluto prendere l'abbrivio da un episodio originale e recente, tratto dalla realtà della scuola italiana, per esprimere con un'immagine (vera), il nocciolo della questione, che ci ha spinto a prendere in considerazione l'argomento della tesi.

Troppo spesso, cioè, la scuola separa la vita reale, che tanto seduce i ragazzi, dalla loro esperienza scolastica. Perché tale separazione? Possiamo individuare nella separazione *tout court* un segno delle difficoltà in cui versa la scuola italiana oggi?

Non vogliamo certo qui attardarci in analisi sociologiche sulla condizione della scuola.

⁶³ G. Bertagna, *A proposito della riforma del secondo ciclo di istruzione e di formazione*, Audizione alla Commissione cultura, scienza e istruzione della camera dei deputati sulla riforma del secondo ciclo di istruzione e formazione (12 novembre 2009), pubblicata sul sito del CQIA, pp. 5-6.

Ma è innegabile che l'apparato scolastico in Italia è in sofferenza.

Siamo partiti da un'ipotesi, che certamente non vuole essere esaustiva, ma solo offrire uno (e uno solo) dei mille e mille elementi che compongono il tessuto scolastico, e farlo diventare il *file rouge* della ricerca: proponendolo, appunto come uno dei (tanti) elementi di novità, su cui però sarebbe utile un serio ripensamento. Ben consapevoli che non esiste un'unica ricetta per riformare la scuola.

1.2 La cifra della divisione

La tesi che abbiamo sviluppato è partita dall'ipotesi che la scuola oggi appare contrassegnata dalla cifra della divisione: divisioni tra ordini e gradi, tra classi e ore, tra mondo interno ed esterno, tra teoria e pratica, tra cultura generale e cultura speciale, tra la scuola stessa e il mondo del lavoro, tra il sapere utile e quello inutile, tra cultura scientifica e cultura umanistica, tra cultura classica e cultura moderna.

Il lavoro, e la conseguente scuola del lavoro, può sempre più diventare una soluzione possibile per ricucire le fratture, quando non è considerato come condanna, ma come possibilità di crescita della persona, e la professionalità come espressione della persona competente.

La *paideia* espressa dalla nostra tradizione scolastica, infatti, «pare tutta improntata al criterio epistemologico e culturale generale della separazione: il sapere è una cosa, il fare un'altra e l'agire un'altra ancora, la *theoría* esiste senza la *téchne* e la *téchne* si dà senza *theoría*. Nell'una e nell'altra, poi – la prima perché regno di un'astratta necessità logica e la seconda perché sottoposta all'esecuzione di ordini – non esistono l'agire, la libertà e la responsabilità personale. Per cui, come già anticipava Platone⁶⁴, chi sa non fa, chi fa non sa, e né l'uno né l'altro sperimentano la libertà e la responsabilità, visto che non esiste libertà nel dire due più due fa quattro, ma solo errore se si risponde cinque, e la stessa cosa accade se si montano i pezzi di un televisore non seguendo le istruzioni»⁶⁵.

La nostra scuola appare fondata, anche topograficamente, sulla cifra della separatezza: esistono diversi stabilimenti scolastici, divisi in plessi, all'interno dei quali si trovano le aule, che contengono le classi che «lavorano come le api negli alveari: ciascuna nella propria celletta, senza pericolose derive verso aggregazioni che le superino, le rompano e semmai le ricompongono per compiti da svolgere o per attività elettive [...]. Dove all'interno di ogni celletta dell'alveare si registra una specie di duplicazione del paradigma separatorio non solo a livello di docenti, discipline e ore, per cui, ad esempio, filosofia, e il docente di filosofia, non ha nulla a che fare con il lavoro e la matematica, e con i relativi docenti, ma anche a livello della stessa concezione degli apprendimenti»⁶⁶. Non solo: la cifra della scomposizione si perpetua tra le diverse filiere ordinamentali, ma anche dentro ogni filiera, tra le discipline umanistiche e quelle tecniche/scientifiche; «tra il profitto e il comportamento; tra discipline e interdisciplinarietà; tra l'istruzione e l'educazione; tra cultura generale e cultura professionale; tra la scuola e il lavoro; tra la scuola e l'extrascuola (il territorio); tra il

⁶⁴ Cfr. Platone, *Politico*, 305.

⁶⁵ G. Bertagna, *Quale cultura educativa per lo sviluppo? Centralità della formazione e significato del campus nella riforma del secondo ciclo di istruzione e formazione*, in "Orientamenti pedagogici", marzo-aprile 2005, p. 292.

⁶⁶ G. Bertagna, *Organizzazione amministrativa e gestionale del Campus e dei Poli*, Modulo 5.3. del Master sulla Dirigenza scolastica, A.A. 2008-2009 (piattaforma on line), p. 1.

piano nazionale e quello locale; tra scuola statale e scuola non statale»⁶⁷, tra formazione e addestramento, tra insegnamento e apprendimento, tra cuore e ragione, tra mano e intelligenza, tra affettività e razionalità, tra scolaro e persona.

Cosicché «si studia Plutarco in greco e Shakespeare in inglese, Lucrezio in latino e Foscolo in italiano, non Plutarco in Shakespeare e Lucrezio in Foscolo»⁶⁸.

E ovviamente, divisione tra licei e istruzione tecnica, tra istruzione tecnica e istruzione professionale, tra istruzione professionale e istruzione e formazione professionale; tra scuole statali e scuole regionali, tra discipline educative e discipline professionali; tra libertà e obbedienza.

«Non solo la scuola, ma anche la cultura moderna si caratterizza per queste indulgenze scompositive: il soggetto osserva un oggetto che gli è estraneo: l'osservatore non ha nulla che fare con l'osservato, la conoscenza come anatomia epistemologica; non ci sono in essa *hopeful monsters*, tutto è ben partito e va ben diviso, sebbene a costo di semplificazioni che la fanno apparire indipendente dalla realtà; le cose, unitarie e complesse, si trasformano per questo, mediante apposte operazioni artificiali, in oggetti formali, separati e ordinati; il problema centrale diventa quello della classificazione e dell'ordinamento delle scienze, piuttosto che quello della loro mobile indefinitezza e revocabilità a seconda dei problemi che si affrontano, dei contesti in cui ci si deve orientare e degli scopi da perseguire; per difendere la chiarezza e la distinzione, si preferisce la parcellizzazione e l'incomunicabilità delle singole prospettive disciplinari piuttosto che rischiare il disordine a causa della loro inestricabile interazione»⁶⁹. Esiste una vera e propria paura delle ricomposizioni – continua Bertagna – e, quindi, delle contaminazioni. Sembra un tratto generale della nostra epoca. Tanto che gli stessi ragazzi, che potrebbero essere la sede della riconciliazione fra elementi disparati, stentano ad operare queste sintesi perché la specializzazione è addirittura diventata un valore da perseguire.

Fu Dewey tra i primi autori a voler battere la strada della ricomposizione, cercando, secondo Crahay, di superare molti «dualismi tradizionali: la ragione, e il corpo, la mente e l'azione, la teoria e la pratica, il sapere e il saper fare, l'uomo e la natura, lo psicologico e il sociale, l'individuo e la società, il lavoro e il piacere»⁷⁰.

Esemplare, da questo punto di vista, l'analisi condotta da R. Sennet, nel suo *L'uomo artigiano*, in cui scandisce, con vivida acutezza, il sedimentarsi di questa cultura della dissociazione anche a livello del lavoro: quando ad esempio si è iniziato, in epoca moderna, a scindere la mano dalla testa, ovvero quando, l'ingegnere o l'architetto, anziché disegnare a mano sui fogli gli schizzi dei loro progetti, hanno utilizzato il metodo informatico *Cad*, cosicché, benché molto efficace, lo strumento sancisce il «divorzio tra la mano e la testa»⁷¹, perché la testa pensa, ma la mano non opera, abdicando e optando per l'utilizzo della macchina. È la 'mentalizzazione' di un progetto, così lontano dai tempi in cui «papa Sisto V fece rifare Piazza del Popolo a Roma descrivendo a parole gli edifici e lo spazio pubblico che aveva in mente, e queste

⁶⁷ Ivi, p. 3.

⁶⁸ G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006, p. 88.

⁶⁹ G. Bertagna, *Educazione cristiana, dimensioni interdisciplinari dell'Irc e riforma del sistema di istruzione e formazione*, intervento durante il Convegno "In una scuola che cambia: quale insegnante e quale insegnamento della religione cattolica?" Montesilvano (Pescara): 24-27 ottobre 2003, p. 25.

⁷⁰ M. Crahay, *Psicopedagogia*, La Scuola, Brescia 200, p. 28.

⁷¹ R. Sennet, *L'uomo artigiano*, trad. it. Feltrinelli, Milano 2008, p. 44.

istruzioni orali lasciavano a muratori, smaltatori e ingegneri molto spazio per lavorare in modo libero e adattivo sul cantiere»⁷².

Oggi sarebbe impensabile progettare con le parole: come dire, usando il linguaggio scolastico, unire l'italiano con il disegno e la matematica! Eppure in ogni più piccola operazione scolastica, ad esempio, di matematica, appunto, sarebbe impossibile scindere le discipline in essa implicate: un semplice problema matematico è formulato in un testo (di italiano) e ha bisogno di organizzarsi spazialmente (disegno), oltre ad implicare tutta la persona dello studente: la sua emotività, il suo interesse, la sua passione, la sua razionalità, la sua logica, la sua creatività e così via.

Perché la realtà è unitaria, la persona è unita. Spesso invece, addirittura, la persona è divisa da se stessa. Osserva L. Giussani: « il pericolo più grande della nostra società, dal punto di vista della formazione dell'uomo, è il prevalere dell'ideologia sull'osservazione [...]. E' come se si staccasse l'uomo da se stesso »⁷³.

Ne deriva la costruzione di un alunno irreggimentato, monadico, spezzettato in discipline, ore, azioni, episodi, come aveva, con chiarezza cristallina, per primo ipotizzato Comenio: «D'ora in poi dunque:

- I. La totalità degli studi si ripartisca in classi [...]
- II. Si divida con esattezza, in modo che a ciascun anno, mese, giorno, e ora, venga assegnato il suo compito particolare.
- III. Si osservi rigorosamente l'orario e si assolvano i doveri scolastici, né si tralasci nulla »⁷⁴.

Infatti, oggi, «Tutto ciò che è unità, integrazione, ricomposizione, rimando, intreccio, meticciamiento, ologramma crea, insomma, nella cultura che ancora domina i piani di studio scolastici, sospetto e, ridotto sprezzantemente a *bricolage* disordinato, finisce per costituire un disvalore etico, epistemologico, metodologico e organizzativo [...] In termini educativi, direbbe Bernstein⁷⁵ trent'anni dopo aver criticato questa tendenza, vince ancora il codice cumulativo, quello basato sulla dominanza dei principi della 'classificazione' (*classification*) spartitoria, e si inibisce il codice integrato»⁷⁶.

È il prevalere delle «abilità spezzettate», come le definisce Sennet⁷⁷, rispetto alla logica unitaria della competenza⁷⁸.

Separatezze

Potremmo osservare che, i modi in cui si esplicita la separatezza sono innumerevoli, ma potremmo, in certo senso, raccogliarli in due grandi ambiti, che definiremmo l'ambito *verticale* e quello *orizzontale*. Nel senso che esistono delle scomposizioni che si esprimono in una sorta di continua dicotomia che dall'alto, o dal grande, suddivisione dopo suddivisione, scivolano verso il basso o diventano sempre più piccole.

A titolo di esempio, riportiamo il seguente grafico, che dimostra come tale logica spartitoria "verso il basso" è applicabile a livello dell'organizzazione della scuola (dall'alto in basso):

⁷² Ivi, p. 48.

⁷³ L. Giussani, *Il rischio educativo. Come creazione di personalità e di storia*, Sei, Torino, 1995 pp. 161-162.

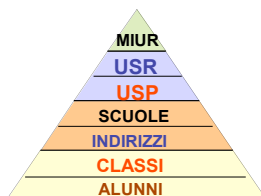
⁷⁴ A. Comenio, *Didactica magna e pansophia* (1675), trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1977, p. 46.

⁷⁵ B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, voll. I,II,III, Routledge and Kegan, London 1971-1977.

⁷⁶ G. Bertagna, *Pensiero manuale*, cit., pp. 88-89.

⁷⁷ R. Sennet, *L'uomo artigiano*, cit., p. 44.

⁷⁸ Sul concetto di competenza, tra i tanti, segnaliamo, A. Cegolon, *Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008.



E ancora, a livello didattico, la separatezza di cui abbiamo fatto cenno, si può schematizzare nel seguente modo (dall'ambito più ampio a quello più ristretto):



Potremmo invece parlare di *separatezze orizzontali*, nel senso che si manifestano tra elementi 'alla pari', formalmente contrastanti, come nella tabella qui di seguito (a puro titolo di esempio):

pensare	fare
scuola	vita
astratto	concreto
studiare	lavorare
italiano	matematica
ragione	sentimento

In realtà è possibile ri-comporre la divisione, ad esempio:

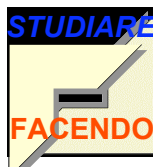
Fare pensando
Vivere istruendosi
Facendo concretamente, formulare ragionamenti astratti
Scrivere in italiano resolvendo un problema matematico
Studiare lavorando
Ragionare, appassionandosi

E nel suo formularsi speculari:

Pensare facendo
Istruirsi vivendo
Ragionare astrattamente, facendo concretamente
Risolvere un problema matematico, scrivendo
lavorare studiando
Appassionarsi studiando

Dalla separatezza:

al'unità



Analogamente potrebbe essere possibile ri-comporre le divisioni in verticale tra Ministero e scuole, tra scuole e indirizzi, tra indirizzi e classi, e quindi, anche, a livello orizzontale, ad esempio unendo le scuole e gli indirizzi, o le classi e gli alunni, che potrebbero essere riaggregati per gruppi diversi.

Allo stesso modo, le discipline e gli insegnanti, potrebbero collaborare tra di loro; analogamente le ore di lezione potrebbero ricomporsi in attività di lavoro unitarie (perché così avviene nella vita, in cui non succede mai che un'attività venga regolarmente 'interrotta' ogni ora, al suono della 'campanella', per poi riprendere solo a distanza – variabile – di giorni).

In questo senso ci sembra, abbia operato l'ipotesi sottesa alla legge 53/2003 che, innanzitutto, finalmente ha riunito istruzione e formazione in due sistemi di pari dignità; così come ha operato per il superamento (non l'eliminazione) del gruppo classe. Inoltre ha propugnato la concezione olistica cioè di una riagggregazione delle discipline.

Si legge infatti nelle Raccomandazioni, che hanno corredato la legge di riforma, che la persona è sempre un'unità. «Unità di sé: motricità, psichicità e razionalità, mano, cuore e mente, dimensioni vegetative, sensitive e razionali non sono mai separabili; da sole, o scomposte, non esistono. Unità con gli altri: non esiste l'io senza il tu e il noi, né si può immaginare, se non astrattamente, l'uno senza gli altri. Unità con il mondo e con la cultura: l'unità di sé e con gli altri non esiste se non in un contesto, in un ambiente e in una cultura.

Si ricorda, in secondo luogo, che la cultura è sempre un'unità. È un prodotto umano. [...]. La compartimentazione, intesa come una sua divisione in settori chiusi e autoreferenziali, non appartiene alla cultura.

Si ricorda, infine, che l'educazione è un'unità. Ad una persona unitaria non si può pensare di offrire, per crescere, una cultura parziale e separata, di cui non si colgono le connessioni ed i significati unitari. O un ambiente tra sé scomposto ed estraneo, dove l'alto non conosce il basso e si nega a nord ciò che si afferma a sud. Gli interventi educativi e didattici a servizio dello sviluppo della persona non si possono, quindi, immaginare improntati all'ottica della scomposizione e dell'estraneità. Attività programmate per sollecitare le capacità intellettuali, per esempio, non raggiungono l'obiettivo se non mobilitano anche quelle affettive, relazionali, espressive, morali, religiose, e viceversa; e se non sono di per se stesse impostate in maniera tale da coinvolgere anche queste altre dimensioni. Un'ora di matematica è anche sempre un'ora di socialità, di motricità, di espressività, di moralità ecc. [...].

I Documenti nazionali della riforma chiamano questa plurievocata dinamica: 'ologrammatica'»⁷⁹.

Si tratta perciò di ricomporre, di rimettere insieme i pezzi della tavoletta spaccata in due come segno di riconoscimento: «E' il syn-ballein: ciò che è unito e unisce, è l'unità che non ha incrinature»⁸⁰

Il simbolo, scrive O. Reboul, «è una cosa [...] che attesta la presenza di un'altra realtà»⁸¹.

Il simbolo, è quindi, il ricongiungimento, ma anche senso ulteriore, senso ultimo delle cose. Non a caso il suo contrario è *dia-ballein*, cioè diabolico.

La divisione è diabolica, l'unità è il senso profondo della realtà.

⁷⁹ In G. Bertagna, *Dietro la riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla Riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbetino, Soveria Mannelli 2009, pp. 111

⁸⁰ G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, p. 68.

⁸¹ O. Reboul, *I Valori dell'educazione*, trad. it., Ancora, Milano 1995, p. 256.

2. Il lavoro come superamento del paradigma della divisione?

Se, come abbiamo cercato di argomentare, la scuola è afflitta dal morbo delle separatezze, il lavoro, con la conseguente scuola del lavoro, può diventare una soluzione possibile per ricucire le fratture?

Questa l'ipotesi che vogliamo verificare.

Innanzitutto chiarendo che cosa intendiamo per lavoro.

Premettiamo che non è nostra intenzione analizzare come il lavoro è stato concepito nelle diverse culture e civiltà, ma solo chiarire la nostra ipotesi.

2.1 Il lavoro come condanna o come positività

Nella nostra cultura, si scontrano ancora almeno due paradigmi antropologici rispetto alla concezione del lavoro. Il primo, si dipana all'interno di tre matrici culturali.

La prima matrice ha le sue basi nell'equiparazione di *Marx tra persona umana e lavoro*. Secondo questa prospettiva, sottolinea G. Bertagna⁸², il lavoro, inteso come «attività libera e consapevole» e come «il primo bisogno della vita»⁸³, è considerato lo spazio in cui l'uomo si realizza, anzi si è 'buoni uomini' se si 'lavora bene'. È quindi l'esaltazione del *negotium* sull'*otium* della cultura classica.

La seconda matrice è sempre marxiana, ma, se da una parte considera il lavoro come «il primo bisogno della vita», analogamente non riesce a considerarlo come attività libera e consapevole «e quindi lavoro vivo e creativo». Resterebbe, invece, l'esatto contrario di quello che dovrebbe essere: alienato ed estraniato. Il lavoro è quindi fondativo dell'uomo, ma, secondo Marx, se il lavoratore «è espropriato del prodotto del suo lavoro, questi è 'alienato'»⁸⁴. Il suo esercizio, anche nel caso delle prestazioni, per così dire, più 'intellettuali', «avrebbe sempre un valore subalterno, penitenziale ed oggettivante, non espressivo e per sé umanamente promozionale»⁸⁵. Così, annota Marx, il soggetto «solo fuori dal lavoro si sente presso di sé; e si sente fuori di sé nel lavoro [...]»⁸⁶.

La terza matrice culturale trova il suo fondamento in Heidegger. Il soggetto non sarebbe che un ente al pari di altri. L'unica sua diversità consisterebbe nella consapevolezza della diversità tra il suo essere e l'Essere che lo sovrasta e che lo fa consistere. «Sua grandezza, quindi, non è rivendicare più nessuna fondatività, ma vivere quotidianamente l'esperienza dell'abbandono»⁸⁷, visto che «la rosa è senza perché, fiorisce quando fiorisce»⁸⁸. Quindi non è opportuno reclamare una qualche apprezzabilità dai 'lavori' richiesti dalla società tecnologica. Meglio accettare con gioia. D'altra parte l'età post moderna, annota D. Loro, non esalta più il lavoro come oggettivazione dell'essenza dell'uomo, che è considerato «come strumento per acquisire

⁸² A cui ci rifacciamo in queste note, cfr. G. Bertagna, *Alternanza tra scuola e lavoro. Sfide culturali e pedagogiche*, in Idem (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, FrancoAngeli, Milano, pp. 11-53.

⁸³ K. Marx, *Critica al programma di Gotha e testi sulla transizione democratica al socialismo*, Ed. Riuniti, Roma 1976, p. 32.

⁸⁴ D. Loro, *Vita adulta e lavoro, tra formazione professionale e formazione umanistica*, in A. Agosti (a cura di), *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, FrancoAngeli, Milano 2006, p. 128.

⁸⁵ G. Bertagna, *Alternanza tra scuola e lavoro*, cit., p. 44.

⁸⁶ K. Marx, *Manoscritti economici – filosofici del 1844*, Einaudi, Torino 1968, p. 75.

⁸⁷ G. Bertagna, *Alternanza tra scuola e lavoro*, cit., p. 45.

⁸⁸ M. Heidegger, *Il principio di ragione* (1957), Adelphi, Milano 1991, p. 68.

disponibilità monetaria in vista dei consumi»⁸⁹. Dunque «Il fine del lavoro, assente nel lavoro, diventa il consumare stesso»⁹⁰.

Il lavoro come positività

Esiste però anche un secondo paradigma culturale, che considera il lavoro come un momento fruttuoso. Anche in questo filone di pensiero, ritroviamo diverse matrici.

La prima si ricollega alla tradizione culturale classica ed ebraico-cristiana: il lavoro e la *téchne* per i Greci⁹¹, ad esempio, sono una componente essenziale dell'uomo, ma non lo esauriscono. La persona, se tale, lavora, opera, crea. Ma è persona, se manifesta se stessa nel lavoro.

La seconda radice invece, respinge proprio l'idea dell'alienazione del lavoro e l'idea che la sua 'liberazione' consista nel tempo 'liberato' dal lavoro. Infatti, come ricordava Simone Weil, «un lavoro comunque ridotto anche per poco tempo programmaticamente a merce, subito dai soggetti che lo esercitano, necessitato, il cui scopo non sia per definizione intrinseco all'azione concreta di chi lo svolge, ma sia invece imposto dall'esterno da chi lo paga⁹², e che non si esprima mai nell'opera», ma si limiti alla produzione automatica ed alienata di gesti e oggetti [...] si rivela, alla lunga, anche del tutto antieconomico, controproducente per le persone che lo vogliono comandare ai soggetti⁹³. Bisogna, quindi, impegnarsi per costruire un lavoro che sia, nei propositi, sempre più libero e consapevole»⁹⁴.

La terza matrice sostanzialmente non accetta che il lavoro e la società della tecnica diventino il fondamento ontologico dell'uomo. Denuncia tale situazione Hannah Arendt che ha ben stigmatizzato le contraddizioni della cultura moderna sul tema del lavoro, quando scrive «In pochi decenni l'automazione vuoterà probabilmente le fabbriche e libererà il genere umano dal suo più antico e naturale fardello, il giogo del lavoro e la schiavitù della necessità». Ma «l'età moderna ha comportato anche una glorificazione teoretica del lavoro, e di fatto è sfociata in una trasformazione dell'intera società in una società di lavoro. La realizzazione del desiderio, però, non avviene come nelle fiabe, giunge al momento in cui può essere solo una delusione. E' una società di lavoratori quella che sta per essere liberata dalle pastoie del lavoro, ed è una società che non conosce più quelle attività superiori e più significative in nome delle quali tale libertà meriterebbe di essere conquistata [...] Ci troviamo di fronte alla prospettiva di una società di lavoratori senza lavoro, privati cioè della sola attività rimasta loro»⁹⁵.

La soluzione invece, a nostro avviso, consiste nel lavoro inteso come *opus*, così come lo descrive la Arendt stessa⁹⁶ e di cui avremo modo di argomentare. «Quindi “non si tratta di liberarsi dal lavoro, che è pretendere di uscire dalla condizione umana, ma di liberare

⁸⁹ D. Loro, *Vita adulta e lavoro*, cit., p.128.

⁹⁰ F. Totaro, *Il fondamento del lavoro: la persona*, in “Etica per le professioni”, 2/2005, p. 12.

⁹¹ Per il lavoro presso i Greci e comunque la concezione del lavoro nelle varie epoche storiche si veda anche L. Firpo, *Lavoro manuale e lavoro intellettuale. Ieri, oggi e domani*, Ediz. Fondazione G. Agnelli, Torino 1977, pp. 21 e ss.

⁹² S. Weil, *Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale* (1934), in *Oeuvres complètes. Ecrits historiques et politiques*, Gallimard, Paris 1985, tomo II, p. 108.

⁹³ *Ivi*, p. 118.

⁹⁴ G. Bertagna, *Alternanza tra scuola e lavoro*, cit., pp. 46-47.

⁹⁵ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana* (1958), trad. it. 1964, Bompiani, Milano 2008, XIV edizione, p. 4.

⁹⁶ *Ivi*, pp. 102 e ss.

il lavoro[...]»⁹⁷. In altri termini, cercare di concepire e praticare il lavoro non come utilità, ma come compito; non come mezzo, ma come fine, che è poi dire realizzazione di sé⁹⁸»⁹⁹. Altrimenti ci ritroveremmo di fronte ad un'ennesima separazione, *tra lavoro e tempo libero-dopo il lavoro*: una teoria dei 'due tempi', che mantiene un *imprinting* dicotomico¹⁰⁰.

Così scrisse Goethe, nel suo *Wilhelm Meister*: «I modi di curare la follia, disse l'ecclesiastico, sono, a mio avviso, molto semplici. Sono gli stessi con cui si impedisce ai sani di diventare matti. Si deve incoraggiare in loro un'attività propria, abituarli all'ordine [...] Una vita operosa, provoca tanti avvenimenti che dovrà ben presto accorgersi come solo l'attività può condurre alla soluzione di qualsiasi dubbio»¹⁰¹. «Per questo i personaggi del *Meister* non sono oziosi. Lo sono se si intende il lavoro nella maniera borghese: qualcosa che 'deve rendersi utile' trascurando 'tutto il rimanente'. La scommessa della società della Torre, invece, è proprio quella di un lavoro finalizzato al coinvolgimento dell'essere di tutto il soggetto, non all'avere qualcosa»¹⁰².

E' evidente, sostiene il pedagogista bresciano, che il lavoro non è formativo se è fine a se stesso: ma solo se è strumento per la realizzazione di sé. A che può servire oggi lavorare «essere occupabili come vuole il mercato, se ciò non ha un senso per noi e non sentiamo che, in ogni caso, si tratta di un'esperienza che ci fa crescere?»¹⁰³. Quindi, il lavoro al servizio della persona, e non il contrario.

D'altra parte, il fautore delle virtù del capitalismo, Adam Smith, fonda la sua *Indagine sulla ricchezza delle nazioni* sulla precedente opera, il *Trattato sulla natura dei sentimenti umani*, in cui si sostiene che «lo svolgimento di qualsiasi lavoro [...] non è mai mera questione d'esercizio di competenze tecniche, né soltanto di utile individuale e sociale, o di potere: è, anzitutto, questione di coscienza umana e, in secondo luogo, di esercizio dei valori tipici dell'uomo in quanto uomo: la libertà, l'onestà, la fiducia, in una parola, nel linguaggio di Smith, la *prudence* e la *sympathy*, il sentire comune che richiama la *philia* dei greci»¹⁰⁴.

E' insomma *l'homo faber* nel senso pieno della parola, che, secondo il discepolo di Hannah Arendt, Richard Sennet, è l'uomo che fa un altro genere di lavoro rispetto all'*animal laborans*. «*L'homo faber* è il giudice del lavoro e delle pratiche materiali: non un collega dell'*animal laborans*, ma il suo superiore [...] Laddove *l'animal laborans* si fissa sulla domanda: 'Come?', *l'homo faber* chiede: 'Perché?'»¹⁰⁵.

È più facile, conclude lo studioso, che tale consapevolezza sia presente nel sistema di istruzione e formazione, perché è educativo e pone al centro la formazione integrale della persona umana, rendendola così capace di «concorrere al progresso materiale e spirituale della società», come, in realtà, recita anche la nostra Costituzione¹⁰⁶.

⁹⁷ M.F. Sciacca, *L'ora di Cristo*, Marzorati, Milano 1973², pp. 232 e ss.

⁹⁸ A.Utz, *Etica economica*, Union Editorial, Madrid 1998.

⁹⁹ G. Bertagna, *Alternanza tra scuola e lavoro*, cit., p. 49.

¹⁰⁰ G. Bertagna, *Dal paradigma servile al paradigma signorile*, in *Istruzione formazione lavoro: una filiera da (ri)costruire*, (a cura di) Bramanti. A., Odifreddi D., FrancoAngeli, Milano 2003, p.50.

¹⁰¹ J.W. Goethe, *Wilhelm Meister. Gli anni dell'apprendistato* (1796), trad. it., Adelphi, Milano 2006.

¹⁰² G. Bertagna, *Dal paradigma servile*, cit., p.48.

¹⁰³ G. Bertagna, *Alternanza tra scuola e lavoro*, cit., p. 50.

¹⁰⁴ *Ivi*, p. 52.

¹⁰⁵ R. Sennet, *L'uomo artigiano*, trad. it., Feltrinelli, Milano 2008, p. 16.

¹⁰⁶ Costituzione della Repubblica italiana, art. 4.

2.2 Il lavoro nella Costituzione

Il lavoro, infatti, è il fondamento della nostra Costituzione. Sancisce il primo articolo «L'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro. La sovranità appartiene al popolo, che la esercita nelle forme e nei limiti della Costituzione»¹⁰⁷. Scrive C. Mortati nel *Commentario della Costituzione*, che «La formula 'fondata sul lavoro' assunta a significare il tipo di democrazia voluto istituire si differenzia da quelle di "Repubblica sociale" che si legge nei testi costituzionali della Francia e della Germania occidentale, emanati a breve distanza dal nostro, ma che è pure da considerare rivolta ad esprimere un concetto analogo. Infatti, il termine, derivato da quello di "diritto sociale" [...] vorrebbe significare l'insieme delle pretese a favore di tutti i cittadini, fatte derivare dal principio di eguaglianza, di partecipare ai beni della vita [...]»¹⁰⁸. La formula adottata dalla nostra Costituzione parte da un altro punto di vista rispetto a quello della indifferenziata eguaglianza. Il lavoro, infatti, assume due accezioni diverse, secondo lo studioso: una volta assume accezione negativa e polemica, di rigetto di altri valori che prima contrassegnavano l'ordine sociale (come l'ereditarietà, il possesso dei beni economici, ecc.); una seconda volta invece assume senso positivo, rivolto alla determinazione dell'attività lavorativa presa in considerazione, come poi viene esplicitato negli artt. 4 e 35, «i quali considerano il lavoro protetto dalla Costituzione mezzo necessario, per una parte, all'affermazione e allo sviluppo della personalità, per l'altra al progresso materiale spirituale della società. Nel lavoro si realizza pertanto la sintesi tra il principio personalistico (che implica la pretesa all'esercizio di un'attività lavorativa) e quello solidarista (che conferisce a tale attività carattere doveroso)»¹⁰⁹. Per questo l'Assemblea costituente respinse, seppure con un'esigua maggioranza di 12 voti, la formula 'Repubblica dei lavoratori' in cui era più evidente il significato classista, che invece si voleva escludere.

Il giurista sottolinea che esiste una stretta connessione con l'art. 1 e l'art. 3 comma 2° che recita: «È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese»¹¹⁰. Infatti, il lavoro, posto a fondamento dello Stato, non è una enunciazione retorica, ma apre alle successive disposizioni. Disposizioni che implicano anche le garanzie per l'esercizio del lavoro stesso. Infatti, all'art. 34¹¹¹ si parla di scuola aperta a tutti, ma che «tende ad effettuare una selezione delle capacità che non risulti ostacolata dalle condizioni di inferiorità economica»¹¹². È insomma una democrazia che non vuole essere «meccanicisticamente egualitaria», ma informarsi al principio «a ciascuno secondo le sue capacità», come sancisce l'art. 3 che garantisce a tutti i cittadini pari dignità sociale: «principio che attraverso vari strumenti (educativi, religiosi) deve sempre più trasfondersi nel costume,

¹⁰⁷ Costituzione della Repubblica italiana, Principi fondamentali, art. 1.

¹⁰⁸ C. Mortati, *Commento Art.1 dei Principi fondamentali*, in G. Branca (a cura di), *Commentario della Costituzione*, Zanichelli Bologna e Soc. Rd. Del Foro italiano Roma, 1975, p. 11.

¹⁰⁹ *Ivi*, pp. 11-12.

¹¹⁰ *Ivi*, pp. 13-14.

¹¹¹ Art. 34: «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.

La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso».

¹¹² C. Mortati, *Commento*, cit., p. 14.

operando nel senso dell'uniformità della considerazione dovuta all'uomo come tale, indipendentemente dal genere dell'attività esercitata»¹¹³.

Insomma, ci sembra fondamentale l'idea che il lavoro sia strumento di valorizzazione della persona umana, delle sue specifiche capacità e peculiarità. In questo senso, ci pare che abbia anche una valenza educativa rilevante: non tanto, o non solo, come mezzo di inserimento sociale, ma appunto come strumento 'per' la persona.

Un'interpretazione del lavoro nella Costituzione

Risulta stimolante ritornare alle motivazioni che ispirarono i cosiddetti «professorini» della Repubblica, a riguardo del tema del lavoro, citando le parole che Fanfani scrisse, a trent'anni dall'approvazione del dettato costituzionale¹¹⁴.

« Alla dizione ' Repubblica fondata sul lavoro ' è stata prestata minore attenzione che ad altre norme. La si è considerata o una versione moderata dell'ipotesi comunista di una 'Repubblica di lavoratori ', oppure un alibi retorico di ipotesi conservatrice. In realtà la proposta che io, con altri, presentai, ed ebbi l'incarico di difendere in assemblea a metà marzo 1947, esplicitava in sintesi l'ipotesi di una democrazia completa, quindi non soltanto politica, ma anche economica. [...].

Il nostro proposito trovò una prima eco nell'articolo 2 della Costituzione, dove, dopo aver detto che la Repubblica " riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo come singolo", si aggiunge che li riconosce anche 'nelle formazioni sociali',ove l'uomo svolge la sua personalità [...].Il secondo comma dice che è compito della Repubblica "rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che... impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese". In questo articolo si esplicita il senso della definizione dell'articolo 1 (" la Repubblica democratica fondata sul lavoro "). [...]. Si accoglie così con evidenza la tesi che la democrazia politica risulta zoppicante ed incompleta se non è accompagnata ed organicamente integrata dalla democrazia economica.»¹¹⁵.

Viene qui, a nostro avviso, ben esplicitato il senso del lavoro che, innanzitutto, si inserisce all'interno di una concezione della Repubblica "partecipativa sotto ogni aspetto". Fanfani sottolinea anche come l'art. 1 faccia il paio con l'art.3, perché garantire il lavoro, significa rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che impediscono il pieno sviluppo della persona: a ciò è deputata pure la scuola¹¹⁶, anche professionale¹¹⁷. Ancora più significativo il fatto che venga ribadito come il lavoro sia l'espressione piena della persona.

Il lavoro, comunque, rimane un punto di accordo e «comune tanto al progetto marxista quanto al progetto cattolico degli anni tra il 1945 e il 1970»¹¹⁸.

¹¹³ *Ivi*, p. 15.

¹¹⁴ Si veda A. Fanfani, P. Ingrao, A. Bozzi, G. Branca, N. Iotti, P. Nenni, *La Costituzione italiana. Verifica di un trentennio*, Editrice La Pietra, Milano 1978.

¹¹⁵ Testo dell'intervista rilasciata dal senatore Fanfani a «Il Corriere della Sera» e pubblicata il 24 dicembre 1977 in A. Fanfani, P. Ingrao, A. Bozzi, G. Branca, N. Iotti, P. Nenni, *La Costituzione italiana. Verifica di un trentennio*, cit., p. 7.

¹¹⁶ Art. 34, comma 1: «La scuola è aperta a tutti».

¹¹⁷ Art. 35:«La Repubblica [...] cura la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori».

¹¹⁸ G. Campanini, *La cultura del lavoro dalla Costituente allo statuto dei lavoratori*, in AA.VV., *Una repubblica fondata sul lavoro*, Ave, Roma 1988, p. 23.

2.3 Il lavoro nella tradizione occidentale

Sullo svolgimento del concetto di lavoro lungo l'arco della storia della civiltà, offrono una carrellata di grande interesse tra gli altri, Aldo Agazzi¹¹⁹ e Giorgio Bocca.

Sostiene Agazzi: «L'esigenza della presenza costitutiva del 'lavoro' nell'educazione [...] è relativamente recente, ma ha una lunga storia alle spalle: storia sociale, storia pedagogica, storia scolastica»¹²⁰. Occorre perciò rifarsi ai caratteri originari del mondo greco-latino. In questa società l'umanità era spartita in modo netto tra coloro che lavoravano e gli intellettuali. Si venne così a creare il modello dell'*otium* disinteressato e alieno da ogni contaminazione con la materialità, a cui si contrappose il *negotium* del lavoro manuale. Aggiunge Bocca: «Presso la cultura greca, è la definizione dell'*areté* (la virtù dell'uomo libero) a determinare, in ultima istanza, anche il significato del lavoro» e «Il diritto romano considererà il lavoro dello schiavo come una *res*, una cosa»¹²¹. Questa concezione classista del lavoro, fu così radicata da resistere anche all'urto del Cristianesimo, che pur aveva posto l'uomo nell'eden non per conoscerlo o contemplarlo, ma perché lo lavorasse. Peraltro, in Agostino «troviamo attestata una concezione del lavoro monastico quale 'mezzo per conseguire dei beni spirituali [...] impostazione che influenzerà anche S. Benedetto, presso il quale troviamo – secondo G. Bocca – per la prima volta esplicitata come regola di vita una diversa concezione del lavoro manuale»¹²² [...]»¹²³.

L'Umanesimo e il Rinascimento, come si sa, rifonderanno la cultura sulla base delle *humanae litterae* classiche.

Sarà il Calasanzio (Scolopi) a volere che nelle sue Scuole Pie «s'abilitano ancor li poveri con imparar di leggere et scrivere e molti arti»¹²⁴. Con Comenio, si giunge a concepire «il fare concreto delle mani come essenziale al fine di determinare lo sviluppo armonioso delle facoltà umane»¹²⁵.

Secondo Agazzi, però, i pedagogisti tardarono a concepire il lavoro come possibilità pedagogica. Così fu sia per Locke sia per Rousseau. Secondo Agazzi chi più di altri identifica il lavoro, nella sua distinzione tra 'gioco' e 'lavoro', sarà Kant¹²⁶.

Ma occorrerà approdare a Pestalozzi, il quale concepisce il lavoro come strumento che conferisce dignità alla persona. L'educazione è intesa in senso integrale. «Essa comprende, unitariamente e in contemporaneità di sviluppi e di cure i tre aspetti della

¹¹⁹ Ai quali ci riferiamo nelle seguenti pagine. In particolare segnaliamo come testi, a nostro avviso, di grande rilevanza A. Agazzi, *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, La Scuola, Brescia 1958, Idem, *Significato educativo del lavoro nella pedagogia scolastica dell'età evolutiva*, in AA.VV., *Educazione e lavoro. Il problema pedagogico del lavoro nella scuola*, Massimo Milano, Uciim Roma 1981; Idem, *Il lavoro dalla vita alla scuola*, La Scuola, Brescia 1941²; Idem, *Problematica dell'istruzione professionale*, Palombi, Roma 1971; Idem, *Problemi e maestri del pensiero e dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1969; Idem, *L'attivismo pedagogico dalla protesta all'autocritica*, La Scuola, Brescia 1963.

Per Giorgio Bocca ci rifacciamo a G. Bocca, *Pedagogia e lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia 1998; Idem, *Pedagogia e lavoro*, FrancoAngeli, Milano 1992; Idem, *Pedagogia della formazione*, Guerini, Milano 2000.

¹²⁰ A. Agazzi, *Significato educativo*, cit., p. 16.

¹²¹ G. Bocca, *Pedagogia e lavoro. Itinerari*, cit., pp. 14 e 15.

¹²² A.M. Baggio, *Lavoro e cristianesimo*, Città Nuova, Roma 1988, p. 42.

¹²³ G. Bocca, *Pedagogia e lavoro. Itinerari*, cit., p. 15.

¹²⁴ G. Calasanzio, *Epistola Ad Cardinalem Iulium* Roma, 18, 12, 1645, cit. in V. Faubel, *Alcuni aspetti della pedagogia calasanziana*, in "Pedagogia e Vita", 5/1996, p. 32.

¹²⁵ G. Bocca, *Pedagogia e lavoro. Itinerari*, cit., p. 19.

¹²⁶ A. Agazzi, *Significato educativo*, cit., p. 19.

personalità: spirito, cuore, mano»¹²⁷. Perciò Pestalozzi proporrà ai governi l'avvio di scuole sperimentali in campagna, per la preparazione professionale delle classi più povere, per dar loro la possibilità, anche senza mezzi, di istituire nuove attività economiche.

G. Bocca ricorda come l'Ottocento veda nascere una situazione nuova con l'industrialismo, che richiede una nuova preparazione professionale. Pionieristica fu la *école des Métiers* (1786) per la formazione degli operai specializzati, ripresa poi da Napoleone. A Torino nascerà la Mendicizia Istruita (1743) come vera e propria scuola di arti e mestieri, e a Milano la Società di incoraggiamento di arti e mestieri (1838). Numerose furono le nuove scuole che nacquero dal basso per rispondere ai più recenti bisogni: tra le tante ricordiamo l'opera di Don Bosco.

Le scuole del lavoro

Chiosa Bocca: «Sono quindi maturi i tempi per il sorgere e consolidarsi dell'esperienza delle scuole del lavoro. Caratteristiche ne sono la concezione del lavoro come attività finalizzata in grado di coinvolgere l'uomo nella sua totalità»¹²⁸. Ricordiamo innanzitutto Georg Kerschensteiner, che sarà oggetto di un approfondimento in un successivo capitolo.

Riassumere il dibattito novecentesco sul lavoro è opera ardua che esula dai nostri fini.

Ci affidiamo perciò, solo per tratteggiare alcune rapide pennellate, alla sintesi di M.L. De Natale, la quale annota, a proposito del diffondersi della cultura del lavoro, che «L'attenzione con cui la riflessione pedagogica ha considerato il valore formativo del lavoro è presente nella storia dell'educazione con accentuazioni più o meno evidenti: a livello di maggiore generalizzazione e condivisione è sufficiente considerare il fervore di studi e di esperienze che ha caratterizzato il movimento dell'attivismo pedagogico»¹²⁹.

Il punto di partenza è quindi Dewey, per il quale il lavoro, nell'ambito educativo, «non ha come finalità il valore economico insito di ciò che si produce, ma lo sviluppo delle capacità e dell' "intelligenza sociale"»¹³⁰.

Nelle successive scuole attive, annota M. L. De Natale, emerge infatti il valore del lavoro in ordine alla «promozione interiore, spirituale, dei soggetti, così da avviare ad un percorso per il quale la stessa formazione tecnica è fonte di formazione umana»¹³¹.

S. Hessen ricollegherà la scuola al mondo del lavoro e formulerà il principio della «cultura generale specifica»¹³². E' una concezione 'umanistica' del lavoro che ritroviamo anche in T. Litt¹³³, il quale cercherà di ricomporre la frattura tra istruzione professionale e formazione umana, sottolineando che: «[...] il rapporto tra uomo e *cosa* non è quello fra due parti, estranee l'una all'altra e in conflitto. Al contrario: *proprio* e *soltanto* l'uomo provoca, col suo pensare e il suo agire, questo contrasto, facendo sì che gli appaia dinanzi in figura di cosa, non alcunché d'estraneo e di esterno, ma una entità che non avrebbe potuto mai prendere tale forma senza una precisa cooperazione»¹³⁴.

¹²⁷ *Ivi*, p. 22.

¹²⁸ G. Bocca, *Pedagogia e lavoro. Itinerari*, cit., p. 27.

¹²⁹ M.L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia 2001, p. 157.

¹³⁰ *Ivi*, p. 157.

¹³¹ *Ivi*, pp. 157-158.

¹³² S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, trad. it. di L. Volpicelli, Avio, Roma 1950, p. 65. Al pedagogista dedicheremo un paragrafo specifico della tesi.

¹³³ T. Litt, *Istruzione tecnica e formazione umana*, Armando, Roma 1966³.

¹³⁴ *Ivi*, p. 22.

Insomma il lavoro come espressione dell'uomo e della sua libertà. Così come occorre sbarazzarsi del tutto dell'idea « che l'educazione, intesa come formazione dell'uomo, debba effettuarsi a *lato* dell'addestramento dell'individuo, ordinato alla preparazione del 'funzionario' competente della 'cosa' in un dato ramo specializzato»¹³⁵. Per il pedagogista occorre invece mantenere la «totalità» dell'essere, superando la scissione dualistica tra la cultura umanistica 'formativa' e quella specialistica, solo addestrativa. Gli stessi programmi d'insegnamento, sanzionerebbero tale dualismo «quando "formazione" e "istruzione tecnica" venissero intesi come due campi da riferire a materie ben distinte»¹³⁶. Bisognerebbe invece costruire un ponte che collegasse entrambe le parti: «La visione dell'universale deve essere ridestata partendo dal ramo specializzato, così come, per converso, l'occhio dovrebbe essere portato a considerare il ramo specializzato»¹³⁷.

Proprio la specializzazione, anzi l'iper-specializzazione, caratterizzerà, l'economia del XX secolo, in cui prevarrà una concezione meccanicistica del lavoro «inteso come mera attività fisica dissociabile dal pensiero e razionalizzabile entro comportamenti standardizzati»¹³⁸: è la nascita del taylorismo che si realizzerà compiutamente con la catena di montaggio messa a punto da Ford¹³⁹. Contro tale degenerazione del lavoro, prenderà posizione Dewey, che definisce il taylorismo «un punto di vista ristretto che limita a movimenti muscolari la scienza che assicura l'efficienza dell'operazione». In questo modo, il lavoro è «ridotto a una routine meccanica, e gli operai non vedono i rapporti tecnici, intellettuali e sociali implicati in quel che fanno»¹⁴⁰. In questa prospettiva, Kilpatrick¹⁴¹ propone il 'metodo dei progetti' e la divisione in piccoli gruppi per umanizzare le attività lavorative.

Intanto va sempre più delineandosi, afferma Bocca, una «prospettiva di progressiva "cognitivizzazione" del lavoro, sì da caratterizzarsi sempre più come "capacità di affrontare il mutamento imprevisto", secondo logiche attinenti ad attività di regolazione e riparazione guasti»¹⁴².

Conclude M.L. De Natale evidenziando l'affermarsi di ricerche sull'educabilità in età adulta, nella prospettiva della *longlife education*, che portano «a configurare il lavoro come luogo in cui si realizzano relazioni che intenzionalmente o funzionalmente contribuiscono alla crescita personale dei soggetti. "Il valore formativo del lavoro – ribadisce il *Rapporto Unesco* del 1996 – dovrebbe riscuotere un più ampio riconoscimento nella maggior parte della società, particolarmente in seno al sistema educativo"»¹⁴³. Il continuo sviluppo tecnologico e della società dell'informazione, continua la studiosa, accentuano l'importanza delle abilità intellettive e sociali: non è quindi più pensabile a sistemi educativi che formino ad impieghi stabili. L'individuo dovrà essere posto nella condizione di sapersi adattare ai continui cambiamenti, e «»Al di là della istruzione e della formazione tecnico-professionale dei momenti

¹³⁵ *Ivi*, p. 99.

¹³⁶ *Ivi*, p. 101.

¹³⁷ *Ivi*, p. 101.

¹³⁸ M.L. De Natale, *Educazione degli adulti*, cit., p. 158.

¹³⁹ Su taylorismo come frattura antropologica si veda il recente saggio di D. Nicoli, *Il lavoratore coinvolto. Professionalità e formazione nella società della conoscenza*, Vita e Pensiero, Milano 2009, pp. 24 e ss.

¹⁴⁰ J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1915), trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1949, p. 41.

¹⁴¹ W.H. Kilpatrick, *Filosofia dell'educazione*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1963.

¹⁴² G. Bocca, *Pedagogia e lavoro*, cit., p. 49. e p. 119.

¹⁴³ M.L. De Natale, *Educazione degli adulti*, cit., pp. 160-161.

prelavorativi, si evidenziano altre aree di particolare interesse per la riflessione pedagogica: la produzione, l'organizzazione del lavoro e del personale, lo stesso sistema delle relazioni industriali»¹⁴⁴.
Si aprono, quindi, nuovi scenari.

2.4 Il dibattito in Italia

Come scriveva I. Picco «Puntualizzare in una data precisa, sì da dire ‘comincia qui’, ci sembra ancora inesatto; possiamo affermare però come certezza che l'incontro tra il lavoro e la scuola come istituto statale si delinea proprio intorno alla seconda metà dell'ottocento»¹⁴⁵. Per la studiosa bisognava perciò partire dalle osservazioni di Emanuele Latino¹⁴⁶ e dal Consorti: e poi ancora Gabelli e Pasquali; l'esperienza del Melli a Milano o di Guzzetti, di Attilio Tosi e la riflessione di Volpicelli. Non essendo nostro scopo dare un quadro, ma solo enucleare la questione, offriremo solo alcune suggestioni, volutamente parziali.

Proprio nella seconda metà dell'Ottocento, così annotava acutamente il Villari: «i filosofi, i pedagogisti più reputati sono assai diffidenti o affatto contrari al lavoro manuale per gli alunni delle scuole elementari. Il favore si manifesta invece principalmente nelle famiglie, nelle scuole private, nella società, anzi nel popolo»¹⁴⁷. Vorremmo sottolineare quel ‘anzi nel popolo’, come dire che, proprio quella forma espressiva dell'uomo, viene considerata dal popolo naturalmente educativa, proprio perché è ‘la’ cultura del popolo. Diverso, ovviamente, in quei primi dibattiti, la considerazione delle élite culturali, che avevano da sempre considerato l'*otium* la ‘vera’ cultura.

Lo studioso, dopo aver avvalorato il metodo di Fröbel, pone poi l'accento su un aspetto che ancora oggi crea una certa confusione: «Se io voglio insegnare le prime operazioni di aritmetica ad un bimbo, non comincio dal dirgli che tre più tre fanno sei, e sei meno due dà quattro. Gli mostrerò invece tre palle e tre altri oggetti [...] Qui il concreto conduce all'astratto, il fare al capire; l'osservazione e l'operosità del bimbo sono in continuo moto, per educarne, svolgerne l'intelletto. Ben presto però arriva un momento, in cui la sua natura incomincia a mutarsi. Egli deve capire i numeri e le loro leggi, indipendentemente da oggetti determinati; deve stracciare il quadrato di carta, capire il quadrato figura geometrica [...] »¹⁴⁸. E' proprio in questo momento, quando le mani diventano inoperose e diventa difficoltoso applicare il metodo di Fröbel, è allora che «viene suggerito il lavoro manuale, per correggere e bilanciare l'astrazione e lo studio sedentario, che vanno sempre più aumentando. Si pongono quindi in mano all'alunno gli strumenti di un mestiere [...] per mantenere in esercizio quelle attitudini che la scuola ha abbandonato». L'autore passa poi a valutare gli esiti dei suoi viaggi nelle scuole d'Europa e, citando quelle scuole inglesi, fa notare che «gli alunni sono sempre a fare dei calcoli più o meno complicati, a risolvere piccoli problemi di contabilità [...] Entrate, invece, in una delle scuole elementari piemontesi [...] Il maestro spiega e rispiega la teoria di queste medesime operazioni; appena qualche esempio, il più delle

¹⁴⁴ Ivi, p. 161.

¹⁴⁵ I. Picco, *Il lavoro nella scuola*, Editrice Faro, Roma 1949, p. 12.

¹⁴⁶ E. Latino, *Il lavoro Manuale e il problema educativo*, Paravia, Roma 1881.

¹⁴⁷ P. Villari, *Nuovi scritti pedagogici*, Sansoni, Firenze 1891, p. 7.

¹⁴⁸ Ivi, p. 12.

volte eseguito da lui stesso sulla lavagna»¹⁴⁹. Ci è parsa cosa utile riportare la citazione perché, seppur con tutte le limitazioni di una riflessione che nasce alla fine dell'Ottocento, è stato dipinto uno scenario che, purtroppo, non è tanto lontano da ciò che succede ancora in alcune (o molte?) aule d'Italia. E già più di un secolo fa, lo studioso ebbe a scrivere che, si potevano fare le leggi migliori, assumere i professori più preparati, si potevano predisporre gli esami più severi, ma non si sarebbe ottenuto nulla: «se non si muta anche il metodo prevalso nelle nostre scuole. Per me la riforma più necessaria, urgente, essenziale è quella di rendere pratico tutto l'insegnamento [...]»¹⁵⁰. Nella direzione del lavoro come possibile elemento catalizzatore e unificatore, si esprime, anche Luigi Volpicelli, il quale sembra superare, nella valorizzazione del lavoro manuale, la contraddizione insita nel pensiero gentiliano che vedrebbe l'attività pratica «divorata dall'attività teoretica»¹⁵¹. Così annota il pedagogista: «Tutte le discipline sono discipline umanistiche, atte, cioè, a formare l'uomo [...] L'uomo si forma non al di fuori del suo lavoro e delle sue abilità, ma nel lavoro e nella sua abilità. L'umanità sua l'uomo andrà, quindi, a ripeterla non dai quattordici versi di un sonetto patetico ma nell'assunzione *in proprio* del suo lavoro, nella severa e consapevole assunzione in proprio del suo lavoro, qualunque esso sia»¹⁵². Ovviamente il pedagogista fa anche riferimento alla *Carta della scuola*, introdotta in quegli anni dal regime fascista attraverso Bottai. Non vogliamo parlarne in questa sede, perché ci porterebbe troppo lontano dal nostro *focus*, pur non potendo non menzionarla¹⁵³. Così continua l'autore: «la Scuola si lega alla vita perché, assumendo il lavoro come forza educativa, essa vuole educare la vita a intenderlo quale civiltà, conquista spirituale, centro di ideali e di opere. Per una volta tanto, si può impostare in un nuovo significato il vecchio binomio di Scuola e Vita, intendendo non già che la Scuola debba educare *alla* vita, ma che debba educare *la* vita»¹⁵⁴. In questa stessa direzione¹⁵⁵, si esprime in modo compiuto Aldo Agazzi, a cui abbiamo già fatto cenno, oltre a G. Gozzer¹⁵⁶, che coglie la «professione come dimensione culturale tipica del lavoratore, sulla cui base costruire organici progetti di istruzione professionale»¹⁵⁷; e G.M. Bertin¹⁵⁸ che pensa all'istruzione professionale anche «in funzione dis-alienante»¹⁵⁹.

¹⁴⁹ *Ivi*, pp. 13-14.

¹⁵⁰ *Ivi*, p. 150.

¹⁵¹ A. Negri, *Pedagogia del lavoro*, in "Enciclopedia pedagogica", diretta da M. Laeng, La Scuola, Brescia 1989, vol. 4, p. 6620.

¹⁵² L. Volpicelli, *Scuola e lavoro*, Signorelli, Roma 1941, p. 69.

¹⁵³ Sull'argomento si veda G. Bottai, *La Carta della Scuola*, Mondadori, Milano 1939; in particolare, interessante il saggio AA.VV. *Il lavoro produttivo nella carta della scuola*, D'Anna, Messina 1940, contenente anche un saggio di L. Volpicelli, *Il lavoro nella 'Scuola del lavoro'*, pp. 179-257; in generale sulla scuola in epoca fascista, si veda il saggio molto puntuale di J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, (1994), trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1996, in particolare su Bottai pp. 440-469; R. Del Giudice, *La scuola al lavoro*, Prefazione di G. Bottai, Macri, Bari 1941, in cui si fa una prima valutazione dell'inserimento del lavoro nelle scuole.

¹⁵⁴ L. Volpicelli, *Scuola e lavoro*, cit., pp. 235-236.

¹⁵⁵ Sul dibattito fine ottocentesco e poi nel periodo fascista, tra gli altri, potrebbero essere di interesse: R. Mazzetti, *Come si attua il lavoro nella scuola*, Marzocco, Firenze 1941, di estremo interesse perché, insieme al testo di I. Picco, *Il lavoro nella scuola*, cit., riporta relazioni di presidi e direttori didattici su esperienze realmente avvenute nelle scuole; A. Franzoni, *La Scuola del Lavoro*, Hoepli, Milano 1952, con aperture anche sulle esperienze estere.

¹⁵⁶ In particolare G. Gozzer, *L'istruzione professionale in Italia*, Uciim, Roma 1958.

¹⁵⁷ Cit. in G. Bocca, *Pedagogia e lavoro. Itinerari*, cit., p. 191.

A. Agazzi, concepisce il lavoro come una delle «attività proprie dell'essere umano, in ordine alla sua vita, alla sua struttura, al suo sviluppo [...] perciò, appartiene non solo di diritto ma di necessità all'ambito e alla problematica dell'educazione»¹⁶⁰. Il lavoro «è venuto a configurare all'educazione problemi pedagogico-didattici non oltre eludibili: come quelli del rapporto lavoro-educazione; ed educazione umana-istruzione professionale»¹⁶¹. Già cinquant'anni fa, l'autore individuava nell'istruzione, un elemento di forza delle economie delle nazioni, anticipando molte delle riflessioni della cosiddetta economia dell'istruzione¹⁶².

Agazzi definisce con chiarezza il suo concetto di lavoro come «*labor corporis* produttore di *opus*»¹⁶³: analogamente all' *homo faber*¹⁶⁴ di cui, proprio in quegli anni, andava scrivendo la Arendt.

Ma il pedagogista ci è di aiuto nell'identificazione del nostro problema perché così chiosa: «Il problema centrale riguarda senz'altro, prima di tutto, l'unità dell'io: tutto l'uomo è presente in ogni sua manifestazione»¹⁶⁵: in lui vi sono attività distinguibili, ma egli è «attività totale», e il lavoro è una di queste attività 'totali', accanto alle altre attività dello spirito (attività teoretiche, pratiche, estetiche, sociali, religiose, economiche – tecniche - lavorative)¹⁶⁶. Il lavoro, dal punto di vista educativo, possiede tre caratteristiche: è un «atto umano», cioè partecipa della natura umana nella sua razionalità: per questo l'educazione non può trascurare il lavoro, attraverso il quale l'uomo «per mezzo di atti "esecutivi", fa dei propri pensieri "cose", oggetti, esseri reali della realtà»¹⁶⁷. Seconda caratteristica: «è atto mentale, intellettuale e d'intelligenza, di teoricità, di intuizione, di fantasia creatrice, di predisposizione di progetti, piani e processi, di deliberazione e d'impegno, di chiarezza e volizione del fine; e, nel concreto del processo stesso, 'logica in atto', ossia, in un certo senso, pensare e ragionare con le mani e mediante gli strumenti, discorso logico 'solido': e solo per questo, e a questo patto, esso è davvero lavoro, ossia 'opera umana', 'opera d'uomo', e solo con questi mantenuti caratteri può assurgere a carattere di educazione»¹⁶⁸. Ritroviamo qui risolte molte nostre domande: il lavoro è atto unitario dell'uomo, perciò, capace di unire ogni componente della persona umana: di superare il «divorzio tra la mano e la testa»¹⁶⁹, tra la logica e la fantasia, tra il pratico e il teorico. Magistralmente scolpite le immagini della 'logica in atto' e del 'pensare e ragionare con le mani'.

Per questo, continua il pedagogista, il lavoro in educazione, o si imposta su queste basi, o resta pura addestratività, e quindi non diventa neppure generatore di educazione. O è *poiein* o è un fare meccanico. Il lavoro, come hanno messo in luce anche alcuni autori

¹⁵⁸ G.M. Bertin, *Società in trasformazione e vita educativa*, La Nuova Italia, Firenze 1969.; Idem., *Educazione alla socialità e processo di formazione*, Armando Editore, Roma 1968.

¹⁵⁹ Cit. in G. Bocca, *Pedagogia e lavoro. Itinerari*, cit., p. 191.

¹⁶⁰ A. Agazzi, *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, cit., p. 10.

¹⁶¹ A. Agazzi, *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, cit., p. 11; sull'argomento si veda anche Idem, *Teoria e pedagogia della scuola nel mondo moderno*, La Scuola, Brescia 1958.

¹⁶² Si vedano, tra i tanti G. Vittadini, F. Crema (a cura di), *Verso l'economia dell'istruzione*, Armando 2006; G. Vittadini, *Capitale umano: la ricchezza dell'Europa*, Guerini, Milano 2004.

¹⁶³ A. Agazzi, *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, cit., p. 17.

¹⁶⁴ H. Arendt, *Vita activa*, cit., pp. 97 e ss.

¹⁶⁵ A. Agazzi, *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, cit., p. 127.

¹⁶⁶ *Ivi*, 133.

¹⁶⁷ *Ivi*, p. 143.

¹⁶⁸ *Ivi*, 143-144

¹⁶⁹ Si veda R. Sennet, *L'uomo artigiano*, cit., p. 44.

contemporanei, è attività «generativa»¹⁷⁰. Così si esprime il filosofo L. Pareyson che evidenzia la natura produttiva e insieme creativa del lavoro¹⁷¹, che contiene una natura sia «artistica», sia «estetica»¹⁷².

Deriva da queste premesse, per Agazzi, la terza caratteristica: il lavoro come creatività: una «“creatività” accrescitrice del mondo e delle cose e della natura [...]»¹⁷³, creatività che rende l'uomo 'cooperatore' della creazione divina (si sente qui la lezione di Devaud¹⁷⁴, a cui Agazzi si ispira). Senza queste consapevolezze, il lavoro decade a pure prospettive tecnologiche, esecutorie, economiche.

Ed ancora: se il lavoro è essenzialmente un fare, esecutività, esso è atto umano solo quando «chi lavora, fa, esegue, produce, *sa* di fare, *sa che cosa* fa, come lo fa, *perché* lo fa; *dove* lo vuol fare, e *sa perché* lo vuole, e così via»¹⁷⁵: ci pare, questa, una sottolineatura fondamentale, che ricompone un'altra separatezza, anticipando tanta 'riflessione sull'azione', che sarebbe poi sgorgata copiosamente qualche decennio dopo¹⁷⁶.

Il lavoro non è tanto «opera dell'uomo, ma deve assurgere a configurarsi come opera d'uomo»¹⁷⁷, cioè contrassegnata dai caratteri della spiritualità, e, innanzitutto, dalla coscienza. Solo quando l'esecuzione è consapevole, continua l'autore, si può parlare di lavoro educativo. Per questo, si può costruire anche solo una cassetta, ma sapendo «a che cosa deve essa servire?»¹⁷⁸: altrimenti tutto si ridurrebbe «a far andare per dieci minuti una seghetina e per cinque altri il martello»¹⁷⁹: il lavoro invece consiste proprio nell'assunzione delle dimensioni rigorose dell'oggetto che deve essere costruito secondo un piano prestabilito. Sembra di risentire la disciplina dell'oggettività di Kerschensteiner¹⁸⁰, da una parte; e dall'altra, i metodi progettuali della scuola attiva.

Lo studioso poi, senza fraintendimenti, sostiene che nella scuola il lavoro, deve essere «vero ed effettivo, anche se in forme proprie ed appropriate all'età e all'individuo»¹⁸¹: altrimenti sarebbe una riduzione del lavoro ai lavoretti, al cartongaggio, alle piegature di carta, nella costruzione di piccole cose o cosucce.

«Tale il 'lavoro manuale' di molte scuole 'nuove' o attivistiche, dove è attività di falegname, fabbro, muratore, cuoco [...]»¹⁸²: vi è quindi un giudizio positivo delle cosiddette scuole attive, nei confronti delle quali la valutazione dello studioso è

¹⁷⁰ M. Buscaglioni, S. Gheno, *Il gusto del potere. Empowerment di persone ed azienda*, FrancoAngeli, Milano 2000, p. 45.

¹⁷¹ Sulla valenza creativa del lavoro e, nella fattispecie, dei centri di formazione, si veda, F. Cambi, *Dall'addestramento alla formazione: l'evoluzione dell'idea di professionalità*, in F. Cambi, M. Contini (a cura di), *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro*, Carocci, Roma 1999, pp. 17-37.

¹⁷² L. Pareyson, *Estetica. Teoria della formatività*, R.C.S., Milano 1996, p. 18.

¹⁷³ A. Agazzi, *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, cit., p. 144.

¹⁷⁴ Si veda E. Devaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, La Scuola, Brescia 1941, p. 291.

¹⁷⁵ A. Agazzi, *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, cit., p. 154.

¹⁷⁶ Ci riferiamo, tra gli altri, a R. Schön, *Il professionista riflessivo* (1983), trad. it., Dedalo, Bari 1993; e F. Tochon, *L'enseignant experte. L'enseignant expert*, Nathan, Paris 1993.

¹⁷⁷ A. Agazzi, *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, cit., p. 224.

¹⁷⁸ *Ivi*, p. 287.

¹⁷⁹ *Ibidem*.

¹⁸⁰ G. Kerschensteiner G., *Il concetto della scuola di lavoro* (1^a ed. 1911, 2^a ed. 1925), tr. it. di G. Calò, Bemporad, Firenze 1935, pp. 35 e ss.

¹⁸¹ A. Agazzi, *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, cit., p. 236.

¹⁸² A. Agazzi, *Il lavoro dalla vita alla scuola*, cit., p. 106.

articolata¹⁸³. E se il lavoro contemporaneo è arido, occorre affrontarlo così com'è: anche introducendo nella scuola non solo il lavoro artigiano, ma anche il lavoro meccanico, diviso, tayloristico¹⁸⁴. Rimane sempre fermo il punto che il lavoro pone «al primo posto sempre la persona»¹⁸⁵.

D'altra parte non si può parlare di Agazzi, senza porre l'accento sul suo potente personalismo, anzi sul suo «personalismo educativo» e non «personalismo pedagogico» come ben distingue G. Vico¹⁸⁶.

Nella scuola secondaria professionale, nella fattispecie, il lavoro deve sprigionare le sue valenze educative: «deve avvenire in una scuola unita all'officina, al reparto, all'azienda, in cui il lavoro stesso si elevi a 'microcosmo culturale', in un complesso culturale di umanità integrale»¹⁸⁷; microcosmo culturale di cui parlava anche Hessen¹⁸⁸. Continua lo studioso: «si potrebbero avere, allora, un'istruzione tecnica e un'istruzione professionale a fondo formativo, preparatrici concrete, aggiornate e aggiornanti, plastiche di quanto è evolutivo il progresso tecnico-lavorativo odierno, sostenute insieme dalle forze economiche e dal contributo dello Stato e dei privati»¹⁸⁹. Ci sembra che venga qui delineato, in anticipo di cinquant'anni, quanto si sta cercando di mettere in atto oggi, ancora con grandi resistenze. La cultura dell'*otium* prevale ancora. Eppure, quello che abbiamo osservato nei due Centri dell'Ifp visitati, è l'avverarsi dell'ipotesi di Agazzi.

Il lavoro allora deve entrare nella scuola per due vie. «Nella prima esso vive nella parola del maestro e si configura di tutti i sensi e gli interessi [...] che un'opera di vera cultura suscita sempre negli spiriti»¹⁹⁰ cosicché la nozione diventa, più che un modo di pensare, un modo di essere dell'intelligenza e del carattere, cioè un modo di vedere le cose. Nella sua forma pratica, invece, esso è «assunto come esperienza in proprio, da parte dello scolaro, delle forme del nostro lavoro sociale, e vi può entrare realizzato anche con mezzi mediocri, anzi modestissimi»¹⁹¹. Ci sembra che, venga adombrata un'altra 'ricucitura': tra le discipline e il lavoro, non solo nel senso che il lavoro non si configura come uno spazio tolto alle ore curricolari, ma anche nel senso, più nascosto e profondo, che, non è solo un contenuto, ma un metodo. Quindi, potremmo dire, il lavoro è una modalità dell'intelligenza, che incrementa l'umanità del ragazzo e regala al maestro un metodo nuovo, attivo, valorizzante, che deve essere «fatto sorgere via via nella storia e nelle scienze, nella geografia e nel diritto»¹⁹². A noi pare di poter forzare al massimo l'indicazione di Agazzi, affermando che, il lavoro è sia un *contenuto*, quindi in qualche modo una materia anche se *sui generis*, che si esplica in attività di laboratorio, stage e tirocinio, oltre che nelle materie teoriche ad esso correlate; ma anche un *metodo*, sia per l'alunno sia per il maestro, che si esprime sia nel laboratorio, sia nella lezione d'aula. Un processo lavorativo per essere tale deve essere effettivo, autentico, «deve essere un

¹⁸³ Sull'argomento si veda G. Acone, *Aldo Agazzi e la pedagogia del Novecento*, in G. Vico (a cura di), *Aldo Agazzi, L'amore per l'uomo e la teoresi pedagogica*, Vita e Pensiero, Milano 2008, pp. 13 e ss.

¹⁸⁴ A. Agazzi, *Il lavoro dalla vita alla scuola*, cit., pp. 129-130.

¹⁸⁵ *Ivi.*, p. 209.

¹⁸⁶ G. Vico, *Aldo Agazzi e la teoria dell'educazione*, cit., p. 35.

¹⁸⁷ A. Agazzi, *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, cit., p. 256.

¹⁸⁸ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, cit., pp. 65-66.

¹⁸⁹ A. Agazzi, *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, cit., p. 256.

¹⁹⁰ *Ivi.*, p. 207.

¹⁹¹ *Ivi.*, p. 207.

¹⁹² *Ivi.*, p. 274.

ragionamento, un discorso fatto con le mani e con la nostra attività»¹⁹³. Per il pedagogista, nella scuola si parte sempre e solo dai processi logici, ma è sbagliato, perché chi non ha vissuto e formato il proprio sapere sull'esperienza, capirà solo in apparenza le cose spiegate. «Imparerà delle parole; o degli atti o dei gesti veduti fare e ripetuti; ma siccome non avrà mai vissuto né conosciuto il processo, neppure lo intenderà, e sarà quindi un destinato alle esecuzioni cieche; se personalmente intelligente, alle esecuzioni limitate ed empiriche» e chiosa «E come soltanto i cibi che mangiamo noi ci nutrono; e non quelli che vediamo mangiare dagli altri; così l'esperienza è incommutabile», quindi chi «deve insegnare un procedimento di lavoro deve *far fare* [...] L'insegnamento vero, è fatto di applicazioni dirette non di parole e di esempi altrui: è un apprendimento provocato»¹⁹⁴: ci piace molto l'immagine dell'*apprendimento provocato*: noi vorremmo dilatarlo a tutte le discipline, appunto, estenderlo a metodo per la scuola *tout court*: perché, pensiamo, che anche della 'Divina Commedia' si possa fare esperienza, esperienza personale: anche di fronte al calcolo algebrico si possa 'far fare', cioè pro-vocare l' alunno, chiamarlo a qualche cosa, farlo muovere.

L'esperienza, di cui parla Agazzi, ci pare essere il livello del lavoro quando diventa educativo, capace di riconnettere tutta la persona e, contemporaneamente, di rispondere alle caratteristiche di tutti i ragazzi, cioè di ciascuno¹⁹⁵, ma anche di tutta la scuola, cioè di ogni disciplina.

Alcune provocazioni

Proseguendo sulle orme del pedagogista, ci sembrano stimolanti le definizioni di lavoro date da L. Giussani¹⁹⁶, per il quale il lavoro, innanzitutto «è un bisogno dell'uomo»¹⁹⁷ ma è anche, per un cristiano «l'aspetto più concreto, più arido e concreto, più faticoso e concreto, del proprio amore a Cristo». Ma l'amore è «un giudizio dell'intelligenza che trascina con sé tutta la sensibilità nostra»¹⁹⁸, come dire, l'espressione più chiara dell'uomo che realizza il suo destino. D'altra parte, continua Giussani, il lavoro «prende tutto e tutte le espressioni della persona. Si chiama lavoro tutto ciò che esprime la persona come rapporto con l'infinito [...] perché il lavoro è la forma espressiva della personalità umana»¹⁹⁹.

Si esprimeva analogamente E. Devaud: «il lavoro dell'operaio è un'attività fisica, diretta dallo spirito, che trasforma in utile prodotto le risorse della natura materiale messe a nostra disposizione dal Creatore»²⁰⁰. Ma, secondo Giussani, collaboriamo all'attività del Padre con tutto quello che siamo, con tutti i fattori della nostra personalità, doti, temperamento, influssi dell'ambiente²⁰¹, cioè con tutta la nostra

¹⁹³ *Ivi*, p. 360.

¹⁹⁴ *Ivi*, p. 361.

¹⁹⁵ Sull'idea di un'educazione di tutti, cioè di ciascuno, si veda G. Bertagna, *Esigenze culturali e didattiche per una scuola di tutti e di ciascuno*, in G. Vico (a cura di), *Aldo Agazzi, L'amore per l'uomo e la teoresi pedagogica*, cit., pp. 150 e ss.

¹⁹⁶ Sulla concezione educativa del sacerdote milanese si veda G. Chiosso, *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori, Milano 2005, pp. 126-128.

¹⁹⁷ L. Giussani, *L'io, il potere, le opere. Contributi da un'esperienza*, Marietti, Milano 2000, p. 51.

¹⁹⁸ *Ivi*, 66.

¹⁹⁹ *Ivi*, pp. 69-70

²⁰⁰ E. Devaud, *Per una scuola attiva*, cit., p. 291.

²⁰¹ L. Giussani, *L'io, il potere, le opere*, cit., p. 81

persona²⁰², che è chiamata, attraverso il lavoro, ad esprimere tutta se stessa, costruendo opere, solo se «uno ha il coraggio di dire ‘io’» e quindi se e quando l’io rischia la sua «libertà» che è «esigenza, desiderio, tensione all’infinito»²⁰³.

Giussani sembra non nutrire dubbi sulla potenza formativa del lavoro, che quindi riconnette l’uomo all’interno di un orizzonte di senso di cui parla M.L. De Natale²⁰⁴. Peraltro, «Educare è aiutare a capire i fattori della realtà nel loro moltiplicarsi fecondo fino a una *totalità* che resta sempre il vero orizzonte della propria azione»²⁰⁵; educazione è «introduzione alla realtà totale»²⁰⁶ attraverso la ragione che è «coscienza della realtà secondo la totalità dei suoi fattori»²⁰⁷.

Allora, se inteso come orizzonte di senso, il lavoro svolge pienamente una funzione educativa: per questo, a nostro avviso, «è un oggetto sufficientemente ‘ricco’ da costituire il fuoco unitario di diversi insegnamenti e indirizzi di studi»²⁰⁸, capace di diventare un metodo con cui affrontare tutte le aree culturali.

Quello che evochiamo è il lavoro che supera «la concezione afflittiva»²⁰⁹ che lo accompagna dall’antichità greco-romana: l’*otium* contro il *negotium*, che la Arend ha ben evidenziato nella sua esaltazione della ‘*vita activa*’²¹⁰.

Secondo l’economista M. Martini, dal paradigma dell’*homo faber* e dell’*homo agens* nascono due diversi modelli organizzativi del lavoro: «il primo, gerarchico e burocratico, è ancor oggi prevalente non solo nell’esercito e nella pubblica amministrazione, ma nella gran parte delle imprese di grande dimensione che godono di posizioni di rendita. Il secondo, a rete e sussidiario, trova applicazione soprattutto nelle unità di piccola dimensione, [...] Per l’*homo faber*, l’altro è portatore di una forza che può essere uno strumento o un ostacolo per il proprio fare. Se il lavoro dell’altro è strumento, causa efficiente del processo del proprio fare, cioè di un processo descrivibile come successione logica di operazioni previste dal progetto, l’organizzazione del lavoro non può che essere gerarchica e burocratica»²¹¹. L’organizzazione dell’*homo faber* è gerarchica perché chi è sovraordinato controlla tutto il sistema, considera l’altro solo ‘forza lavoro’. Il lavoro è prevedibile, normato: è in fondo il lavoro tayloristico.

«Il modello organizzativo dell’*homo agens* è invece a rete e sussidiario. L’altro è un soggetto libero e creativo, portatore di esigenze infinite e di capacità limitate.

²⁰² Sulla centralità della persona si veda G. Bertagna, *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in AA.VV., *L’insegnamento della religione cattolica per la persona*, a cura di G. Bertagna e G. Sandrone Boscarino, Centro Ambrosiano, Milano 2009, pp. 33- 142.

²⁰³ L. Giussani, *L’io, il potere, le opere*, cit., pp. 85, 99, 100.

²⁰⁴ M.L. De Natale, *Persona e educazione permanente*, in AA.VV. *Persona e educazione*, XLIV Convegno di Scholè, 6-7 settembre 2005, La Scuola, Brescia 2006, p.165.

²⁰⁵ L. Giussani, *L’io, il potere, le opere*, cit., p. 111.

²⁰⁶ L. Giussani, *Il rischio educativo. Come creazione di personalità e di storia*, Sei, Torino 1995, p. 19.

²⁰⁷ L. Giussani, *Si può (veramente) vivere così?*, Rizzoli, Milano 1996, p. 37.

²⁰⁸ M. Foppa Pedretti, *I centri di IeFP. Luoghi dell’alleanza scuola-lavoro*, in “I quaderni di Libertà di educazione”, 10/07, p. 21.

²⁰⁹ G. Bertagna, *La riforma necessaria. La scuola superiore 70 anni dopo la riforma Gentile*, La Scuola, Brescia 1993, p. 97.

²¹⁰ H. Arendt, *Vita activa*, cit.

²¹¹ M. Martini, *Fare e agire, Quali dei due verbi coniuga il lavoro?*, in “Quaderni di Libertà di educazione”, 10/2007, p. 5. L’articolo è uno stralcio del saggio di Marco Martini contenuto nel testo F. Botturi (a cura di), *Soggetto e libertà nella condizione Postmoderna*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

Il campo dell'attività di un "agente" è definito da un "mandato" (domanda) del committente (il *commander* di Smith) ed è delimitato dalle sue capacità. Poiché gli si domanda di dare inizio e di portare avanti un processo il cui orizzonte continuamente si sposta, all'agente deve essere lasciata ampia autonomia»²¹². Anziché vigere il principio di 'sussunzione', questo sistema applica il principio della "sussidiarietà" che, invece, si fonda sulla piena autonomia dell'agente.

È a questo modello di lavoro che guardiamo, in cui l'agente, nel nostro caso, il ragazzo, è libero e pienamente autonomo: in cui si è sempre aperti al nuovo, e in cui il controllo dell'azione «si attua come verifica dei risultati e non della corrispondenza dei comportamenti alle norme (*management by objectives* e non *management by regulations*). In particolare, l'errore e la conseguenza indesiderata dell'agire (di cui, a differenza del fare, non ci si può disfare) sono messe in conto»²¹³.

Una scuola di questo genere rifiuta l'impronta gerarchico-burocratica, per attuare un assetto sussidiario, in cui docente, studente, famiglia, territorio ecc., sono agenti 'alla pari', ognuno con compiti e responsabilità specifiche. Per cui, come afferma D. Nicoli, la *valenza educativa* si coglie nel fatto che il lavoro risulta essere «anche un'occasione privilegiata perché la persona si renda consapevole delle proprie capacità, si disponga in modo positivo nei confronti della realtà»²¹⁴. E' un apprezzamento *dell'homo vivens*²¹⁵, spesso, a nostro avviso, obnubilato dalla presenza *dell'homo economicus*.

Vorremmo concludere con una citazione che ci pare suggestiva del card. Carlo Caffarra, arcivescovo di Bologna: « Il tetto della basilica di S. Pietro poteva essere costruito come tutti i tetti, se si fosse pensato solo alla sua funzione: impedire che piovesse dentro la basilica. Sarebbe stato più facile e sarebbe costato meno. Michelangelo tuttavia volendo costruire una copertura, un tetto, si lasciò affascinare da un'idea: la cupola. Il suo lavoro non fu solo utile. Dal rapporto col bello divenne affascinante. È il rapporto con la verità, con la giustizia, il bene, il bello che rende il lavoro un atto della persona. Il lavoro irradia l'*humanum* nella sua specificità: solo l'uomo lavora. È il significato profondo della grande intuizione cristiana nascosta nella «et» di Benedetto: ora et labora. [...]. Abbiamo già lasciato alle spalle, credo, la concezione meramente utilitaristica; non siamo più radicati nella grande tradizione cristiana. E non sappiamo più rispondere alla domanda di educazione al lavoro: ma questa è una delle dimensioni essenziali della grande sfida educativa»²¹⁶.

Kerschensteiner ed Hessen, di cui tratteremo sono stati tra i primi autori a introdurre la logica ricompositiva del lavoro, e a rendere testimonianza della fattibilità dell'esperimento che, a distanza di un secolo, è stato ripreso dalla legge 53, che ha allargato questa possibilità per tutto il sistema di istruzione e formazione. La presente tesi vuole essere un piccolo tassello per patrocinare la fattibilità (oltre che, a nostro avviso, la necessità) di tale riforma, sostenuti dalla grande testimonianza di Papa Benedetto XVI: «Desidererei ricordare a tutti, soprattutto ai governanti impegnati a dare un profilo rinnovato agli assetti economici e sociali del mondo, che il primo capitale da

²¹² *Ivi*, p. 5.

²¹³ *Ivi*, pp. 5-6.

²¹⁴ D. Nicoli, *Il lavoratore coinvolto*, cit, p. 270.

²¹⁵ Giovanni 13, 31-35.

²¹⁶ Mons. C. Caffarra, *Educazione al lavoro*, Relazione tenuta nell'ambito del XVI Congresso CISL, Bologna 29 aprile 2009.

salvaguardare e valorizzare è l'uomo, la persona, nella sua integrità. L'uomo infatti è l'autore, il centro e il fine di tutta la vita economico-sociale»²¹⁷.

²¹⁷ Benedetto XVI, *Caritas in Veritate, Lettera Enciclica*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2009.

Capitolo primo

Gli autori di riferimento

1.1 Kerschensteiner e la scuola del lavoro a Monaco

Perché la scelta di questi tre autori

Abbiamo già avuto modo di dire, che la scelta degli autori è stata l'esito di una sofferta, quanto necessaria, selezione nel panorama ricchissimo degli studiosi che si sono interessati del tema del lavoro.

Come accennato nella *Prefazione*, abbiamo optato, ben consapevoli della parzialità delle scelte, per Kerschensteiner perché rappresenta l'esempio più approfondito, ricco e realizzato, di scuola del lavoro. A lui, quindi, era d'obbligo rivolgersi per avere un supporto concreto.

Hessen ne è, in qualche modo, l'ideale continuatore: si tratta di una discepolanza ideale, non solo sul tema, fondante, lavoro come strumento educativo, ma anche per quanto riguarda l'altro tema, a noi caro, della «*cultura generale specifica*», che il pedagogista russo-polacco mutuava da Kerschensteiner, dandogli maggiore spessore e consistenza teorica.

Da ultimo, Hannah Arendt, oltre a gravitare geograficamente nelle stesse terre (materiali e spirituali), ci è parsa rappresentare l'anello mancante: ovvero, colei che ci ha offerto la giustificazione, non solo pedagogica, ma filosofica, e diremmo culturale-umana per una riscoperta del lavoro, anche a fini educativi.

Iniziamo il nostro percorso nelle terre battute dei nostri autori, con Georg Kerschensteiner.

Educazione in Germania tra Otto e Novecento

La particolare situazione politica della Germania ha influito sull'assetto degli ordinamenti scolastici. Divisa, come l'Italia, in stati regionali, la nazione tedesca giunse all'unificazione solo nella metà del secolo XIX attraverso l'egemonia militare prussiana e la separazione dall'Impero asburgico. Ma l'espansionismo tedesco provocò il disastro delle due guerre mondiali, dopo le quali il paese si ritrovò diviso in due stati solo recentemente unificati.

Ognuna di queste due entità statali era divisa in *Länder*, largamente autonomi. Per questo la struttura scolastica tedesca si presenta molto variegata, con un elemento comune: una particolare attenzione per la formazione tecnica e professionale.

La Germania aveva partecipato attivamente al movimento delle cosiddette “*scuole nuove*” sorte nel continente americano e aveva espresso alcune sperimentazioni d'avanguardia, oltre a sviluppare una profonda riflessione teorica, seconda, forse, solo agli Usa.

Fra le iniziative d'avanguardia vanno rammentati il “movimento per il disegno espressivo”, messo sotto l'*emblema di Rembrandt educatore*; l'analogo “movimento per la musica”, il “movimento libertario amburghese” di Ludwig Gurlitt (1855 - 1931); la “pedagogia del luogo natio” o “*Heimatkunde*” di Bertold Otto (1859 - 1933). Oltre a ciò, vanno ricordati i “Focolari d'educazione in campagna”, oltre agli “Uccelli

migratori”, le scuole di Wichersdorf e dell’Odenwald e infine il Piano di Jena di P. Peterson²¹⁸.

All’interno di questo ricchissimo e variegato tessuto educativo va letta l’opera di Georg Kerschensteiner (1854 - 1934), perché altrimenti non si spiegherebbe neppure fino in fondo la sua grande fortuna e l’eco che ebbe ai suoi tempi.

1.1.1 Il silenzio dell’oggi

Verrebbe perciò da chiedersi come è stato possibile che, non solo gli studi, ma l’opera di educatore che, come vedremo, si concretizzerà in una vera e propria riforma delle scuole di Monaco, sia di fatto oggi ignorata, perlomeno nel nostro paese. Egli che, forse, fu il pedagogista più significativo della Germania della prima metà del ‘900, famoso in Europa tanto da essere chiamato a presentare il suo metodo in molti paesi esteri. Oggi risulta sostanzialmente sconosciuto o perlomeno reputato pedagogista di secondo piano nel panorama degli studi pedagogici, tanto è vero che le opere su di lui, mai particolarmente numerose nel nostro paese, si rarefanno a mano a mano che ci si allontana cronologicamente da lui, nonostante la modernità delle tematiche da lui affrontate.

Il motivo va forse ricercato nella peculiarità dell’autore, il quale ha ampiamente rivalutato la cultura del lavoro. E’ proprio la, perlomeno apparente, idiosincrasia della cultura pedagogica contemporanea per il lavoro come oggetto e strumento di apprendimento, che, probabilmente, rende un autore come Kerschensteiner quasi sconosciuto, perlomeno poco praticato, mentre avrebbe molto da insegnare. Il suo pensiero segna il tentativo di passare «dalla concezione *meccanica* della conoscenza, alla sua concezione *dinamica*; dal *formalismo astratto*, ad una problematicità *concreta*; dalla uniformità meccanica, alla organicità concreta»²¹⁹.

Nella nostra cultura, in realtà, si scontrano, come abbiamo avuto modo di sottolineare, almeno due paradigmi antropologici rispetto alla concezione del lavoro. Il primo è quello, di matrice marxiana, che considera il lavoro come un momento alienato della vita dell’uomo.. La seconda radice invece si ricollega alla tradizione culturale classica ed ebraico cristiana, che lo considera come espressione originale di ogni singolo uomo²²⁰.

L’idea di lavoro che viene, di fatto, *agita* negli studi pedagogici e nella scuola oggi, fa riferimento ad una visione ‘tacita’, che svilisce tutto ciò che è operativo e che deriva da un incrocio tra una prospettiva idealistica (la cultura come *theoria*, come *otium*) e una matrice marxista (il lavoro come fatica e alienazione, quindi non proponibile come

²¹⁸ Per un quadro più approfondito della situazione della scuola e dell’educazione in Germania, si veda A. Banfi, *Le correnti della pedagogia contemporanea tedesca e il problema di una teoria filosofica dell’educazione*, in “Levana” direttore E. Codignola, nn. 4-5, luglio-ottobre 1925 e n. 6, novembre-dicembre 1925; molto approfondito anche il panorama ricostruito da G. Gaspari, *Educazione e lavoro in Kerschensteiner. La scuola tedesca nell’ultimo cinquantennio*, La Nuova Italia, Firenze 1939; per uno spaccato più sintetico, ma preciso, cfr. G. Reale, D. Antiseri, M. Laeng, *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi*, La Scuola, Brescia 1986, vol. 3, pp. 703-704.

²¹⁹ I. Picco, *La scuola del lavoro*, in “Biblioteca dell’educatore” diretta da L. Volpicelli, Edizioni Viola, Milano 1951, p. 732.

²²⁰ Sulla concezione del lavoro cfr. G. Bertagna, *Dal paradigma servile al paradigma signorile*, in A. Bramanti, D. Odifreddi (a cura di), *Istruzione formazione lavoro: una filiera da (ri)costruire*, Franco Angeli, Milano 2003

modello in ambito educativo). Da qui si origina la grande svalutazione di tutto ciò che è *téchne* a favore del sapere teorico.

Non è un caso, peraltro, che il dibattito più acceso oggi in Italia, a livello educativo, inerisce la questione della formazione e istruzione professionale²²¹.

A partire in particolare dal 1978, cioè dalla costituzione della formazione professionale, fino alla Riforma del titolo V della Costituzione, si sono di fatto evoluti i concetti di istruzione e formazione, fino ad arrivare all'unificazione dei due segmenti e alla costituzione del sistema di istruzione e formazione con la legge 53/03. La legge ha sancito il superamento del paradigma dell'addestramento al lavoro per gli studenti dei centri di formazione professionale e degli istituti professionali, per equipararli di fatto agli alunni del sistema dell'istruzione.

Il paradigma dell'addestramento si basava sull'idea che la formazione tecnica preparasse persone capaci solo di una pratica priva di sapere teorico, riducendo la razionalità tecnica ad un puro tecnicismo tayloristico; facendo affiorare anche un secondo paradigma, quello per cui il sapere è solo teorico e deve venire 'prima' della conoscenza tecnica o della pratica.

Veniva così divisa la teoria dalla pratica, al punto che, anche negli esempi di scuola riformata (es. Sperimentazione Brocca) si faceva precedere un biennio di cultura generale al triennio professionalizzante, separati l'uno dall'altro; come dire che la cultura non serve per lavorare e per la persona, e il lavoro non ha punti di contatto con la persona e la teoria.

Kerschensteiner aiuterebbe a capire che il paradigma andrebbe rovesciato: ma appunto per questo, la sua opera, le sue indicazioni pedagogiche, la sua riforma realmente attuata, creano una sorta di "corto circuito" con la prassi odierna: meglio quindi riconoscerne il valore, ma lasciarlo tra i grandi del passato, considerandolo sostanzialmente inattuale.

Perché è interessante parlare oggi di Kerschensteiner

Sostiene, infatti, Lucia Lumbelli, che l'opera e gli scritti dell'autore tedesco appaiono oggi di grande interesse, almeno per tre motivi: innanzitutto per la grande mole di riflessioni teoriche da lui condotte. Kerschensteiner fu infatti scrittore fecondissimo, e studioso di grande capacità analitica, che per tutta la sua esistenza andò ad indagare sempre più a fondo il suo stesso operato, a cui voleva dare una sempre più solida base teorica.

Il secondo motivo consiste nel fatto che le sue non sono solo buone intenzioni, ma si tratta di un rinnovamento reale, di una riforma effettivamente messa in atto in tutte le scuole di Monaco; infine perché, pur non essendo un grande innovatore, nel senso che non ha portato elementi totalmente nuovi nel campo educativo, ha saputo mediare la tradizione con le novità ed ha avuto una vasta eco in Europa e nel mondo (in Scozia, in Inghilterra, negli Stati Uniti, in Germania...)²²². Aggiungiamo che la sua opera è oggi di

²²¹ L'approvazione del Titolo V della Costituzione e dell'art. 117 riformato, infatti, ha inserito l'istruzione e l'istruzione e formazione professionale in un nuovo quadro istituzionale. Le Regioni hanno la legislazione *esclusiva* sull'istruzione e sulla formazione professionale; *legislazione concorrente* nella rimanente gestione del sistema dell'istruzione. Proposte di legge, circolari, decreti legislativi, commissioni parlamentari e dibattiti tra intellettuali, politici e mondo della scuola testimoniano, da una parte, la grande complessità della questione, dall'altra evidenziano che, al fondo, ciò che rimane ancora da chiarire è il ruolo dell'istruzione e formazione professionale.

²²² L. Lumbelli, *Kerschensteiner e il rinnovamento pedagogico tedesco*, La Nuova Italia, Firenze 1966, p. 6.

grande attualità rispetto all'idea di educazione in generale, non solo per l'istruzione e formazione professionale, ma per le indicazioni metodologiche applicabili in ogni ordine e grado dell'istruzione.

A 41 anni, quando si accinse a riformare il sistema scolastico della città di Monaco, dando inizio all'opera che lo renderà famoso, alle spalle aveva solo la sua esperienza di insegnante (oltre a quella, peraltro non secondaria per lui, di scolaro). L'influenza della cultura pedagogica tedesca e non, si fece sentire molto tardi nel Kerschensteiner. Per questo «è necessario – forse più di quanto lo sia per altri autori – cercare di chiarire inizialmente quegli elementi biografici che è probabile lo avessero portato a quei problemi e a quelle convinzioni»²²³ che si espressero poi nei suoi numerosi saggi.

Sarà quindi importante cogliere le principali tappe della sua biografia, per capire meglio il portato della sua opera educativa.

Cultura, scuola, educazione e formazione in Germania al tempo di Kerschensteiner

La fine del secolo XIX e l'inizio del successivo, coincisero in Europa con una sostanziale crisi della fiducia indiscriminata nella scienza proposta dal Positivismo come la risposta ai problemi di ogni natura che affliggevano l'uomo e la società. Mentre negli Usa la pedagogia puerocentrica di stampo naturalistico stava portando i suoi migliori frutti con le cosiddette "scuole nuove", in Europa, nel quadro della vigorosa reazione antipositivistica, si manifestò una «vivace polemica antinaturalistica che si manifestò con il prolungamento e rinnovamento dell'ideale umanistico dell'educazione come superamento di sé e orientata alla piena affermazione della propria umanità»²²⁴. Si assistette così al nascere della filosofia e della pedagogia dei valori in Germania, al neoidealismo in Italia, agli interessi pedagogici maturati all'interno del movimento socialista e di quello cattolico, alla educazione di stampo liberale soprattutto negli Stati Uniti.

Soprattutto sul concetto di libertà si notò uno scarto notevole tra le due visioni antropologiche. Per le scuole attive, la libertà del bambino/ragazzo era associata all'idea di sviluppo psicologico, come sviluppo naturale di potenzialità e capacità; nel secondo caso, invece, lo sviluppo della persona era legato al rapporto con altro da sé: dai valori della *Bildung*, alla classicità, dalla celebrazione dei valori dello Spirito alla rivoluzione marxiana, alle virtù cristiane. Quindi psicologia e sociologia diventavano, solo dei mezzi per l'educazione, non il contrario.

In Germania, in particolare, si verificò un "ritorno a Kant", come possibilità di sottoporre la «fede positivista nella scienza ad un vaglio critico»²²⁵. Il neocriticismo (in cui si annoverano autori che ebbero una certa influenza sul pedagogista tedesco, come Paul Natorp) poneva il suo interesse sul dover-essere kantiano. «Mentre, infatti, la caratteristica delle leggi di natura è data dal non poter essere altrimenti, la caratteristica propria del *dover-essere* è data dal *valore*, ovvero da un fondamento necessario e universale, la cui validità è indipendente dalla sua effettiva realizzazione»²²⁶ e in nessun altro ambito come in quello pedagogico i valori svolgono un ruolo essenziale.

Tra gli autori, proprio Paul Natorp pubblicò alcuni saggi pedagogici incentrati soprattutto sull'analisi dei rapporti tra educazione etico-civile e creazione di una società

²²³ Ivi, p. 71.

²²⁴ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997, p. 119

²²⁵ Ivi, p. 121

²²⁶ Ivi, p. 12.

ordinata secondo i valori del ‘socialidealismo’, scritti che ebbero una certa influenza su Kerschensteiner.

All’interno di questo clima storico e culturale, si sviluppò la sua personalità e la sua l’opera.

1.1.2 Biografia

L’infanzia, l’adolescenza, gli studi

Georg Kerschensteiner nacque a Monaco nel 1854 da una famiglia non ricca.

Visse un’infanzia tranquilla e serena, nonostante il padre, che era stato un bravo artigiano, avesse avuto problemi economici: la madre, però, una giovane donna del popolo piena di vita e creatività, sposata dal padre dopo la morte della prima moglie, era riuscita a migliorare le condizioni economiche della famiglia con il proprio lavoro.

Da subito per il giovane Georg il lavoro diventa un aspetto naturale dell’esistenza (come scriverà nella sua biografia la seconda moglie). E «quel quartiere [di Monaco in cui crebbe, N.d.R.] era un luogo impareggiabile quanto a occasioni di imparare a vivere dentro alla realtà»²²⁷.

I primi contatti con la scuola non furono molto entusiasmanti: i suoi insegnanti lo descrivevano come un bambino vivace che non sapeva stare sui banchi, anche abbastanza disattento.

Da subito manifestò un tratto tipico della sua indole: il desiderio di autoaffermazione. Ad esempio durante gli anni in cui frequentò la scuola di disegno, desiderava sempre essere ammesso a frequentare i corsi più difficili per provare a se stesso le sue capacità e il suo impegno. Non si accontentava mai dei suoi pur egregi risultati, e pretendeva sempre di più da se stesso.

Terminata la scuola parrocchiale con voti discreti ma non eccellenti, gli fu lasciata la libertà di scegliere l’indirizzo di studi a lui più congeniale ed egli optò per la carriera di maestro, solo e unicamente perché quella scuola prevedeva un curriculum di studi più breve di quello dell’istruzione tecnica. Strano destino il suo, ma non diverso da quello di altri famosi personaggi dell’educazione che scoprirono la loro vocazione solo in età adulta²²⁸.

Le scuole magistrali erano allora impostate solo sulla mnemonicità e la passività degli scolari, lontane da qualsiasi esperienza reale (e purtroppo ciò è ancora, in parte, un tratto della scuola contemporanea).

In questo ambiente, privo di stimoli, Kerschensteiner non si trovò bene, anzi gli piaceva così poco frequentare la scuola che ogni tanto si fingeva malato pur di rimanere a casa, segno questo, forse, di una libertà di azione e di pensiero che rimarrà sempre nella sua personalità, nonostante i tratti più seri in cui si manifestò la sua esperienza di vita e di uomo di cultura.

A 16 anni conseguì il diploma di insegnante e da allora questa diventerà la sua professione, che lui scelse in modo del tutto casuale.

Iniziò così a esercitare la funzione di aiuto maestro in una scuola di campagna: si sentiva finalmente libero dalla prigione della scuola ed entrò nelle classi con una baldanza giovanile e altrettanto giovanile inesperienza che non gli permise di accorgersi fino in fondo della realtà degli scolari che aveva di fronte. Le prime esperienze furono perciò disastrose, tanto che si convinse di chiedere il trasferimento in un altro paese, ma le cose non mutarono molto. Cercava di imporsi con autoritarismo,

²²⁷ L. Lumbelli, *Kerschensteiner e il rinnovamento pedagogico tedesco*, cit., p. 72.

²²⁸ Ci riferiamo in particolare alla Boschetti Alberti.

neanche minimamente considerando che quei suoi piccoli alunni, contadinelli, neppure riuscivano a comprendere la gran parte delle nozioni che egli cercava di insegnare. Durante questa sua prima esperienza, anziché mettere a frutto la sua personale esperienza di scolaro deluso e ribelle, e di considerare le difficoltà dei suoi giovani allievi, il giovane Kerschensteiner sembrava più preoccupato di imporsi e di “prendersi una rivincita”, quasi una sorta di rabbia sotterranea che esplodeva come lava vulcanica, tanto impetuosa, quanto devastante. Un modo, potremmo dire, di rivivere un suo personale problema, per poterlo oggettivare e superare.

Solo dopo il trasferimento in una cittadina vicina a Monaco, cominciò ad intuire che i pessimi risultati ottenuti, forse scaturivano dalla sua inadeguata preparazione: cadde perciò in una forma di crisi depressiva, segno di una sensibilità d'animo che ritroveremo lungo l'arco di tutta la sua vita. Scriverà la seconda moglie nella sua biografia «ora è chiaro: egli dovrà rimaner per tutta la vita un manovale, mentre ogni forza in lui lo sollecita a diventare un maestro. A questo punto lo assale un pianto disperato»²²⁹. Se in questo momento, la sua intensa emotività generò un momento di crisi, in altre circostanze più felici, sarà questa stessa sensibilità a permettergli di cogliere acutamente le istanze educative dei suoi studenti e di forgiare per loro nuove e più adeguate modalità di insegnamento. Si potrebbe ipotizzare che la genialità educativa in Kerschensteiner nacque da un suo bisogno, non da una sovrabbondanza di genialità: poiché aveva fatto esperienza di non-senso durante la sua carriera scolastica, poté ricercare e ritrovare forme e strumenti capaci di rispondere maggiormente al suo bisogno di verità, bellezza, significato: e rispondendo a se stesso, poteva proporre lo stesso percorso a tutti i suoi scolari.

A seguito di questo momento di ripensamento, decise di licenziarsi e, pur di proseguire gli studi, prima ginnasiali e poi all'istituto tecnico superiore dove iniziò lo studio della matematica, dovette ritornare ad una vita di stenti (per mantenersi il giovane maestro poteva fare affidamento soltanto sui pochi soldi che gli spediva la madre). Anche in questo caso si impegnò molto e ottenne buoni risultati, sempre a costo di un duro lavoro: nei periodi di massima tensione soffriva di mal di testa a cui cercava di rimediare con l'alpinismo e lunghe passeggiate, come era solito fare nella sua infanzia, e come proporrà ai suoi studenti negli anni successivi. Non si fece neppure mancare alcuni momenti di festa con altri studenti da cui assorbì le idee politiche: in particolare si manifestò sempre più in lui una vera adorazione per Bismarck e un forte senso della patria, elementi questi che ritorneranno insistentemente nei saggi degli anni successivi. Nel giovane ventenne erano già presenti i tratti salienti della sua personalità e del pensiero successivo: grande passione per la matematica in quanto sistematicità, rigore, ordine, compiutezza, da una parte; dall'altra, l'ambizione di riuscire nella sua professione di docente.

Dal 1883, anno in cui si laureò, si dedicò all'insegnamento della matematica e della fisica, all'inizio come assistente-tirocinante presso il ginnasio di Norimberga. Furono questi gli anni decisivi delle sue intuizioni pedagogiche. Comprese che la preparazione culturale e didattica era fondamentale per un insegnante, ma occorreva 'altro', una particolare 'vocazione' che non tutti possedevano.

Nelle scuole ginnasiali in cui insegnò, riuscì a conseguire risultati eccezionali con i suoi studenti: era infatti un ottimo maestro, dotato di un naturale talento. «Dalle testimonianze dirette dei suoi allievi risulta che egli riusciva a ottenere da loro, durante

²²⁹ M. Kerschensteiner, *Georg Kerschensteiner. Der Lebensweg eines Schulreformers*, München – Düsseldorf, 1954, p.52, in L. Lumbelli, *Kerschensteiner e il rinnovamento pedagogico tedesco*, cit., p. 78.

le sue lezioni di matematica, un'attenzione così intensa da rendere superfluo lo studio domestico»²³⁰. Dopo matematica iniziò a insegnare anche scienze, su richiesta del Preside del suo istituto. Assecondando il suo tipico scrupolo professionale, iniziò a frequentare studi specialistici che gli solleccarono una serie di quesiti riguardanti il metodo di insegnamento: è proprio in questo periodo che nacquero in lui le intuizioni che potremmo definire “attivistiche” della sua teoria pedagogica. Proprio insegnando scienze comprese infatti l'importanza dell'esperienza diretta, della partecipazione attiva, della possibilità di sperimentare e verificare direttamente le nozioni apprese a scuola. Egli stesso «memore dell'indigesto peso dell'insegnamento mnemonico fa lezione all'aperto, invita gli scolari alla raccolta e alla osservazione diretta, detta l'interesse e la curiosità della schietta ricerca»²³¹, riproponendo a loro il suo stesso personale percorso: per la sua mentalità abituata al rigore scientifico della matematica, ma in fondo insoddisfatta dell'aridità di quella stessa disciplina, questo impreveduto contatto con il mondo naturale, fu una sorta di rivelazione e liberazione. Però quando, da lì a poco, venne trasferito a Monaco purtroppo non poté più adottare tale espediente didattico e ciò gli provocò un ulteriore pungolo pedagogico.

Nonostante la situazione, egli ritrovò un contatto umano vero e profondo con i suoi alunni: numerose erano le gite in montagna o i colloqui extrascolastici che egli intratteneva con loro. Ormai aveva stabilito un dialogo fecondo per loro e per sé.

Direttore delle scuole di Monaco

E' questo il suo bagaglio umano e culturale quando assunse, nel 1895, l'incarico di direttore delle scuole di Monaco (il nostro Direttore dell'Ufficio scolastico provinciale), carica che gli venne casualmente offerta da un amico che aveva dovuto rinunciare perché, come protestante, non aveva ottenuto il necessario appoggio politico. Kerschensteiner accettò anche perché incominciava ancora a sentirsi insoddisfatto del suo insegnamento e cercava tacitamente qualche nuova suggestione.

Immediatamente, come gli era abituale, si mise di gran lena a lavorare, sempre preso da un grande dinamismo e dall'ansia di fare cose migliori. Per questo non si accontentava di svolgere il suo nuovo ufficio in modo burocratico. Prima di proporre la sua riforma, per tre anni, studiò, indagò, interrogò, fece ricerche: infine propose la nuova via per l'istruzione. Per lui, l'interesse dei fanciulli era pratico prima che teoretico. Per questo la scuola libresca (*Buchschule*) doveva trasformarsi in una scuola di lavoro (*Arbeitschule*). Bandì la cultura libresca e l'insegnamento meramente verbale e si batté per una cultura che nascesse dalla pratica. Questi saranno i principi ispiratori che guideranno tutta la sua azione.

Da subito mise sotto osservazione il sistema della scuola popolare (elementare) e superiore (scuole preparatorie, ginnasi, scuole tecniche, università) che erano destinate alla preparazione al lavoro.

Egli non intese il problema della scuola popolare in senso populistico o secondo i dettami del socialismo (egli rimase politicamente e culturalmente un “aristocratico”), ma come un problema nazionale: occorreva cioè elevare culturalmente il popolo per renderlo degno del potere politico²³². A partire dalle sue personali esperienze, Kerschensteiner ebbe una incondizionata fiducia nell'individuo e nel suo valore, secondo i dettami del liberalismo, «ne mantenne un comportamento politico da

²³⁰ L. Lumbelli, *Kerschensteiner e il rinnovamento pedagogico tedesco*, cit., pp. 83-84.

²³¹ M. Laeng, *Georg Kerschensteiner*, La Scuola, Brescia 1959, p. 14.

²³² L. Lumbelli, *Kerschensteiner e il rinnovamento pedagogico tedesco*, cit., p. 93

conservatore e “qualunquista” e un’ideologia politica a forte coloritura nazionalistica»²³³. La sua pedagogia fu fortemente determinata da questi atteggiamenti culturali, ad esempio nell’ampia riflessione su ruolo dell’educazione civica nella scuola, intesa come autogoverno, responsabilità, ordine, puntualità, coraggio morale.

In quel periodo a Monaco (come nel resto della Germania) si scontravano due opposte tendenze pedagogiche, quella del Kehr, fondata sul principio dei circoli concentrici e quella basata su un noto manuale pratico, molto diffuso, di matrice herbartiana, mentre si faceva strada un nuovo principio, quello della comunità di vita. Kerschensteiner però ambiva a definire una terza strada, sua, originale, che doveva passare dalla riorganizzazione del piano di insegnamento, facendo leva sugli interessi pratici che, secondo lui, erano molto evidenti negli alunni tra i 6 e i 13 anni (il periodo in cui i ragazzi in Baviera frequentavano le scuole popolari, cioè elementari, obbligatorie)²³⁴.

Egli avrebbe voluto introdurre le ore dedicate al lavoro pratico (in particolare le ore di officina), oltre che nella scuola popolare anche nelle scuole di completamento (che corrispondevano a un biennio obbligatorio dopo le scuole elementari, quindi dai 14 ai 16 anni, una sorta di biennio di scuola superiore), in cui veniva fornita un’infarinatura generica e teorica a coloro che già lavorano, e non erano iscritti alle scuole tecniche superiori.

Nel 1907 dovette tenere a bada l’opposizione di molti consiglieri comunali di Monaco, che non gradivano la sua riforma, anche a causa dei costi ingenti delle scuole con annessi laboratori: la spesa per le scuole riformate risultava raddoppiata rispetto a quelle tradizionali. La sua fortuna però si allargava in tutta Europa: venne chiamato a tenere conferenze in Scozia, Inghilterra, Svizzera. Nel 1910 varcò l’Atlantico per un giro di visite e conferenze negli Stati Uniti.

Nel 1911 accettò di candidarsi nelle liste liberali, ma lo fece a malincuore, preferendo la biblioteca della Camera, al dibattito politico. Furono gli anni degli studi pedagogici e filosofici di cui, in realtà, era sfornito, dell’approfondimento culturale, della stesura di numerosi saggi, dell’organizzazione della sua riforma. Egli era convinto che «Il lavoro degli opifici è troppo spesso lavoro esecutivo, meccanico, avvilente: bisogna che i giovani conoscano invece dalla scuola la gioia del produrre che accompagna il lavoro quando esso è mediato e voluto»²³⁵. Kerschensteiner programmò un nuovo piano per la riforma delle scuole di completamento o scuole di avviamento professionale. In sei anni a Monaco se ne aprirono cinquantadue: scuole per falegnami, fabbri, sellai, muratori, giardinieri e ogni sorta di mestiere artigiano, per il quale nessuno aveva creduto necessario istituire scuole. Secondo il pedagogista dovevano articolarsi scuole e corsi per le più diverse e minute attività artigianali. Monaco divenne un modello per moltissimi stati Europei ed extraeuropei.

Avrebbe voluto allargare la riforma alle altre classi della scuola popolare, oltre alla ottava, ma la guerra interruppe in parte il suo progetto.

Nel frattempo (1918) assunse la cattedra di pedagogia presso l’università di Monaco, rinunciando due anni dopo a quella più prestigiosa che lo Spranger aveva lasciata vuota a Lipsia.

²³³ Ivi, p. 94

²³⁴ G. Calò, *Saggio introduttivo* in G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, (1^a ed. 1911, 2^a ed. 1925), trad. it. di G. Calò, Bemporad, Firenze 1935, pp. IX e ss.

²³⁵ M. Laeng, *Georg Kerschensteiner*, cit., p. 19.

Nel 1919 lasciò l'incarico di consigliere scolastico per dedicarsi ai suoi studi: i suoi più vicini collaboratori non c'erano più ed egli vide dolorosamente la sua riforma scemare, snaturata e rimpicciolita nelle mani di improvvisatori e diletstanti. Non diminuì invece la sua attività di studioso: fino alla fine scrisse indefessamente, opere che ebbero vasta eco. Morì nel 1932.

1.2.3 Le scuole di lavoro: la riforma

Kerschensteiner approdò alla Riforma, come abbiamo visto, partendo quasi unicamente dalla sua esperienza personale: il suo percorso si snodò, potremmo dire dalla pratica (la sua esperienza di insegnante, in ogni ordine e grado di scuola e in diverse discipline) alla teoria, poiché all'inizio egli stesso non possedeva né conoscenze pedagogiche, né filosofiche²³⁶. Agazzi infatti lo definisce «né pensatore, né filosofo, egli fu sovra tutto un organizzatore»²³⁷. Ed Hessen così ne coglie lo spirito più intimo: «La singolarità di Kerschensteiner, come pedagogista, sta nel fatto che egli seppe unire insuperabilmente un'amplissima esperienza pedagogica con una teoria altrettanto vasta»²³⁸.

Ebbe però un grandissimo istinto pedagogico e una vera passione per il suo lavoro, che gli permisero di intuire empiricamente, quello su cui altri studiosi riflettevano per via teorica, studiosi che, peraltro, lesse con vivo interesse e particolare attenzione.

In particolare, quando era venuto a conoscenza di Dewey, (ne lesse per la prima volta alcuni testi nel 1907) non trovò nessuna difficoltà ad accettarne il discorso, anche se non sempre ne colse fino in fondo le implicazioni pedagogiche e psicologiche.

Kerschensteiner e Dewey

In effetti egli attinse la gran parte delle sue dottrine da altri (da Dewey alla filosofia dei valori, e soprattutto da Windelband, Pestalozzi, Natorp, ...), anche se, come vedremo, si distinse dagli attivisti puri (avversò lo spontaneismo).

Per quanto riguarda l'idea del lavoro come strumento pedagogico si trovò vicino a Pestalozzi²³⁹, ma soprattutto a Dewey.

Ricordiamo che l'autore tedesco nel 1910 fece un viaggio negli Stati Uniti ed ebbe occasione di conoscere personalmente lo studioso di Chicago²⁴⁰. Ne tornò con un giudizio decisamente positivo.

Innanzitutto Kerschensteiner si rifece a Dewey per quanto riguardava il concetto di educazione alla comunità e rispetto all'ipotesi di scuola come luogo di educazione alla cooperazione e alla socialità.

«Diverse però le finalità dell'educazione sociale nei due pedagogisti, in quanto diverse sono le concezioni politiche. Va notata [...] la vaghezza dei riferimenti che Kerschensteiner fa agli ideali comunitari del pedagogista americano, il suo ignorare le motivazioni ideologiche-politiche che avevano ispirato la concezione pedagogica del Dewey»²⁴¹.

Altri temi del pensiero del primo Dewey, come il concetto d'attività dell'allievo e quello dell'insegnamento basato sull'interesse erano molto ricorrenti negli scritti del tedesco.

²³⁶ G. Calò, *Saggio introduttivo*, cit., p. XV.

²³⁷ A. Agazzi, *Problemi e maestri del pensiero e della educazione*, La Scuola, Brescia, VIII ed. 1969, vol. 3, p. 493.

²³⁸ S. Hessen, *La scuola serena di G. Lombardo - Radice. La scuola del lavoro di G. Kerschensteiner*, Avio, Roma 1954, p. 33.

²³⁹ Cfr. in proposito quanto scrive G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., pp. 135-136.

²⁴⁰ S. Hessen, *cit.*, p. 37.

²⁴¹ L. Lumbelli, *Kerschensteiner e il rinnovamento pedagogico tedesco*, cit., pp. 103-104.

Nella sua insistenza polemica contro la scuola libresca (*Buchschule*) egli si rifece spesso al pedagogista americano. «A un certo momento la scuola apre le sue porte. Finite tutte le occupazioni che assorbivano completamente il bambino [...] un nuovo mondo estraneo, con cento enigmi, richieste e scopi incomprensibili sta di fronte a lui. Al posto delle costruzioni in sabbia e in pietra, delle forbici, del martello, della frusta ora c'è la tavola nera, il gesso, l'abecedario, la riga; invece che chiacchierare allegramente e raccontarsi favole si deve tacere e ascoltare... invece di scoprire, cercare, provare, produrre ora si deve solo imitare»²⁴².

Come Dewey, anche Kerschensteiner vorrebbe cambiare radicalmente il sistema scolastico.

Anche per lui il «mero devi, l'imposizione morale non hanno nessun seguito educativo»²⁴³.

Il bisogno di attività è per il pedagogista soprattutto la necessità di attività manuale, pratica: non c'è solo la constatazione del prevalere degli interessi pratici e il bisogno di movimento tipici dei ragazzi, ma anche la constatazione «che la maggior parte dei bambini continuano a vivere in stretto contatto col lavoro della famiglia e degli altri adulti, che la vita di lavoro costituisce il mondo delle loro esperienze originarie e nello stesso tempo la loro futura destinazione»²⁴⁴.

Il frequente riferimento ai dati di ricerche psicologiche accomuna ulteriormente i due autori: però nel tedesco la psicologia serve unicamente per avvalorare la tesi sull'importanza del lavoro pratico. Solo in un secondo momento della sua vita, nell'autore si inserirà l'influsso della filosofia spiritualistica o descrittiva, ma il fulcro del suo lavoro è stato ideato e svolto indipendentemente da queste ascendenze filosofiche, che egli accoglierà e farà sue a mano a mano approfondirà le tematiche filosofiche a supporto della sua posizione pedagogica, approfondimenti che talvolta, però, lasciano un retrogusto di posticcio.

Analogo, ma con venature diverse, è anche il concetto del lavoro nei due studiosi: «il Dewey, concorde con il Kerschensteiner, nega ogni finalità puramente utilitaristica o tecnica imposta al lavoro manuale... I lavori manuali (in legno o in metallo, di cucitura o di tessitura, ecc.; anche in Dewey si tratta di lavoro artigianale) vanno utilizzati come strumenti mercè i quali la scuola è destinata a diventare una forma schietta di attiva vita in comune, anziché un luogo appartato dove si apprendono lezioni»²⁴⁵. Per lo studioso americano, le occupazioni attive costituiscono non semplici occasioni per acquisire abilità tecniche ma «centri attivi di approfondimento della conoscenza scientifica di materiali e processi naturali; punti di partenza da cui i fanciulli sono condotti a rivivere lo svolgimento storico dell'uomo»²⁴⁶. Non basta che la scuola svolga le attività in relazione agli 'interessi' dei ragazzi (preoccupazione tuttavia preminente in Dewey, il quale ammonisce che impara molto di più il ragazzo che costruisce il suo aquilone, dello studente che ascolta il suo insegnante esporre le proprietà del legno: invece Kerschensteiner consigliò «molta prudenza nel considerare gli interessi, essendo facile

²⁴² G. Kerschensteiner, *Der Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation* (1917), Oldenbourg Verlag, München – Düsseldorf 1953, p. 102, in L. Lumbelli, *Kerschensteiner e il rinnovamento pedagogico tedesco*, cit., p. 105.

²⁴³ *Ivi*, p. 149, in L. Lumbelli, *Kerschensteiner e il rinnovamento pedagogico tedesco*, cit., p. 106.

²⁴⁴ *Ibidem*.

²⁴⁵ G.M. Bertin, *Educazione alla socialità e processo di formazione*, Armando Editore, Roma 1968, p. 145-146.

²⁴⁶ J. Dewey, *Scuola e società*, (1899), tr. it., La Nuova Italia, Firenze, 1949, p. 13.

assumere per interesse una semplice curiosità o una inclinazione del temperamento, o un effimero indulgere verso qualcosa»²⁴⁷; né basta che il ragazzo scopra da sé e corregga i propri errori. «Occorre che la scuola mantenga costanti relazioni con l'ambiente (famiglie, industrie locali, ma anche istituti magistrali e università), giacché soltanto in tal modo l'educazione della mano (nell'uso del martello, della sega, ecc.) e le occupazioni di lavoro costruttivo in genere, insieme alle altre discipline dell'insegnamento elementare, e cioè alla storia e alla geografia (che presentano lo sfondo sociale della vita umana), all'aritmetica, alla grammatica, ecc. (che procurano gli strumenti fondamentali per l'utilizzazione sociale dell'intelligenza e dei suoi prodotti), potranno efficacemente cooperare allo sviluppo della coscienza sociale dell'alunno»²⁴⁸. Il lavoro è cioè visto dall'autore americano soprattutto come centro di interesse per lo studio scientifico e storico ed in funzione sociale.

In Kerschensteiner sono più rilevanti le preoccupazioni rispetto alle discipline; inoltre egli celebra il lavoro così come si era andato svolgendo nella bottega medievale. Ben diversa è la visione dell'autore americano. C'è quindi nell'autore una visione più conservatrice, rispetto all'ottimismo di Dewey: nell'autore tedesco, infatti, prevale una considerazione negativa della moderna società.

Insomma, l'innovatorismo dello studioso tedesco è solo tecnico-pedagogico, lontano dalla finalizzazione politica e economica-sociale, come è in Dewey.

I due autori presentano anche due diverse concezioni della storia: Kerschensteiner è convinto, come l'americano, che la storia si costruisce attraverso un processo di attività immanente, ma per spiegare la storia non basta il concetto deweyano di *inter-azione*: occorre considerare anche *strutture e valori*, quindi tutto procede da un'attività trascendente. Emerge chiaramente nello studioso la matrice culturale tedesca di riferimento, che lo distinguerà sempre dal pedagogista americano²⁴⁹. Si scontrano su questo terreno, l'idealismo, da una parte, il naturalismo dall'altra.

*La Riforma e il saggio "Il concetto di scuola del lavoro"*²⁵⁰

Il testo, pubblicato alla fine del 1911, è la prima sistemazione delle sue tesi, opera che è diventata giustamente celebre, tradotta in numerose lingue e che diede molta fama al suo autore, consacrando tra i personaggi di primo piano della nuova pedagogia²⁵¹.

Egli stese anche altre opere, alcune molto significative, purtroppo non tradotte in italiano se non in modo parziale.

Incominciò a scrivere nel 1899 con *Betrachtungen zur Theorie der Lehrerpläne* (Considerazioni intorno alla dottrina del programma di insegnamento). In quello stesso anno pubblicò *Die Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend* (L'educazione civile della gioventù). Del 1911 è *Der Begriff der Arbeits-schule* (Il concetto della scuola del lavoro), il suo testo più famoso. Divenuto docente universitario, definì il suo pensiero con opere e scritti di precisazione e di approfondimento: in particolare *Die Seele des Erziehers u.d. Problem der Lehrerbildung* (L'anima dell'educatore e il problema della formazione degli insegnanti, 1921), *Autorität und Freiheit als*

²⁴⁷ M.T. Gentile, *Aspetti Teorici della Pedagogia di G. Kerschensteiner*, Edizioni Pagine Nuove, Roma 1949, p. 58.

²⁴⁸ G.M. Bertin, *Educazione alla socialità e processo di formazione*, cit., p. 147

²⁴⁹ Cfr. G. Reale, D. Antiseri, M. Laeng, *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi*, cit., pp.708-709.

²⁵⁰ Facciamo riferimento qui a G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, cit..

²⁵¹ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 135

Bildungsgrundsätze (Autorità e libertà come principi culturali, 1924) e l'opera più compiuta *Teorie der Bildung* (La teoria dell'educazione, 1926), oltre a *Teorie der Bildungsorganisation* (Teoria dell'organizzazione della cultura, postuma 1933).

Purtroppo possediamo in italiano soltanto *Il concetto della scuola del lavoro*; anche se non tradotto, può essere di valido aiuto il testo di M. Teresa Gentile che commenta e analizza *Teorie der Bildung*²⁵².

Le avvertenze alla prima e alla sesta edizione

Le sue riflessioni nascono dal tentativo di rispondere alle critiche che gli erano state mosse, soprattutto dal Gaudid. La prima edizione del libro venne pubblicata nel 1911, poi rivisitato nel '25 (vi aggiunse un capitolo, ed è questa l'edizione che venne tradotta dal Calò in italiano).

Nelle *Avvertenze alla prima edizione* (1911) egli affermò che volendo andare contro la vecchia scuola libresca, incarnando, peraltro, come lui stesso scrisse, un'aspirazione vecchia come la dottrina dell'educazione, non bastava, esprimere degli intenti, perché «le idee allora soltanto diventano realtà quando, mediate veramente a fondo, in forme concrete e adatte alle condizioni dei tempi, sono in grado di dimostrare alla prova pratica la loro capacità di attuazione»²⁵³.

Nelle *Avvertenze alla sesta edizione* (1925), prendeva atto che il libro era a quel tempo tradotto in undici lingue europee e in tre dell'Asia, ma se gli avessero chiesto, quante scuole del lavoro fossero state allora ancora attive, avrebbe risposto: nessuna più, «solo l'insegnamento dell'officina e della cucina è, nelle scuole popolari, ancora curato secondo lo spirito della scuola del lavoro. Tutti gli altri insegnamenti, a Monaco come nella Baviera, corrono sulle antiche rotaie»²⁵⁴, mentre erano ancora vive applicazioni al di fuori della Baviera.

Questa affermazione testimonia il realismo con cui l'autore riuscì a vedere la sua opera: nessun residuo di nostalgia, ma una visione concreta, che gli permise, comunque, di continuare la sua opera finché poté, praticamente fino al termine della sua intensa vita.

Il fine dello stato e i compiti della scuola pubblica

Per capire la prospettiva entro cui si situò l'esperienza della Scuola del lavoro, occorre ricordare che il Kerschensteiner, «in quanto responsabile (questo fatto non va dimenticato) delle scuole popolari e professionali monachesi propose di promuovere un tipo di scuola che doveva avere la duplice caratteristica di tenere conto delle esigenze degli allievi [...] e di preparare al tempo stesso il buon cittadino, capace di inserirsi in modo attivo e con un alto senso civico nella vita adulta.

Di fronte all'educatore bavarese si pose, in altre parole, un problema centrale [...] nella storia della borghesia liberale e industriale del tempo e cioè l'individuazione delle strategie attraverso cui assicurare l'integrazione dei ceti popolari nella vita sociale dello Stato con il passaggio, come afferma Durkheim, dall'io individuale all'io sociale. Questione di grande importanza e complessità [...]»²⁵⁵, che ad esempio altri autori, come il Ferrière, non si posero mai, reputandola di secondaria importanza rispetto alla crescita intellettuale e sociale del bambino. Si spiega perciò l'*incipit* del saggio in cui Kerschensteiner esordisce con la descrizione della sua visione dello stato: che è quella

²⁵² Si tratta del saggio di M.T. Gentile, *Aspetti teorici della pedagogia di G. Kerschensteiner*, cit.

²⁵³ G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, cit., p. 3.

²⁵⁴ *Ivi*, p. 6.

²⁵⁵ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 133.

dello stato etico (più precisamente egli cita lo stato sociale, di diritto e di cultura)²⁵⁶, che racchiude in sé tutti gli impulsi e i bisogni di ogni singolo cittadino²⁵⁷, ma che deve anche assicurare ad ogni individuo i mezzi per il soddisfacimento degli stessi. Sbagliano, secondo l'autore, coloro che, come Gaudig, reputano che il fine della scuola sia la formazione della personalità, cioè l'autodeterminazione della propria personalità: l'educazione deve innanzitutto servire per l'educazione del cittadino al servizio dello stato, ed in questo modo sarà anche utile alla crescita della persona.

E' lo stato etico che determinerà gli obiettivi della scuola a partire dai suoi stessi fini e dai suoi stessi compiti: ora, osserva Kerschensteiner, se l'uomo che serve allo stato è «il cittadino utile»²⁵⁸, il fine della scuola pubblica dello Stato, e quindi il fine dell'educazione in generale, è quello di educare un cittadino adeguato allo scopo, cioè colui che costruisce con il proprio lavoro e la propria vita, la compagine statale²⁵⁹. Sull'importanza del lavoro come strumento di edificazione dello Stato e, contemporaneamente, dell'individuo, Kerschensteiner non ha dubbi: «anzitutto è chiaro che nessuno può essere cittadino utile d'uno Stato [...] se non compia una funzione in questo organismo, se, quindi, non fornisca un qualche lavoro [...]; anche il lavoro di uno spazzino può acquistare un valore morale, se è compiuto colla coscienza della necessità di tale lavoro per la collettività»²⁶⁰.

L'istruzione pubblica quindi, dice l'autore, ha come primo dovere quello di aiutare il fanciullo a scegliere ed esercitare un mestiere, perché è attraverso una professione che la persona potrà crescere, intellettualmente e socialmente. La scuola, quindi, non va intesa come il luogo della separazione (dalla vita, dalle attività, dalla *polis*): al contrario, sono le attività umane che diventano in qualche modo "maestre" per i ragazzi.

Valori, etica e stato

E' evidente che queste concezioni nascono da un sistema dei valori trascendenti, che si incarna nell'infinita perfezione di Dio. Va detto, da quanto sappiamo dalla biografia scritta dalla seconda moglie²⁶¹, che Kerschensteiner crebbe in una famiglia cattolica, ma non partecipò come praticante alla vita della Chiesa se non da giovane. «Dopo gli studi universitari, ispirati in quel tempo al materialismo, egli soffrse l'intimo dissidio tra fede – scienza, che fu la tragedia spirituale dell'epoca, e scelse per sé la via difficile della solitudine di coscienza, cui si conservò fedele fino alla morte (il suo cadavere fu cremato)»²⁶². Egli vide la religiosità dell'educazione fondata nella perennità dei valori, e concepì Dio come il vertice del sistema assiologico, dandogli il nome cristiano: Dio è amore.

Situazione della scuola tedesca prima di Kerschensteiner

Facendo riferimento a queste concezioni, Kerschensteiner mise mano alla Riforma del sistema scolastico. Al termine della scuola popolare (o elementare) a Monaco «esistevano grosso modo due classi o gruppi sociali: le persone colte e i lavoratori. In corrispondenza con questa distinzione, si strutturavano dopo le prime quattro classi

²⁵⁶ G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, cit., p. 12.

²⁵⁷ *Ivi*, p. 11.

²⁵⁸ *Ivi*, pp. 17-18.

²⁵⁹ Su questo argomento, cfr. anche G. Reale, D. Antiseri, M. Laeng, *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi*, cit., pp. 708 – 709.

²⁶⁰ G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, cit., p. 19.

²⁶¹ M. Kerschensteiner, *Georg Kerschensteiner*, cit, il capitolo intitolato *Wolken*.

²⁶² M. Laeng, *Georg Kerschensteiner*, cit, pp. 195-196.

elementari due scuole diverse: una scuola selettiva, di inserimento nei processi di cultura, con tradizione umanistica, che apriva agli orizzonti della verità e del sapere [...] ed era il ginnasio [...]; una scuola post-elementare, che via via assumeva caratteri diversi, sia di sviluppo e completamento del corso elementare, sia di preparazione professionale, ma sempre una scuola ‘chiusa’ ossia una scuola che non dovesse consentire al lavoratore orizzonti diversi da quelli del mestiere ben fatto»²⁶³.

La scuola popolare a quell’epoca comprendeva:

1. le scuole elementari vere e proprie, fino alla settima classe, talvolta fino all’ottava
2. le scuole integrative professionali, o di cultura generale, affidate anch’esse ai maestri, il cui scopo principale era quello di funzionare per i ragazzi già immessi nel mondo del lavoro
3. i corsi per adulti, oltre l’obbligo (oltre cioè i 14 o 16 anni) di cultura generale o anche per materie speciali, con carattere serale.

A Monaco le scuole integrative servivano all’istruzione obbligatoria dei giovani dai 13 ai 16 anni. Infatti pur essendoci qualche classe ottava, in genere le elementari terminavano con la settima classe. Poiché ci si rendeva conto che la preparazione data alle elementari non era sufficiente, si era resa obbligatoria la frequenza almeno di un corso serale o festivo di 5-8 ore settimanali.

Kerschensteiner, quando si era insediato nel suo nuovo ufficio, aveva trovato in queste scuole circa 180 classi, funzionanti negli edifici delle scuole elementari, con allievi dai 13 ai 16 anni, ed altre 50 classi nelle ‘scuole per operai’, susseguenti alle prime, con allievi di età superiore ai 16 anni.

L’esito di questi ordinamenti scolastici consisteva nel fatto che tutti i giovani erano contenti quando, finalmente, a 16 anni non c’era più l’obbligo della frequenza, segno che la scuola integrativa era mal sopportata perché inefficace.

La scuola domenicale affondava le sue radici in lontane origini, rintracciabili addirittura nel periodo della riforma protestante e, successivamente, dei sovrani illuminati. Ora però non rispondeva più ai bisogni reali della società industriale, mentre aveva risposto a quelli della società artigiana. Infatti allora l’insegnamento si svolgeva sul posto di lavoro, dove i maestri artigiani insegnavano agli apprendisti e riuscivano a rendere l’attaccamento al lavoro più forte che ai loro interessi personali. La situazione però era cambiata; l’apprendista appena poteva se ne andava dal maestro artigiano per una bottega più redditizia e l’artigiano stesso non sentiva più così vivo il bisogno di educare apprendisti che non avrebbero più lavorato nella sua stessa bottega.

La risposta al decadimento delle scuole artigiane furono appunto le scuole integrative, che però erano staccate da ogni specifico mestiere perché si rivolgevano a tutti indistintamente, operai e artigiani. Esistevano anche le scuole di arte e mestieri e le scuole professionali regolari oltre alle scuole di artigianato artistico: questi istituti tecnici erano certamente migliori delle scuole integrative, però spesso troppo specialistiche e unilaterali, oltre che molto piegate sul disegno, assecondando in ciò la antica tradizione del movimento per il disegno espressivo.

La riforma di Kerschensteiner nelle scuole professionali

Le scuole di perfezionamento professionale erano frequentate di malavoglia almeno per due ordini di ragioni: «perché erano serali [oltre che domenicali N.d.R.], e così

²⁶³ A. Vigni, *G. Kerschensteiner, e la scuola del lavoro*, Giunti – Bemporad Marzocco, Firenze 1970, p 11.

aggiungevano fatica a fatica per il giovane apprendista, e perché vi si impartiva solo la cultura generale, senza alcuna attinenza con il mestiere fatto. Kerschensteiner si mosse nella direzione giusta quando propose di adottare l'orario diurno in sostituzione di quello serale. Ciò non avvenne senza difficoltà, perché i maestri di bottega, gli imprenditori, i datori d'opera alle cui dipendenze lavoravano gli apprendisti non volevano sottrarre al lavoro produttivo le ore pomeridiane che sarebbero state richieste per la scuola. Kerschensteiner aggirò la difficoltà proponendo di risolvere in blocco anche la seconda questione: la qualificazione professionale»²⁶⁴.

Ma come collegare la scuola integrativa con l'attività professionale, recuperando lo spirito educativo e comunitario proprio dell'insegnamento dei maestri artigiani? E' la stessa domanda che, alcuni decenni dopo, si porrà S. Hessen. Questo il problema che si poneva l'autore all'inizio della sua riforma. Egli aveva visitato in quegli anni le esperienze sperimentali adottate da Oscar Pache, che mirava alla costruzione di laboratori-scuola per la formazione professionale. Ebbe perciò l'intuizione di allargare questa esperienza alle scuole della città di Monaco. Come? Se prima erano gli apprendisti che andavano dagli artigiani, ora sarebbero stati questi a venire negli edifici scolastici, ad insegnare il mestiere come una nuova materia.

«L'orario, il calendario e il piano di lavoro vennero adattati alle esigenze dei singoli maestri. Si realizzò così qualcosa di incredibile: un libero accoppiamento fra le scuole professionali e le corporazioni e associazioni artigianali, per cui tutti gli imprenditori, i maestri d'arte e gli artigiani delle singole branche operative considerano la scuola professionale come la loro scuola»²⁶⁵.

Iniziò così la collaborazione, spesso faticosa, con i datori di lavoro, risalendo il più possibile al singolo mestiere richiesto dal ragazzo, attraverso il raccordo tra la scuola integrativa e le associazioni di categoria del mestiere richiesto. Nessun settore operativo veniva ignorato. L'associazione di categoria doveva inviare i propri maestri artigiani a insegnare, fornendo i materiali necessari, mentre il comune assicurava i locali e gli strumenti didattici. Kerschensteiner dovette faticare molto, per convincere gli oppositori: ma alla fine aprì sei scuole, e fu un successo. Le nuove scuole professionali, che inglobarono anche i liberi corsi post obbligo, curavano allo stesso modo la cultura generale e quella specifica professionale. Alcune materie furono comuni a tutti i corsi, come la corrispondenza commerciale, la matematica professionale per la contabilità, il disegno, l'igiene e il diritto. Vi si aggiungevano, a secondo dei corsi, fisica (per i meccanici), chimica (per fotografi, fornai, droghieri), lingue straniere (commercianti, camerieri) e così via.

Se all'inizio le scuole professionali furono ospitate negli edifici delle scuole elementari, successivamente, e in modo estremamente rapido, furono costruiti edifici appositamente *ad hoc*.

L'orario fu portato a 7 e poi 8 ore settimanali, raggruppate in due pomeriggi feriali e in un turno la domenica mattina: quest'ultimo fu però abbandonato per optare per due pomeriggi settimanali.

Non era certo la attuale scuola professionale a tempo pieno, ma neppure la scuola integrativa serale, faticosa e sostanzialmente inutile.

Gli insegnanti erano scelti con cura. L'istruzione pratica (disegno e lavoro manuale) era affidata a persone del mestiere.

²⁶⁴ *Ivi*, p. 12.

²⁶⁵ *Ivi*, p. 13.

La riforma venne completata con l'istituzione di scuole di perfezionamento generale, costituite per i giovani che ancora non esercitavano un mestiere.

Se il centro dell'attività scolastica era il lavoro, intorno ad esso bisognava organizzare le materie di insegnamento, così che l'interesse primario si potesse estendere alle altre discipline. Tale scuola doveva «far nascere dalla pratica il bisogno della teoria: essa si limita a rispondere ai bisogni teorici che sorgono nello scolaro stesso o che sono presupposti necessari di una buona e riflessiva esecuzione tecnica»²⁶⁶.

Per questo egli introdusse anche materie nuove: chimica, fisica, merceologia, modellaggio, e officina ed anche materie economico commerciali: computisteria, corrispondenza commerciale, diritto.

Così come introdusse alcune lezioni facoltative di ginnastica, escursioni scolastiche e ritrovi serali.

La cultura generale specifica

Peraltro, nella scelta delle materie e dei contenuti delle discipline, egli si atteneva al principio, meglio all'assioma (questo è il titolo della sua opera), per cui la persona, lo scolaro è colui che coglie dalla tradizione, dalla *Bildung*, intesa in senso obiettivo, o formazione culturale, il valore oggettivo incorporato nei beni di cultura, di cui meglio parleremo successivamente, divenuto quasi latente nei beni stessi. È una sorta di «'reviviscenza' dello spirito oggettivo in sempre nuovi individui»²⁶⁷. L'equilibrio soggettivo-oggettivo tra persona e valore che si realizza in ogni atto educativo della *Bildung* è governato da alcuni assiomi, il più importante dei quali è l'assioma di «congruenza» che recita «La cultura formativa dell'individuo è resa possibile soltanto da quei beni di cultura, la cui struttura fondamentale è interamente o in parte adeguata alla struttura di ciascun grado di sviluppo della forma della vita individuale»²⁶⁸. Di qui deriva l'estrema importanza di una selezione accurata, in sede di programma scolastico, oggi diremmo di programmazione, dei contenuti di cultura, non per inseguire il vano sogno dell'enciclopedismo ma, come scrive Mauro Laeng «per fornire a tutti quella vasta tematica culturale in cui ciascuno possa trovare la parola che il suo spirito attende, lo spiraglio di luce sul mondo dei valori attraverso il quale possa formare la sua *cultura generale specifica*. Per questo non giova tanto moltiplicare valori equivalenti (per es., linguistici, come accade in molte nostre scuole) quanto piuttosto assicurare la presenza in forma 'esemplare' attraverso saggi di sicura comunicatività, di *tutti* i valori, ivi compresi quelli finora negletti, d'ordine pratico-tecnico e d'ordine sociale: ai quali i fanciulli sono in larga parte accessibili»²⁶⁹. Insomma, un po' meno letteratura e un po' più lavoro e cultura professionale.

In effetti egli aveva da sbrogliare la questione della cultura generale, impartita nelle scuole di integrazione, e la cultura professionale, impartita nelle botteghe artigiane. Avendo fuso insieme le sue strutture, rimaneva aperta la questione di che cosa insegnare e come insegnarlo. Kerschensteiner non apprezzava il concetto tradizionale di cultura generale: «appariva come qualcosa di materiale, da potersi raddensare in

²⁶⁶ G. Kerschensteiner, *Grundfragen*, cit., p. 130 in L. Lumbelli, *Kerschensteiner e il rinnovamento pedagogico tedesco*, cit., p. 136.

²⁶⁷ G. Kerschensteiner, *Grundfragen der Schulorganisation*, cit., p. 245, in M. Laeng (a cura di), *L'educazione dell'uomo e del cittadino*, La Scuola, Brescia 1961, p. XXXIII.

²⁶⁸ G. Kerschensteiner, *Der Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation* (1917), 8^a ed., Oldenbourg Verlag, München – Düsseldorf 1953, p. 107, in M. Laeng, *L'educazione dell'uomo e del cittadino*, cit., p. XXXIII-XXXIV.

²⁶⁹ M. Laeng, *L'educazione dell'uomo e del cittadino*, cit., p. XXXIV.

un'enciclopedia somma di sapere, sufficiente a se stessa, e tale, inoltre, da poter essere incorporata da ciascuno e da potervi costruire sopra, in seguito, un'istruzione professionale. Se tale concetto fosse realmente valido, il problema dell'educazione civica dei giovani, sarebbe davvero insolubile»²⁷⁰. Lo studioso allora cercò di superare tale *empasse* trasformando «la scuola di perfezionamento in un istituto di cultura generale» e formulando «il suo concetto *fondamentale dell'unità di cultura generale e di cultura professionale* e della transitorietà dell'antitesi tra la particolare scuola tecnica e quella di cultura generale. La cultura generale, per il Kerschensteiner, si fonda non sull'aspetto materiale del sapere, ma su quello formale. Ogni disciplina, la cucina come la grammatica latina, può essere insegnata in quanto oggetto di cultura generale o come speciale apprendimento artigiano. La cultura generale è, per sua natura, qualitativa, e tale qualità dell'insegnamento, per cui ogni particolare contenuto assume il valore di un bene formativo, sta nell'arte dell'insegnante di rappresentare la sua specialità nel microcosmo di una totalità. Come, in un certo senso, la scuola superiore, è anche scuola professionale, per lavoratori spirituali, così ogni scuola professionale può e deve essere modellata come un istituto di cultura generale. La giusta via non corre dal cosiddetto uomo fornito di cultura generale all'uomo adibito ad una professione specifica, sebbene dall'uomo professionalmente inquadrato all'individuo fornito di cultura generale»²⁷¹.

D'altra parte, continua l'Hessen quando la professione è intesa come simbolo di una totalità che domina l'uomo, è nobilitata e spiritualizzata e elevata a vocazione di ogni singolo uomo. La scuola perciò perde il suo carattere astratto e diventa concreta, reale e si collega alla vita quotidiana, che è sempre vita professionale.

Nella sua opera *Teoria dell'educazione*, lo studioso sviluppò ulteriormente quest'idea della cultura generale specifica, decisamente opposta a quella di cultura generale enciclopedica, uguale e indifferente alla vita.

Una buona scuola di completamento sarà, quindi, per il pedagogo, quella che «potrà sviluppare l'attività puramente intellettuale che è legata con ogni lavoro pratico, e [...] potrà così preparare il trapasso dagli interessi puramente pratici agli interessi teorici per tutti coloro le cui attitudini consentono questo sviluppo»²⁷². Kerschensteiner a questo proposito si rifà idealmente a Dewey quando affermava che nel momento stesso in cui uno studente passava dal problema, alla risoluzione del problema stesso, l'interesse, da pratico, si era già trasformato in teorico. Purtroppo, concludeva Kerschensteiner, le scuole pubbliche non tengono conto di questa modalità naturale di passare dal pratico al teorico nei processi apprenditivi. Non bastava infatti aver introdotto qualche lavoro pratico, secondo le sue stesse indicazioni: occorre una riflessione su di esso. Solo in questo modo il lavoro poteva trasmutarsi in lavoro pedagogico.

Scriva G. Hessen: «Solo quando l'attività manuale serve al conseguimento di sicuri valori culturali come strumento sistematico di formazione della volontà e di affinamento del giudizio, e, naturalmente, solo quando essa sia applicata là dove sembra necessario e possibile secondo la natura delle cose, solo allora essa fornirà un elemento educativo rimasto estraneo finora alla nostra scuola. Ciò, però, solo nel caso che essa induca la capacità d'espressione, esistente volta per volta in ogni grado dell'intera psiche del bambino, alla precisa riproduzione di quello che egli spontaneamente sente in base al

²⁷⁰ S. Hessen, *op. cit.*, p. 35

²⁷¹ *Ivi*, pp. 35-36.

²⁷² G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, cit., p. 31.

proprio particolare interesse, e vede, pensa e percepisce; e se, conformemente a ciò, essa pone gradualmente delle esigenze superiori nella sua istanza di abilità e di precisione dell'espressione". Come ogni contenuto parziale, deve "rappresentare", perché diventi effettivo valore educativo, la totalità della cultura, per mezzo della quale anche quanto è meramente professionale assume carattere di formazione generale, così, del pari, il carattere del lavoro scolastico dipende non dalla sua materialità e neppure dalla sua manualità; ma dalla posizione spirituale dello scolaro verso i valori dell'educazione.

La scuola diventa vera scuola professionale solo quando il suo insegnamento si rivolge all'animo dello scolaro nella sua totalità.

E' tutta la personalità dello scolaro, che deve svilupparsi durante l'insegnamento del lavoro; perciò il valore culturale dello insegnamento non deve essere accolto passivamente dallo scolaro, sibbene rivissuto e ricreato [...]»²⁷³.

Ne deriva che anche il Kerschensteiner si rivolga con decisione contro la dottrina herbartiana della «plurilateralità dell'interesse».

Per Kerschensteiner la scuola professionale, non è altro che una scuola «il cui insegnamento va oltre la razionale periferia dell'anima umana e si spinge fino ai profondi strati irrazionali dell'esistenza spirituale, dall'«immaginazione» alla «vita vissuta». Quanto più il Kerschensteiner approfondisce l'idea originaria empirico-pratica della scuola di lavoro, tanto più prescinde dalla materia nella quale si realizza l'intera personalità degli scolari; e tanto più diventa cosciente dell'unità della sua concezione con quella del Pestalozzi e del Fichte»²⁷⁴.

Peraltro i limiti della sua riforma furono chiari allo stesso Kerschensteiner che intuiva come questo modello funzionava bene in una realtà ricca e artigiana come quella di Monaco: il progetto però non reggeva con le industrie e non inglobava i ragazzi che non avevano ancora scelto con chiarezza un mestiere.

D'altra parte in questo si differenziava molto da Dewey che si era dimostrato contrario alla specializzazione prima dei 18 anni perché voleva dire piegare l'educazione alla gretta mentalità di categoria.

Kerschensteiner e la scuola elementare

Il concetto di scuola del lavoro nacque, come abbiamo detto, in lui per risolvere i problemi che affiggevano la scuola professionale: successivamente egli pensò di estenderlo anche all'istruzione elementare. Infatti mentre andava organizzando l'inserimento dei laboratori nella scuola d'integrazione, non poté sottrarsi all'idea che anche nella scuola elementare si dovesse fare qualcosa di simile. Partì dalla classe ottava, che era stata introdotta in via sperimentale dal suo predecessore.

Le ragazze non avevano l'obbligo di frequentare le scuole di perfezionamento, senza pensare che anche a loro era necessaria una cultura di base e professionale. Per loro Kerschensteiner organizzò, nel 1898, un gruppo di ottave classi ponendo al centro dell'insegnamento l'economia domestica e l'attività pratica di cucina.

Introdusse contemporaneamente il lavoro manuale anche nelle ottave classi maschili rendendolo, due anni dopo, obbligatorio per sei ore settimanali.

In questo modo, introducendo il lavoro manuale nelle classi ottave «Kerschensteiner [...] ne aveva legittimato pienamente il funzionamento di fronte alle riserve e ai dubbi di chi avrebbe potuto giudicare inutile tale classe nel corso elementare. L'introduzione

²⁷³ S. Hessen, *op. cit.*, pp. 38-39

²⁷⁴ *Ivi*, p. 39.

del lavoro ne faceva, oltre che la classe terminale del corso di cultura generale, anche la classe preparatoria all'avventiziato nel lavoro e nella scuola professionale»²⁷⁵.

Lo studioso aveva messo mano alla sua riforma senza saperne molto di pedagogia, basandosi quasi elusivamente sul suo intuito pedagogico, sulla sua esperienza e sulla sua capacità organizzativa. Avevano però compreso che doveva porre attenzione anche ai problemi pedagogici che gli provenivano da un nutrito gruppo di insegnanti elementari, forgiato in rigide scuole di metodo.

Nei primi anni del suo incarico, puntuale e coscienzioso, aveva condotto a termine, su richiesta di molti docenti, una riforma dei programmi di storia e di scienze (le materie "reali"). Per giustificare il suo operare, scrisse un primo testo, in cui andò ad individuare il cosiddetto "*principio di concentrazione*": sostanzialmente cercava di giustificare teoricamente la scuola del lavoro, intesa come concentrazione della personalità dell'alunno intorno al compito, ossia il fine dell'educazione.

E' evidente, quindi, che l'idea di scuola del lavoro era, nell'autore, ben lontana dalla concezione di una scuola professionalizzante; così come è fortemente riduttivo pensare che il suo intento fosse semplicemente quello di introdurre il lavoro nella scuola elementare. Ne mette in luce gli scopi Giorgio Hessen. «E' istruttivo seguire il crescente e coerente approfondimento dell'idea della scuola professionale nel Kerschensteiner: i suoi avversari vollero vedervi per molto tempo niente altro che la sua nota pretesa di introdurre il lavoro manuale come specifica materia di insegnamento nella scuola elementare. Gli herbartiani vi videro una degradazione di codesta scuola ad istituto di cultura generale; i comunisti dopo la rivoluzione credettero di poter definire la "manualità" del Kerschensteiner quale sicuro indizio della sua mentalità "piccolo-borghese". Tuttavia, considerato il motivo reale di codesta manualità bisognerà dare ragione al Kerschensteiner di non aver mai pensato di restringere l'idea della scuola di lavoro all'istanza indubbiamente fondamentale per lui, di una riforma della scuola elementare. Il lavoro manuale, perciò, secondo Kerschensteiner deve essere introdotto nella scuola elementare, perché esso, per la grande maggioranza degli scolari, dovrà costituire la loro professione nella vita. Molto presto si associò a questo, il giudizio, confermato dalla prassi e dalla teoria di J. Dewey, che l'intima struttura della coscienza degli scolari è attivo-pragmatica e che, quindi, per essi, il lavoro manuale, è lo specifico punto di partenza più adatto per avviarli ai beni spirituali. Se l'espressione *learning by doing*, "imparare facendo", è esatta, l'attività manuale è, più di ogni altra, appropriata alla maggior parte dei bambini della scuola elementare. Ma non si tratta per questo, di sostituire ogni lavoro intellettuale col lavoro materiale; bensì, al contrario, di intellettualizzare questo ultimo. Se il pensare il bambino autonomo è in primo luogo legato al lavoro che gli sembra utile come fine immediato, il compito di un retto insegnamento del lavoro consiste precisamente nel liberarlo da tale sua programmatica costrizione e nell'abituarlo il bambino a pensare per il gusto stesso di pensare»²⁷⁶. Come dire che il fine del lavoro pedagogico non è il lavoro in sé, giacché il lavoro in sé per essere tale deve portare ad un compimento (teorico o pratico) ad un prodotto. Fine del lavoro è, attraverso il prodotto, scoprire quello che c'è "dentro" il lavoro (teorie, regole, discipline, comportamenti, ecc.) che portano a realizzarlo.

²⁷⁵ A. Vigni, *G. Kerschensteiner, e la scuola del lavoro*, cit., p. 19.

²⁷⁶ Cfr. G. Hessen, *op. cit.*, pp. 37-38.

E' per questo che il pedagogista tedesco concepisce il lavoro alla stregua di una disciplina speciale a parte. Ad essa dovranno essere destinate delle ore all'interno del curriculum degli studi, con un peso variabile, ma consistente. Possiamo dire che, a riforma completata, nelle scuole primarie di Monaco, «circa metà del tempo era dedicato al lavoro produttivo, con sei mesi di falegnameria, e sei di riparazioni: e il lavoro era insegnato da operai tecnici specializzati»²⁷⁷.

D'altra parte, sottolinea l'autore, in Baviera da 100 anni e a Monaco da 50 le ragazze creavano lavori femminili in classe e addirittura già nel 1803 si era cercato di introdurre nel Palatinato attività di lavoro pratico per tutti. Come dire: quella regione aveva nei propri cromosomi una speciale vocazione al lavoro, e Kerschensteiner si inserisce consapevolmente in tale tradizione che, come abbiamo visto, si nutreva anche di ben altre e lusinghiere scuole "attive".

Il lavoro nei licei

Ciò che stupisce è, semmai, che proprio un autore come lui, che ha esaltato la funzione educativa del lavoro, dedicando pagine intese e convincenti, oltre che ad averne concretamente sperimentato l'efficacia didattica, non consideri affatto il lavoro come uno strumento efficace per gli studenti delle scuole liceali, perché, a suo dire, «per delle scuole che debbano preparare solo alle professioni puramente intellettuali [...] io non ritengo affatto necessarie delle istituzioni volte all'educazione dell'attività manuale, poiché ci sono uomini di questa specie e vocazioni alle quali essi si dedicano spontaneamente»²⁷⁸. Kerschensteiner, insomma, non richiede l'introduzione del lavoro nelle scuole che preparano a professioni puramente intellettuali, e, scrive Bertin, in ciò consiste il suo limite storico; lo ritiene invece necessario nelle scuole popolari, e cioè elementari e integrative «dato che "l'immensa maggioranza dei cittadini di uno stato è destinata alle occupazioni puramente manuali, e sarà sempre così"»²⁷⁹. Limite storico, sì, perché il lavoro come strumento per l'apprendimento non può essere utilizzato solo nelle scuole professionali: se l'autore lo osanna come un metodo fortemente innovativo, perché mai demonizzarlo nei licei? Sembra quasi che egli stesso confonda il lavoro pedagogico con il lavoro professionale vero e proprio, scadendo nella nozione banalizzante, del lavoro come addestramento alla professione pratica, manuale, ben diversa da quella intellettuale. Purtroppo ci sembra di leggere il permanere di una visione idealistica (la cultura intellettuale come *theoría*, come *otium*) e non come lavoro essa stessa: appunto come professione intellettuale. Kerschensteiner, nonostante la sua posizione avanzatissima rispetto ai tempi, è ancora rivolto al passato, e riemerge il paradigma per cui chi studia non lavora, non fa; e solo chi lavora ha bisogno di pratica e di *téchne*. In realtà, non si impara la teoria senza la tecnica e senza l'esperienza pratica; e non si impara nessuna tecnica senza saperne di teoria da applicare nella pratica. Peraltro gli va riconosciuto il superamento del paradigma idealistico per cui, chi lavora non sa, non conosce il "sapere" depositato nella tecnica e nella pratica. Egli ha avuto il grande merito di valorizzare il sapere insito nel fare, e di aver scoperto, nel lavoro, la potenzialità di far apprendere conoscenze, abilità e competenze oltre a comportamenti eticamente coerenti: di aver cioè innalzato il lavoro a dignità di disciplina.

²⁷⁷ A. Agazzi, *Problemi e maestri del pensiero e della educazione*, cit., p. 495.

²⁷⁸ G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, cit., p. 25.

²⁷⁹ G.M. Bertin, *Educazione alla socialità e processo di formazione*, cit., p. 145.

Va detto che la sua debolezza teorica, oltre ad essere spiegata nel contesto in cui opera, può trovare una possibile decifrazione nell'analisi che ne ha fatto Hessen: «Su un punto il Kerschensteiner stesso sentì sempre i limiti della propria pedagogia: *il problema del lavoro professionale non appreso*, su cui si sofferma ripetutamente a discutere nei suoi scritti, e che incombe sulla sua teoria educativa come un'ombra che cerca inutilmente di scacciare»²⁸⁰. Come dire, il problema da cui parte il pedagogista tedesco è il problema delle professioni o meglio dell'integrazione dei giovani nella nuova società borghese: e dice correttamente Hessen che questa preoccupazione, che egli si trovò a dover risolvere concretamente, diventerà una sorta di cappio, di vincolo, meglio di autolimitazione alla possibilità di ripensare in modo totalmente libero e innovativo il sistema scolastico bavarese.

Frattanto, continua Hessen, il lavoro era cambiato: nella società contemporanea non è più richiesto l'adattamento ad una specifica professione, quanto l'adattarsi dell'uomo ad un cambio di professione. «L'educazione professionale, con ciò, perde il carattere statico e specifico, che aveva in passato, e diventa sempre più dinamica, e nello stesso tempo anche astratta. La si potrebbe definire "generica" o "politecnica". Il Kerschensteiner, che sentì chiaramente la difficoltà di questo problema, tentò di risolverlo per una via più lunga che conduceva, insieme, ad un ampliamento ed a un approfondimento della sua idea originaria di educazione professionale.

Dove la professione, nel suo vero e proprio significato viene a mancare, egli riteneva che si dovesse connettere l'educazione con la «seconda vocazione interiore dell'uomo», cioè quella sociale; difficile però, è di raggiungere tale unione nella scuola dell'avviamento, poiché *il secondo mondo sociale* del lavoro dei giovani, è collegato solo assai raramente col loro lavoro giornaliero: e dovrebbe fallire del tutto nella scuola elementare, dove l'attività sociale può ben essere unita al giuoco e alla vita scolastica, ma non alla reale vita che si svolge fuori dall'ambiente scolastico.

I tentativi di S. Sciaski di far esplicitare ai suoi allievi funzioni direttive di previdenza sociale nel vicino villaggio e di ampliare l'insegnamento scolastico a mezzo di tale attività sociale extrascolastica, fallirono infine, nonostante la profonda impressione che esercitarono in Dewey»²⁸¹.

L'educazione professionale come primo compito della scuola

Kerschensteiner affronta la fusione nei primi capitoli del suo saggio, quando scrive: «Il primo e più importante compito della scuola pubblica (popolare, d'integrazione e secondaria) consiste nell'educazione alla professione»²⁸². Abbiamo infatti visto come questa fosse la sua preoccupazione primaria. Mentre una volta, come diceva Pestalozzi (che Kerschensteiner spesso cita e al quale frequentemente si riferisce esplicitamente), il contadinello imparava andando con il padre nei campi, nella società industrializzata, quale la Baviera dei primi del Novecento, tale pratica non è più possibile. Nonostante ciò, osserva acutamente lo studioso, l'immensa maggioranza dei cittadini eserciterà una professione manuale.

Per questo è necessaria una scuola del lavoro.

E non a caso, trattando dell'educazione alla professione, Kerschensteiner cita direttamente Dewey, il quale, in *Scuola e società*, sottolineò come «esiste tra la scuola e

²⁸⁰ S. Hessen, *op. cit.*, p. 44.

²⁸¹ *Ivi*, pp. 45-46.

²⁸² G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, cit., p.23.

la vita un immenso abisso»: abisso che, nelle società antiche, non esisteva, dal momento che i bambini imparavano direttamente in famiglia, emulando le attività dei genitori: i giovani immediatamente potevano comprendere l'utilità di ciò che stavano imparando. Si potrebbe dire, che mentre esercitava l'attività del padre, il fanciullo, che poteva andare a far pascolare il bestiame, per stare sul tema del contadinello pestalozziano, innanzitutto apprendeva facendo, e imparava comprendendo il senso di quello che realizzava; infine metteva in pratica, potremmo dire *just in time*, la sua professione. Insomma, non andava a scuola, ma andava a lavorare, e mentre lavorare, capiva come farlo. Si annullavano così i tempi frapposti tra il momento in cui si imparava (a scuola) e quelli in cui si mettevano in pratica le acquisizioni (il lavoro). Esisteva una coincidenza tra scuola e vita, tra lavoro e vita: il lavoro era la scuola. A mano a mano che le società si sono evolute, ed anche arricchite, si sono potute permettere di ritagliare dei momenti destinati specificamente all'insegnamento del lavoro: nacque la scuola nell'accezione moderna, nella quale, accanto ai rudimenti della professione, si affiancarono le conoscenze teoriche ritenute indispensabili per la crescita del buon cittadino e per un suo fruttuoso inserimento nella società. La storia della scuola nella cultura occidentale, coincise con l'estendersi progressivo dell'istruzione, che divenne obbligatoria per un numero crescente di anni. Quale il risvolto negativo di tale encomiabile e assolutamente irreversibile processo della costruzione della società della conoscenza? Il contemporaneo e proporzionale scollamento tra l'istruzione impartita a scuola e la vita, quindi tra gli insegnamenti e il loro significato: l'abisso di cui parlava Dewey cento anni fa. Non a caso il problema della risignificazione delle materie o della demotivazione degli studenti, è una frattura aperta che deve essere in qualche modo ricomposta, riconnettendo istruzione e vita, scuola e lavoro, teoria e pratica, esattamente come Kerschensteiner tentò di attuare, partendo dalle scuole di preparazione al lavoro in una prospettiva però non solo economicistica, ma culturale. Infatti «Lo scopo dell'educazione che prepara alla professione manuale non consiste [...] nella iniziazione alla conoscenza dei procedimenti di lavoro, degli utensili, delle macchine e dei materiali di una determinata professione [questo sarebbe addestramento N.d.R.], allo stesso modo che lo scopo dell'educazione preparatoria ad una professione spirituale non consiste nella trasmissione di nozioni a quella inerenti. Qui come là, lo scopo dell'educazione preparatoria consiste nella formazione degli organi necessari all'esercizio della professione, nell'abitudine a metodi onesti di lavoro, a una sempre maggiore accuratezza, penetrazione e avvedutezza. Colui che ha acquistato queste qualità in una qualsiasi occupazione sistematica (per esempio nella lavorazione del legno), le possiede una volta per sempre e le applica a qualsiasi lavoro [...] così come colui che, avendo sviluppato collo studio del latino o della matematica, la sua capacità logica di pensiero, la sua coscienziosità e il suo amore per il vero, possiede ed applica queste qualità anche se più tardi, anziché diventare filologo, matematico e naturalista, diverrà giurista, storico o filosofo»²⁸³. Potremmo dire, rapportando alla contemporaneità, che era già presente, *in nuce* l'idea di competenza, cioè di un essere della persona che cresce attraverso le discipline, o, se vogliamo, al contrario, delle discipline che sviluppano, automaticamente, anche la crescita della persona: cioè di una scuola che istruisce educando e, viceversa, educa impartendo insegnamenti specifici. Era cioè chiaro all'autore bavarese che non c'era divisione nell'atto educativo, giacché non si dovevano insegnare le regole della retta condotta morale "accanto" alla didattica

²⁸³ *Ivi*, p. 29.

disciplinare, ma “attraverso” questa, soprattutto quando la disciplina specifica era costituita dall’ora di laboratorio.

1.2.4 Il concetto pedagogico del lavoro

Il terzo capitolo del più celebre saggio del pedagogista, venne aggiunto solo nel 1925, perché il Kerschensteiner si preoccupò di dare un maggiore supporto teorico alla sua riforma. In particolare insistette sul tema della professione, osservando come il lavoro fosse stato ampiamente introdotto nelle scuole tedesche, ma piuttosto come principio o vaga aspirazione, che come realtà: lavoro sui banchi di scuola, semmai, ma mai come attività nelle officine. Ciò si rendeva invece necessario per raggiungere la *disciplina dell’oggettivo, ovvero per far trapassare il lavoro a strumento pedagogico*.

In verità la sua visione del lavoro è molto particolare, e A. Banfi scrive che il lavoro deve essere inteso «non come semplice attività manuale, ma nella sua pienezza di significato spirituale»²⁸⁴. Calò delinea il concetto di *lavoro* in Kerschensteiner: “quello manuale non è che un caso e un’estrinsecazione speciale – sia pure importantissima nella scuola popolare – e non è esso stesso lavoro pedagogico, fornito di vero valore, se non in quanto risponda alle condizioni essenziali di ogni lavoro che voglia giovare ai fini d’incremento e di elevamento dello spirito»²⁸⁵.

Potremmo forse paragonare il concetto di lavoro all’*experiential learning* contemporaneo, pur con le debite distinzioni. Per l’autore tedesco il lavoro non è inteso in senso restrittivo. Cioè il lavoro degli adulti, finalizzato al guadagno e al sostentamento. «Non tutte le attività pratiche - scrive Chiosso - potevano ambire alla qualifica di lavoro educativo, l’unico al quale Kerschensteiner attribuiva la capacità di coniugare interessi e valori. C’era, per esempio, il lavoro dell’adulto a cui poteva partecipare (come spesso accadeva) anche il fanciullo, ma esso aveva finalità e modalità addestrative del tutto estranee alla dimensione educativa. C’era in secondo luogo, il lavoro-gioco che si differenziava dal gioco puro e semplice in quanto segnava il passaggio da un’attività disordinata ad una che si svolgeva invece intorno ad una regola. Il passo ulteriore era rappresentato dal lavoro didattico rappresentato dalla libera applicazione di attività al servizio dello studio scolastico (per esempio la redazione di carte geografiche o di piccoli esperimenti scientifici). Soltanto quando il lavoro si presentava con compiti precisi e da svolgere in un certo tempo con requisiti di economia e correttezza, concludeva Kerschensteiner, si poteva definire «educativo» [...]»²⁸⁶.

L’attività manuale, argomentava il pedagogista, «non può diventare lavoro in senso pedagogico se non quando è l’esplicazione esteriore d’un precedente lavoro spirituale [...]: un lavoro meramente meccanico che si svolge isolatamente dal resto della vita spirituale, non può essere un lavoro pedagogico [...]. E’ necessario che l’attività del fanciullo proceda da un piano che il fanciullo stesso abbia meditato, che serva all’attuazione di un fine e produca (renda reale, oggettiva) una cosa che sia la copia fedele del piano concepito»²⁸⁷. Recentemente, continua l’autore, Fischer aveva analizzato con precisione le fasi psicologiche del lavoro: «un lavoro qualsiasi, infatti, che non fosse puramente meccanico ed esecutivo ma fosse consapevole e produttivo,

²⁸⁴ A. Banfi, *Le correnti della pedagogia contemporanea tedesca*, cit., p. 412

²⁸⁵ G. Calò, *Saggio introduttivo* in G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, cit., pp. XIV e ss.

²⁸⁶ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 134.

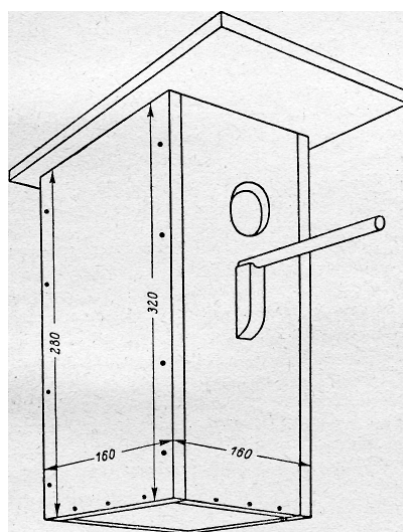
²⁸⁷ G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, cit., p. 34.

richiedeva per Kerschensteiner – in ciò d'accordo con il Dewey – almeno quattro fasi; 1. la coscienza del problema, ossia la scoperta e la determinazione delle difficoltà da superare; 2. la prospettiva delle ipotesi risolutive, ossia la progettazione di un piano di lavoro; 3. l'esecuzione di tale piano; 4. l'autocritica, ossia la verifica del risultato in confronto allo scopo»²⁸⁸.

Per esplicitare che cosa intendesse esattamente per lavoro pedagogico, Kerschensteiner propose esemplarmente tre casi, scelti appositamente per soddisfare diverse tipologie di intervento didattico. Il primo esempio riguardava le attività di tipo morale, il secondo si soffermava esplicitamente su un lavoro tecnico, l'ultimo su un compito scientifico.

Nella proposta del primo esempio, l'autore si immaginò la seguente particolare situazione: è notte fonda. Suona l'allarme *dell'incendio*. Nel proprio letto una persona è in dubbio se alzarsi, rinunciare al proprio sonno, rischiare la propria incolumità per portare aiuto oppure no. Da una parte può prevalere il senso di pietà verso il prossimo, dall'altra la preoccupazione per la propria incolumità.

L'esempio successivo riguardava un'attività tecnica, segnatamente la *costruzione di un casotto per gli uccelli*. Kerschensteiner descrisse con grande dovizia di particolari l'esperienza, indicando con precisione la lunghezza della base (20 centimetri), la sporgenza del tetto (2 centimetri), l'altezza, la profondità e via via le misure di ogni particolare costruttivo. Mostrò successivamente, con scrupolo, ogni più piccola azione che l'alunno avrebbe dovuto eseguire per arrivare alla realizzazione di quell'oggetto. Per produrlo l'alunno avrebbe dovuto mettere in atto una serie molto lunga di ragionamenti che partivano da osservazioni pratiche e da disegni, prima di passare a tagliare le asticelle di legno.



La terza ed ultima dimostrazione riguardava il lavoro intellettuale, in particolare una *traduzione di latino*. L'autore si immaginò che una alunna che si apprestava a tradurre un passo di Orazio dovesse condurre una serie di riflessioni inerenti non solo alla sintassi, ma anche all'uso storico delle parole, e al valore di ogni specifica parola in quel determinato testo²⁸⁹.

²⁸⁸ M. Laeng, *L'educazione dell'uomo e del cittadino*, cit., p. XVI.

²⁸⁹ G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, cit., pp. 35-44.

Possiamo parlare di lavoro pedagogico quando la studentessa citata dinanzi alla traduzione non pensa più affatto a sé ma vuole solo rendere il pieno e compiuto senso del passo in questione unicamente *per amore del senso*.

«Il lavoro pedagogico di un lavoro è tanto più grande quanto più il risultato di esso acconsente a colui che lavora di riconoscere, dal prodotto stesso finito, fino a che punto era obiettivamente orientato nella sua produzione». E uno dei mezzi per l'esecuzione perfetta del lavoro è sempre la *riflessione* che precede e accompagna ogni singolo inizio: «Il pensiero oggettivo, vale a dire il pensiero logico, si accompagna sempre a ogni lavoro in senso pedagogico, sia esso puramente teoretico o tecnico-pratico o pratico-sociale»²⁹⁰, quindi sia la costruzione del casotto per gli uccelli, sia la traduzione di latino.

Kerschensteiner infine si chiese: sono questi, esempi di lavoro pedagogico? Hanno valore educativo? Perché ne abbiano, devono avvicinare «la essenza di un uomo alla essenza di un “uomo formato” [...]». Ogni lotta della volontà seriamente condotta ci rende più forti per l'eventualità di altre lotte, ogni accurata e ponderata produzione di lavoro ci rende più capaci per altro lavoro simile, ogni esercizio logico di traduzione ci porta in qualche misura a tradurre più abilmente. Ma la maggior bravura, la maggior capacità di produzione, la maggiore sicurezza del pensiero logico sono già tratti sicuri di un «uomo formato»?²⁹¹. Evidentemente no, concluse il pedagogista, dal momento che le più grandi abilità di qualsiasi specie possono essere utilizzate da uomini ottusi e grossolani. L'educazione ha valore quando le qualità e le abilità da essa create stanno a servizio dei valori, del bene e non solamente del nostro io. Infatti, continua «si può arrivare ad un'abilità favolosa nel rubare, si può imparare per il proprio vantaggio, a sopportare, nonostante l'umido e il freddo e il malessere, ogni disagio, a saltare dal letto di notte ogni momento [...] in breve tutto ciò che s'indica come “bene di cultura” o «valore superiore», possono con ciò rimanere fuori considerazione»²⁹².

I beni di cultura

L'educazione: «è il senso dei valori creato *dai beni di cultura* e individualmente organizzato»²⁹³. Ma che cosa sono i beni di cultura?

Per il pedagogista bavarese erano rappresentati dalle diverse forme d'arte, dal patrimonio della lingua, dalla raccolta delle leggi, dalla religione, dai costumi e da tutto ciò che faceva parte della tradizione di una nazione.

«Ogni nuovo bene di cultura [...] porta l'impronta dello spirito da cui scaturì [...] che può essere così quello di un singolo come quello di interi popoli, di intere generazioni»²⁹⁴: pensiamo alle singole opere d'arte o alla lingua. Un bene di cultura «io lo posso assimilare soltanto in quanto, attraverso una ininterrotta attività che risulta dalla totalità del mio essere, cerco di immedesimarmi nella essenza di quel bene di cultura, vale a dire, appunto, in quanto me lo conquisto»²⁹⁵; «questa energia spirituale potenziale, accumulata nei beni di cultura, io la chiamo valore educativo immanente dei beni della cultura. Ora la scuola del lavoro è quella scuola che [...] libera i valori

²⁹⁰ *Ivi*, p. 51.

²⁹¹ *Ivi*, pp. 45-46.

²⁹² *Ivi*, pp. 46-47.

²⁹³ *Ivi*, p. 48.

²⁹⁴ *Ivi* p. 81-82.

²⁹⁵ *Ivi*, p. 84.

educativi immanenti dei suoi beni di cultura. Non si entra quindi assolutamente nello spirito della scuola del lavoro quando nell'insegnamento della storia si disegna o modella l'andamento di battaglie [...] Già Basedow ha sperimentato che le lettere dell'alfabeto fatte in pasta di pane non hanno giovato all'apprendimento della lettura né a quello della scrittura»²⁹⁶. Le semplici occupazioni manuali, come dire i semplici lavoretti, senza alcuna riflessione, non sono adeguati.

Poiché il lavoro pedagogico significa innanzitutto obbedire all'oggettività, cioè alla legge stessa della cosa, «riproducendo con requisiti di esattezza e di economia la copia di un certo modello»²⁹⁷.

In effetti può stupire che uno dei più rappresentativi esponenti della cosiddetta scuola attiva (come in un primo tempo la definì il Ferrière), consideri il lavoro educativo come la “*copia di modelli*”: ma qui è proprio il nocciolo della questione pedagogica di Kerschensteiner; egli considera vera scuola attiva quella che forma la personalità morale, cioè l'uomo capace di agire con una chiara visione delle cose e dei suoi diritti e doveri; perciò egli condanna ogni *anarchismo educativo* che si riveste delle mentite spoglie di una difesa esclusiva della spontaneità infantile. Per lui che, dopo molti e assidui studi, aveva assimilato la filosofia dei valori, Dilthey e il concetto sprangeriano²⁹⁸ di cultura obbiettiva, la “disciplina dell'oggettività” esprimeva un'esigenza che fu sempre centrale in lui nelle sue riflessioni.

«Scuola del lavoro – egli scrive – non vuol dire lasciare crescere proprio così come lo sviluppo porta da sé, ma sottoporre la volontà incondizionatamente alle legge delle cose»²⁹⁹. Questo parrebbe tarpare le ali alla soggettività e alla creatività: ma per Kerschensteiner l'educazione non è narcisismo, ma crescita della volontà, della persona. Si tratta di una grande lezione di realismo che il pedagogista tedesco offre come interessante spunto alla scuola contemporanea, in parte malata delle conseguenze più deleterie di questo spontaneismo poco attento alla realtà oggettiva delle cose.

La disciplina dell'oggettività

La disciplina dell'oggettività è un fatto che coinvolge tutta la personalità dello scolaro, chiamando in causa la volontà e l'intelligenza, la moralità e le abilità, il cuore e la mente oltre che la mano, per dirla con il Pestalozzi: per essa infatti la personalità deve riconoscere il valore della cosa in sé (momento teoretico) e deve volerla realizzare (momento pratico). Per questo l'autore propugna l'importanza dell'*autoesame*: «In ogni scuola del lavoro l'opera dello scolaro deve, fin dove è possibile, poter venire sottoposta all'autoesame individuale e ogni educatore badare che ciascun allievo provi questa necessità come bisogno intimo. Due vie sono a disposizione di tale scopo: a) la via dell'autoesame empirico (osservazione esteriore); b) la via dell'autoesame razionale (osservazione interna). E' appena necessario rilevare che l'autoesame fondato sull'osservazione esterna, e innanzitutto quello che si compie col mezzo della misura, del numero e del peso, come avviene in quasi tutti i lavori manuali, precede l'autoesame fondato sull'osservazione interna nello sviluppo della condotta umana, così come il mestiere precede l'arte. [...] Ma l'osservazione esterna chiede soltanto: Che ho fatto io e come l'ho fatto? La osservazione interna chiede inoltre: Perché l'ho fatto? La scuola del

²⁹⁶ *Ivi*, p. 85.

²⁹⁷ *Ibidem*.

²⁹⁸ Di Spranger era personalmente amico.

²⁹⁹ G.Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, cit., p. 60.

lavoro degna del nome provvede che lo scolaro, in ciò che fa, sia anche nella condizione di verificare se ciò che ha eseguito concorda colla rappresentazione del «come» e del «perchè» di ciò che è stato concepito»³⁰⁰. Verrebbe da dire che il pedagogista tedesco è stato antesignano di tanta pedagogia contemporanea (ovviamente impossibile da segnalare qui per la vastità della produzione), che pone nella autovalutazione, nella riflessività, nella motivazione interna ed esterna, i punti cardini dell'azione educativa efficace.

Scopo dell'agire, per lo scolaro, diventerà, come abbiamo detto, «realizzare la cosa meglio che sia possibile. [...] L'apprendista stipettaio oggettivamente disposto metterà ogni impegno a fabbricare, senza alcuna frode e secondo la possibilità col massimo risparmio di materiale, la capanna da storni richiesta colle qualità dovute»³⁰¹.

Non stupisce, quindi, che l'esito antropologico dell'educazione all'oggettività, sia quella che noi possiamo chiamare la gioia del lavoro in senso pedagogico – così la definisce Kerschensteiner – che non è altro che la gioia di essere noi stessi la causa della realizzazione del valore dell'obiettività³⁰²: insomma qui si parla dei ragazzi che provano grande soddisfazione, e quindi senso, nel vedere realizzata, secondo scienza e coscienza, un'opera così come era stato richiesto. Forse, in questo secondo caso, potremmo paragonarlo al concetto di apprendimento unitario, cioè di attività dotata di senso compiuto, socialmente riconosciuta, responsabilmente realizzata dall'alunno³⁰³.

Il secondo compito della scuola pubblica: la moralizzazione e la socializzazione dell'attività professionale

Nell'introdurre il capitolo dedicato a questo tema, il pedagogista bavarese annotò: «la coscienza che si compie un lavoro, si trattasse pure del più piccolo e più basso, per il bene di una comunità cui si appartiene, porta sempre con sé la moralizzazione della nostra attività. Per sviluppare attraverso la scuola tale coscienza e renderla attiva, non vi è da prima altro mezzo che quello da me indicato come organizzazione dell'attività socratica secondo lo spirito della comunità di lavoro»³⁰⁴. Va da sé che il Kerschensteiner non fu l'inventore o il teorizzatore originale della socializzazione del lavoro scolastico: egli stesso ricorda l'opera emerita di John Dewey a Chicago, che ebbe modo di conoscere. «Col lavoro (fatto in collaborazione) [...] l'amor proprio del singolo deve inserirsi nell'ambizione del lavoro fatto in comune. Qui l'opera del singolo non si stacca dall'opera degli altri; qui si sviluppa meglio che ovunque il sentimento della responsabilità per il proprio lavoro; [...] qui il singolo impara a sottostare agli altri, ad aiutare compagni più deboli e meno capaci [...]. Da questo lavoro [...] le virtù borghesi dell'accuratezza, della coscienziosità, della diligenza e della perseveranza in servizio di una comunità si trasformano in altrettante virtù della morale del sacrificio»³⁰⁵.

L'educazione civica

«L'aspirazione del Kerschensteiner non è – secondo Aldo Agazzi – professionalistica né utilitaria, ma etico-sociale ed axiologica. Occorre dare agli uomini un nuovo ideale di

³⁰⁰ *Ivi*, p. 56.

³⁰¹ *Ivi*, p. 49.

³⁰² *Ivi*, p. 54.

³⁰³ Sul concetto di unità del sapere cfr. G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000.

³⁰⁴ G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, cit., p. 63.

³⁰⁵ G. Kerschensteiner, *Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*, 1901, cit. in G. Gaspari, *Educazione e lavoro in Kerschensteiner. La scuola tedesca nell'ultimo cinquantennio*, cit., pp. 161-162

vita: e questo non può essere che il servizio degli altri: si è al mondo non per dominare, ma per servire la società»³⁰⁶. Come formare all'educazione civica? Attraverso l'esperienza reale della vita associativa e collaborativa, cioè nelle classi che, fin dalla scuola popolare (elementare) devono diventare appunto *comunità di lavoro*, nelle quali i ragazzi imparano non solo a leggere e scrivere, ma anche il senso di autogoverno, ben dissimile dalla subordinazione. Ritroviamo un concetto analogo in Dewey, quando parlava di autonomia come "*auto-nomos*", cioè di leggi che gli stessi ragazzi si danno. Se, appuntava Kerschensteiner, esemplificando, si attribuisce agli allievi la responsabilità di mantenere in ordine l'officina, dovranno vicendevolmente controllare lo stato degli attrezzi; oppure, organizzando libere associazioni escursionistiche e sportive, potranno lavorare in gruppo.

«Col lavoro (fatto in collaborazione) gli alunni provano la gioia di raggiungere un risultato in comune con i compagni, imparano a sentire gioie comuni di creare comuni disillusioni»³⁰⁷ cosicché, conclude l'autore, si possa un giorno rinnovare il miracolo dei tempi in cui lavoratori e maestri d'arte erigevano insieme cattedrali romaniche e gotiche, insigni monumenti di carattere anonimo e collettivo³⁰⁸.

Per quanto riguarda la scuola in cui non sia possibile educare alla collaborazione mediante il lavoro manuale per la mancanza della corrispondente materia di insegnamento, Kerschensteiner suggerisce molteplici iniziative (mutualità scolastica, gite, feste, giochi ginnici, associazioni giovanili, ecc.). Ma raccomanda comunque il sistema dell'autogoverno, cioè l'autonomia amministrativa e disciplinare secondo l'esempio delle "*school – cities*" americane³⁰⁹.

I metodi della scuola di lavoro

Kerschensteiner mostrò l'effettiva attuazione dei principi da lui propugnati attraverso l'esposizione di alcuni esempi pratici, ripresi dalle attività svolte nelle scuole di Monaco da lui riformate.

Come abbiamo già avuto modo di osservare, l'autore tedesco non fu pedagogista originale, ma accolse consapevolmente le migliori novità che ebbe modo di conoscere e di apprezzare nella sua attività di ricercatore.

Così nell'insegnamento delle varie discipline, egli suggerì i metodi didattici della Montessori e del Decroly³¹⁰ (ad esempio per l'insegnamento della scrittura), ed evidentemente anche di Dewey. L'insegnamento della storia e della geografia venne impartito in modo unitario attraverso un centro di interesse comune che era costituito dalla storia del paese natale (seguendo peraltro un'antica tradizione presente nella scuola tedesca), indagando lingua, costumi, tradizioni, economia, arte della Germania.

Lo studio del calcolo fu sempre associato all'attività pratica dell'allunno. L'apprendimento della lingua tedesca e della scrittura partiva dalle regole d'uso comune, e Kerschensteiner incoraggiò l'espressione di ciò che il fanciullo scopriva come interessante nella sua esperienza di vita. Importanza assunse anche la ginnastica e

³⁰⁶ A. Agazzi, *op. cit.*, p. 493.

³⁰⁷ *Ivi*, p. 161.

³⁰⁸ *Ivi*, p. 162.

³⁰⁹ *Ivi*, p. 163.

³¹⁰ Sui metodi montessoriani si veda: M. Montessori, *Mente assorbente* (1952), Garzanti, Milano 2007; su Decroly si veda tra gli altri O. Decroly, *La funzione di globalizzazione e l'insegnamento*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1953.

il canto che il pedagogo considerava essenziali alla formazione completa ed armonica della personalità dei ragazzi.

Per quanto riguarda i laboratori, cioè il tratto caratteristico della scuola del lavoro, oltre a giardini, orti, cucine, officine, il Kerschensteiner reputò indispensabile la falegnameria (che egli chiamò anche, come gli altri laboratori, *lavoro intuitivo* con il disegno e con il lavoro manuale³¹¹) a cui fu dato largo spazio nell'orario scolastico. Ad esempio, negli ultimi anni della scuola elementare, nel 1915, su 23 ore di lezioni settimanali, ben sei ore erano dedicate alle attività laboratoriali. Vi si producevano gli oggetti più svariati come regoli, casotti per gli uccelli, steccati, scale, slitte, telai, trespoli, attraverso cui i ragazzi potevano applicare concretamente le nozioni teoriche di aritmetica, geometria, calcolo, disegno, scrittura e così via.

Particolarmente interessanti le annotazioni che emergono nel testo riguardo alle attività che egli incentivò nelle sue scuole riformate. Sul metodo del lavoro annotò, ad esempio, che: « Si credette perfino di aver dato il carattere d'insegnamento del lavoro all'insegnamento della storia nelle classi popolari superiori³¹² per avere fatto eseguire castelli medievali, lavori di traforo secondo forme architettoniche di stile antico, piani di campi di battaglia, ecc.»³¹³.

Egli, cioè, insistette molto per distinguere ciò che era lavoro pedagogico secondo il metodo della scuola del lavoro da ciò che non lo era. Scartò l'ipotesi che tutte le discipline potessero essere insegnate secondo il concetto della scuola del lavoro, però nei fatti egli fu più avanti della sua teoria.

Egli infatti scriveva: «certo, anche durante l'avviamento, vi sono materie d'insegnamento [...]. Specialmente quelle in cui si tratta dell'avviamento al sapere tradizionale, che in qualsiasi tempo avvenire non può essere acquisito, appunto, se non per mezzo della parola e del libro, e in cui il libro, e la riflessione connessa col suo contenuto, formano direttamente il campo di lavoro dello spirito. Vi appartengono la storia, l'istruzione religiosa, i vari rami dell'insegnamento linguistico come pure una parte dell'insegnamento geografico»³¹⁴. Nella realtà, Kerschensteiner andò oltre le sue teorizzazioni. Nello stesso testo, infatti, egli riporta, nell'Appendice, la sintesi dell'esperienza innovativa che egli mise in atto durante gli anni della guerra: dovendo lavorare in condizioni particolari (mancanza di aule, doppi turni, diminuzione delle ore di scuola...), egli fu probabilmente anche più libero di sperimentare modelli nuovi. In particolare egli riporta in modo puntuale quanto messo in atto dalla signorina Merxmüller, che si assunse volontariamente la prima classe nell'anno scolastico 1915-16.

Nonostante le precarie condizioni in cui si trovò ad operare, la maestra, oltre ad adottare il cosiddetto "metodo globale", diffuso da Decroly, nell'insegnamento della lettura, aggiunse però del suo, in qualche modo mutuandolo dalla scuola del lavoro. Ad esempio le letture che lei stessa preparava per i suoi allievi: «Avendo colto sul vivo le espressioni linguistiche dei piccoli, la maggior parte delle letture da me preparate agivano per mezzo dei riferimenti personali del loro contenuto effettivamente vissuto, e per lo più in comune, contenuto che creava una partecipazione incondizionata, spinta fino all'entusiastico consenso, e rendeva l'intero lavoro di apprendimento della lettura

³¹¹ G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, cit., p. 114

³¹² Si tratta delle nostre IV e V classe della scuola primaria.

³¹³ G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, cit., p. 80

³¹⁴ *Ivi*, p. 115-116.

naturale e animato»³¹⁵. La coincidenza con il metodo della scuola del lavoro, sta, a nostro giudizio, nel fatto che i piccoli allievi potevano vivere come momento reale, concreto, la lezione, che diventava un'esperienza di cui essi stessi erano attori (benché, in questo caso, solo a guisa di piccoli uditori). Erano cioè protagonisti attivi, esattamente come quando si trasferivano nei laboratori del legno, negli orti o nelle cucine.

Ma la maestra Merxmüller offre a Kerschensteiner ulteriori esemplificazioni. Sempre a proposito dell'insegnamento linguistico, che il pedagogo reputava impermeabile al metodo del lavoro, è quasi commovente vedere la passione della maestra bavarese che, per attenzione nei confronti dei suoi bambini, li iniziò alla scrittura, facendo utilizzare prima i grossi lapis colorati, successivamente l'asticella di legno, appuntita convenientemente, per l'inchiostro, e infine la penna a punta arrotondata³¹⁶. Anche in questo caso, nell'attenzione al particolare, l'insegnante già trasmetteva quella precisione, e amore per la cosa, che sarà uno degli elementi chiave della riflessione dell'autore tedesco. Che dire inoltre delle rappresentazioni drammatiche del brano di lettura «nelle quali i fanciulli non soltanto parlano, ma anche agiscono, e che sono sempre lì per lì improvvisate?» O delle feste scolastiche di fine anno che diedero «ai fanciulli un'occasione particolare di porre a servizio della comunità scolastica il loro sapere nel raccontare, esporre, drammatizzare (naturalmente anche nella musica, nel canto, nel disegno) e di contribuire così alla riuscita di un'opera collettiva»³¹⁷. Nonostante ciò, ed altri esempi significativi, Kerschensteiner ribadì che, ad esempio, rispetto alla grammatica tedesca, «la maturità ovvero l'immaturità dei fanciulli di otto o nove anni proibisce assai spesso di seguire la via induttiva. I valori formativi immanenti anche al linguaggio, a prescindere da certi aspetti formativi estetici, non possono essere in generale conquistati alla scuola popolare con nessuna attività propria della scuola del lavoro»³¹⁸. In verità, l'autore dichiara successivamente che ciò è possibile nella scuola superiore. Insomma, Kerschensteiner si mostrò molto prudente, nel riconoscere la forza innovativa del suo metodo nelle attività scolastiche, anche se, poste le premesse per la necessaria distinzione, egli indicò anche ciò che a suo giudizio poteva essere a pieno titolo considerata, potremmo dire, didattica del lavoro. Così infatti argomentò nel suo testo: «il lavoro manuale a sussidio di un ramo dell'insegnamento è educativo solamente quando i concetti e le conoscenze vengono fuori dai fatti dell'esperienza quotidiana e il materiale della rappresentazione dev'essere conquistato per mezzo dell'osservazione sensibile. [...] Chi dalle narrazioni contemporanee o da altre fonti, o anche solo dalla lettura di scritti storici del presente fa, con lavoro personale, ricavare conoscenze storiche, chi lascia agli scolari di riplasmare drammaticamente [...] delle poesie, ne fa più profondamente vivere e comprendere a questi scolari il contenuto, [...] chi guida gli scolari a penetrare, anche con tentativi propri, nell'intimo delle leggi fisiche, chimiche, biologiche, ha foggato l'attività didattica secondo il principio del lavoro produttivo»³¹⁹. Come si vede, lo stesso pedagogo è caduto in una sorta di contraddizione, nel momento in cui riconosce che

³¹⁵ *Ivi*, p. 137: qui l'autore riporta passi del diario della Signorina Merxmüller.

³¹⁶ *Ivi*, p. 139.

³¹⁷ *Ivi*, p. 141.

³¹⁸ *Ivi*, p. 157.

³¹⁹ *Ivi*, p. 81. Sul concetto di 'beni di cultura' cfr. anche G. Reale, D. Antiseri, M. Laeng, *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi*, cit., p. 710.

anche la storia, da lui considerata materia del tutto refrattaria al metodo del lavoro, può invece esserne plasmata, se adeguatamente insegnata.

Analogamente era possibile applicare lo stesso metodo ad altre discipline di cui riportò esemplificazioni: riprese, ad esempio, la traduzione del brano di latino, attività che egli reputò un lavoro, per quegli studenti che avrebbero continuato negli studi classici.

Il pedagogo invece sconsigliò vivamente alcuni comportamenti dei docenti, che uccidevano l'insegnamento stesso: ad esempio, portare avanti la lettura in classe dell'Odissea per due o tre anni, era a suo giudizio eccessivo perché annoiava gli scolari. L'insegnante avrebbe invece potuto adottare metodi alternativi. Kerschensteiner suggerì di assegnare insieme di versi a gruppi di scolari, che si sarebbero preoccupati di spiegarli ai compagni oppure di far rivaleggiare i diversi gruppi tra di loro in una specie di società letteraria costituita *ad hoc*. Con questa proposta, si dimostrò in qualche modo anticipatore non solo dei lavori di gruppo, ma anche della didattica laboratoriale, nella accezione oggi più ampiamente condivisa.

Un ulteriore strumento utilmente sperimentato dall'autore nelle sue scuole, era costituito dall'introduzione della cosiddetta mattinata letteraria. Ogni settimana veniva programmata una mattina di lettura libera: i testi letti dagli studenti, erano successivamente brevemente relazionati al resto della classe.

Nelle scuole riformate inoltre erano previsti i liberi lavori scientifici, realizzati dai ragazzi secondo le loro naturali inclinazioni e interessi. Kerschensteiner però fu sempre molto attento anche all'epistemologia delle discipline (chiarita all'interno del concetto di 'concentrazione'³²⁰): ogni materia di insegnamento, scrisse, ha un suo sviluppo storico e porta in sé determinati valori. Perché lo studente possa farla propria, dovrebbe elaborarla attivamente, peraltro tenendo presente la natura dei problemi specifici che presenta, non amputandola o trasformandola in pretesto o strumento d'esercizio d'una determinata forma di lavoro (come ad esempio succede nelle riduzioni operate dai manuali) che le sia estraneo³²¹.

Degno di attenzione, dal punto di vista dell'attenzione agli interessi dei ragazzi, il fatto che Kerschensteiner propugnasse l'attivazione di una scuola in cui gli alunni avessero potuto scegliere di frequentare alcune ore delle materie specifiche da loro preferite: una sorta di ore opzionali. Peccato che il pedagogo dovette constatare la difficile attuazione organizzativa di tale progetto pedagogico che preannunciava, in certo qual modo, gli attuali tentativi di realizzare un'educazione personalizzata.

Per l'importanza riconosciuta al lavoro manuale, Kerschensteiner lo introdusse nell'orario scolastico: «Esso è innanzitutto una materia di insegnamento della scuola popolare»³²², perché da Pestalozzi in avanti ogni cura della lingua è tanto una preoccupazione, un principio di insegnamento, quanto una materia. Dandogli dignità di materia, il sovrintendente monachese però pretese che ad insegnarlo, con scrupolosità al pari delle altre discipline, fossero non solo insegnanti teorici, ma anche veri professionisti, quegli stessi che avevano fino ad allora addestrato al lavoro i giovani apprendisti, tecnici preparati e sensibili all'azione educativa. Per questo Kerschensteiner si batté perché insegnassero docenti preparati e sensibili all'azione pedagogica.

³²⁰ G. Gaspari, *Educazione e lavoro in Kerschensteiner. La scuola tedesca nell'ultimo cinquantennio*, cit., p. 27.

³²¹ G. Calò, *Saggio introduttivo* in G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, cit., p. X.

³²² G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, cit., p. 86.

Conclusioni

Le esperienze di scuola finora adottate, annota in chiusura del suo saggio Kerschensteiner, ci dimostrano che l'insegnamento fondato sulla memoria è inefficace, il metodo libresco è fallimentare.

Il «senso della scuola del lavoro è questo: cavar fuor, con un minimo di materiale di sapere, un massimo di abilità, di attitudini e di gusto del lavoro al servizio della coscienza civile»³²³.

A partire da questa ipotesi, Kerschensteiner sintetizzò la sua riforma pedagogica su tre pilastri fondamentali :

1. la rielaborazione del *bene di cultura*
2. il *lavoro manuale come disciplina a sé*
3. l'importanza della scuola come *comunità di lavoro*

Evidentemente ciò significa elevare il lavoro manuale a lavoro intellettuale indipendente attraverso l'induzione, l'osservazione. Si potrebbe qui aprire una parentesi se il metodo dell'osservazione, tanto caro all'autore, avesse radici pedagogiche, filosofiche o psicologiche, come si chiedono alcuni studiosi. In realtà «utilizzando l'acume filosofico dei suoi contemporanei, Kerschensteiner anticipa sotto un profilo filosofico e non psicologico, quella dottrina delle «strutture» che i seguaci di Piaget, e soprattutto Bruner, hanno diffuso nella didattica contemporanea»³²⁴, ma evidentemente ne può precorrere solo alcuni aspetti.

Nonostante i suoi limiti, teorici e organizzativi, il merito inconfutabile di Kerschensteiner, secondo Agazzi, che cita Hessen, è quello, insieme a Dewey, «di avere [...] compreso che l'antidoto contro il male dell'industrialismo, minacciante la personalità del lavoratore, va cercato soltanto nell'industrialismo medesimo, utilizzando il tecnicismo e la razionalità che gli sono propri come mezzo atto a congiungere il lavoro pratico con la istruzione generale, e renderlo in tal modo fonte di sviluppo della personalità dello scolaro»³²⁵.

L'autore conclude la sua opera con un'osservazione assai efficace a descrivere non solo la scuola di allora, ma anche la nostra: «Ciò che noi diamo attualmente[...] non è già un'educazione, ma una vernice di educazione che assai presto si fende e si screpola, nel maggior numero degli scolari, salta via dopo pochi anni. Giacché un sapere conquistato senza che lo scolaro vi sia stato stimolato da nessun problema scaturito da un lavoro pratico o spirituale, sia pure di natura semplicissima, e senza che lo scolaro ne abbia sentito in sé nessun intimo bisogno, aderirà così poco alla sua anima come lo strato d'asfalto alla placca di vetro su cui è stato disteso»³²⁶.

Ci sembra che queste parole siano un interessante monito anche per noi, e a distanza di cento anni mantengono inalterato il loro valore, oltre che essere una chiara indicazione di lavoro: forse bisognerebbe ri-andare sui passi dell'autore tedesco per trovare nuove e feconde strade anche per l'oggi.

³²³ Ivi, p. 101.

³²⁴ A. Vigni, *G. Kerschensteiner, e la scuola del lavoro*, cit., pp. 76-77: l'autore fa una lunga disamina sul concetto di struttura, in particolare nel testo di J. S. Bruner, *Dopo Dewey*, Armando Editore, Roma 1964.

³²⁵ A. Agazzi, *Problemi e maestri del pensiero e della educazione*, cit., p. 495.

³²⁶ G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, cit., p. 110.

1.2 Hannah Arendt e l'*homo agens*

«Io non credo che possa esistere qualche processo di pensiero senza esperienze personali. Tutto il pensiero è meditazione (*Nachdenken*), pensare in seguito ad una cosa»³²⁷; e ancora «Vedere è *idéin*, sapere è *eindénai*, cioè aver visto: prima si vede, poi si conosce. In termini più appropriati ai nostri scopi: ogni pensiero proviene dall'esperienza»³²⁸.

Così si esprime Hannah Arendt, una delle voci più sensibili del pensiero novecentesco, a proposito dell'apprendere attraverso il fare.

Così abbiamo voluto aprire questo capitolo, a lei dedicato, meglio 'iniziare' questa parte, per utilizzare un termine caro alla filosofa, che però, non voleva essere considerata tale. «In un'intervista televisiva del 1964 aveva dichiarato: "Io non sono un filosofo. La mia professione, ammesso che possa chiamarsi tale, è la teoria politica: alla filosofia ho dato un addio definitivo. Come lei sa, ho studiato filosofia, ma questo non vuol dir che ci sia rimasta attaccata". Quando però cominciò a lavorare su *La vita della mente*, ammise che stava tornando al suo "primo amore", la filosofia»³²⁹.

Del resto, la sua personalità così poliedrica, è difficilmente incasellabile. «"Chi è lei" – le chiesero una volta a un congresso – "E' una conservatrice? O fa parte dei liberali? Dove si colloca nell'ambito delle attuali possibilità?" E Hannah Arendt rispose: "Non so. Non lo so veramente e non l'ho mai saputo"»³³⁰.

Nonostante la sua esplicita dichiarazione d'intenti per una teoria della politica, che apparentemente esulerebbe dai nostri fini, abbiamo voluto partire dalla Arendt per cogliere i frutti più gustosi, anche se esotici e strani, sul concetto del lavoro. Più di altri, la studiosa, che amava definire il suo metodo, una «analisi concettuale»³³¹, è andata al cuore del concetto del lavoro, ovviamente non da un punto di vista pedagogico o educativo, ma filosofico e storico, offrendoci spunti fecondi di riflessione, anche se, carpendoli per comprenderli, li abbiamo metabolizzati rispetto al nostro discorso educativo.

La nostra riflessione, coglie solo il più maturo di questi frutti rispetto al tema da indagare, ovvero *Vita activa*, il testo che la studiosa diede alle stampe nel 1958, dopo una feconda carriera umana e culturale.

1.2.1 Note biografiche

Hannah Arendt era nata nel 1906 ad Hannover³³².

I genitori appartenevano alla borghesia ebraica, di idee socialdemocratiche. Hannah si mostrò subito precoce negli studi, e terminò giovanissima gli studi medi a Königsberg, dove la famiglia intanto si era trasferita. La sua infanzia felice e radiosa (la mamma la definiva un 'raggio di luce'³³³) venne turbata soltanto dalla morte del nonno e

³²⁷ H. Arendt, *Lingua materna*, a cura di A. Dal Lago, Mimesis, Milano 1996, p. 52.

³²⁸ H. Arendt, *La vita della mente*, a cura di A. Dal Lago, trad. it. di G. Zanetti, Il Mulino, Bologna 1987, p. 171.

³²⁹ E. Young-Bruhel, *Hannah Arendt. Una biografia* (1982), trad. it. Bollati Boringhieri, Torino 2006, p. 373.

³³⁰ A. Prinz, *Professione filosofa*, Donzelli, Roma 1999, p. 11.

³³¹ E. Young-Bruhel, *Hannah Arendt. Una biografia*, cit., p. 364.

³³² Per gli aspetti biografici, facciamo riferimento all'opera già citata di E. Young-Bruhel, *Hannah Arendt. Una biografia*, cit., oltre a H. Arendt, *Il pensiero secondo. Pagine scelte*, a cura di P. Terenzi e L. Amicone, Biblioteca universale Rizzoli, Milano 1999.

³³³ E. Young-Bruhel, *Hannah Arendt. Una biografia*, cit., p. 53.

immediatamente dopo, da quella prematura del padre: avvenimento che però non inquietò particolarmente la piccola, creando un certo sconcerto nella madre, che incominciava a ravvisare nella figlia doti e comportamenti particolari.

Hannah brillava di vivacità intellettuale, sempre ad inseguire nuove esperienze, alla «ricerca febbrile dell'eccezionale e dell'«insolito»»³³⁴, anche se non era un tipo facile, perché dava sempre libero sfogo al suo umore, che soprattutto di mattina era pessimo, tanto che la madre chiese, ed ottenne, accondiscendendo in tutto le richieste della figlia, che potesse essere esonerata dalle lezioni delle prime ore di scuola: d'altra parte, vista la sua facilità negli studi, poté recuperare personalmente e con facilità le ore perse³³⁵.

Durante gli anni della scuola superiore, aveva trascorso due semestri come uditore all'università di Berlino: la madre, in questo modo, aveva cercato di tramutare la sospensione dagli esami finali (comminata dai suoi professori perché aveva esortato i suoi compagni a boicottare le lezioni di un suo docente che l'aveva offesa), in un periodo di studio³³⁶. Qui seguì le lezioni di greco e latino, oltre alle lezioni di teologia di Romano Guardini. La sua memoria era impressionante ed anche la sua voglia di leggere tutto, dalla filosofia alla poesia, dagli antichi ai moderni.

Si iscrisse successivamente all'università di Marburg, dove ad Hannah «sembrò di aver trovato tutto quel che cercava in un unico luogo: sia la tendenza filosofica 'più moderna e più interessante', cioè la fenomenologia di Edmund Husserl, sia il perfetto maestro, cioè il pupillo di Husserl, Martin Heidegger³³⁷, che spiegava in un modo così vivo e attuale, che sembrava ai suoi studenti di rivivere con Platone e Aristotele. Aveva una sorta di capacità incantatoria, tanto che veniva chiamato «il mago di Messkirch»»³³⁸.

L'incontro con il filosofo cambiò tutto nella sua vita. «Heidegger era come il personaggio di una leggenda romantica: dotato di un talento al confine del genio, poetico, sdegnosamente in disparte nel mondo accademico e indifferente all'adulazione studentesca»³³⁹: tra i due nacque una frequentazione intellettuale, che sfociò in una intensa relazione sentimentale. Il carteggio, da poco pubblicato, tra il professore e la sua giovane studentessa, rivela un Heidegger certamente scosso e invaghito, ma anche pronto a rintuzzare i suoi sentimenti, pur di concentrarsi su i suoi studi, in particolare *Essere e tempo*, che sarebbe apparso nel 1927»³⁴⁰.

Partì l'anno successivo per andare a studiare a Friburgo con Husserl. A Marburg non sarebbe più tornata perché se avesse scritto una tesi di dottorato con Heidegger, a parte le difficoltà personali, si sarebbero compromessi entrambi. Per queste ragioni, il filosofo decise di mandarla a Heidelberg, dal suo amico Karl Jaspers, che aveva lì la cattedra di filosofia. Ne sarebbe nata un'amicizia, lunga come la vita. Se Heidegger rappresentò la grande passione, Jasper identificava la protezione della figura paterna. Vi rimase fino al 1929, quando, sotto la sua guida, compose la sua dissertazione sull'amore in Sant'Agostino.

Dal filosofo, che aveva ripudiato la medicina e la psichiatria, la Arendt imparò l'atteggiamento della «comunicazione» ovvero «lo spazio in cui tutti possiamo incontrarci»: per Hannah questo atteggiamento fu come una rivelazione e lei, che fino a

³³⁴ A. Prinz, *Professione filosofa*, cit., p. 34.

³³⁵ *Ivi*, p. 34.

³³⁶ *Ivi*, p. 36.

³³⁷ E. Young-Bruhel, *Hannah Arendt. Una biografia*, cit., p. 71.

³³⁸ A. Prinz, *Professione filosofa*, cit., p. 43.

³³⁹ E. Young-Bruhel, *Hannah Arendt. Una biografia* (1982), cit., p. 79.

³⁴⁰ M. Leibovici, *Hannah Arendt. La passione di comprendere*, Città Aperta, Troina 2002, p. 26.

quel momento aveva pensato che per ritrovarsi, dovesse ripiegarsi su se stessa, intuì che per scoprirsi doveva uscire fuori di sé, mostrarsi e questo significava anche esporsi³⁴¹. Ritroveremo tali riflessioni in *Vita attiva*.

Nello stesso anno si sposò con un filosofo ebreo che aveva conosciuto nei corsi di Heidegger.

Attraverso alcune borse di studio poté proseguire i suoi studi finché, l'avvento di Hitler incominciò a porre alcuni problemi alla comunità ebraica: lei e sua madre, dopo aver subito un arresto, riuscirono a fuggire a Parigi. Da allora e fino al 1951, quando le fu concessa la cittadinanza americana, sarebbe stata un'apolide. Gli anni parigini furono comunque intensi e ricchi di incontri: conobbe Sartre, Brecht e Walter Benjamin.

Nel 1940 Hannah si legò in matrimonio con Heinrich Blücher al quale fu unita da un profondo sodalizio umano e intellettuale, benché lui fosse un autodidatta e un figlio del popolo, non della borghesia, come lei: da lui, prenderà ispirazione per molti dei suoi saggi.

Dopo varie peripezie, i coniugi Blücher poterono imbarcarsi per gli Stati Uniti, seguiti a breve dalla madre di lei.

I primi tempi a New York furono duri, sia per il problema della lingua, sia per la difficoltà a procurarsi un lavoro. Dopo un anno, però, la situazione migliorò e poté tenere seminari presso le università cittadine.

Fino a cinquant'anni fu comunque costretta a vivere di collaborazioni editoriali.

Anche qui, come in Germania e in Francia, si circondò di amicizie, che per lei furono sempre molto importanti: «“aveva il genio dell'amicizia”, così disse Hans Jonas ai funerali di Hannah Arendt. Secondo le parole della stessa Arendt [...] le amicizie erano per lei il centro della vita. Agli amici dedicava i suoi libri; degli amici faceva, con le parole, il ritratto»³⁴². La sua casa divenne uno dei centri più vivaci della cultura newyorkese.

Il suo interesse, intanto, si andava sempre più spostando verso la politica.

Nel 1961 venne mandata, come inviata speciale del “New Yorker” a Gerusalemme, a seguire il processo ad Eichmann, il gerarca nazista colpevole di aver pianificato lo sterminio ebraico. Ne nascerà un libro assolutamente anticorrente *La banalità del male*, del 1963.

Le opere più significative del periodo americano sono: *Le origini del totalitarismo* (1951), *La condizione umana* (1958), *La vita della mente* (1978).

Non è nostra intenzione addentrarci nel pensiero e nella biografia dell'autrice, che, peraltro, offrirebbe grandi suggestioni. Il quadro, appena abbozzato, già ne mette in risalto tutte le doti, di robusta pensatrice, benché il successo le giunse solo dopo i cinquant'anni: d'altra parte, il suo pensiero era e rimane, tanto contro corrente, quanto genialmente fecondo.

Vita attiva. La condizione umana

Perché Hannah Arendt? Perché il suo saggio, *La condizione umana*, tradotto in Europa con *Vita attiva*, del 1958, propone un'idea di lavoro ingegnosamente nuova e innovativa ancora ai nostri giorni.

³⁴¹ A. Prinz, *Professione filosofa*, cit., p. 43.

³⁴² E. Young-Bruhel, *Hannah Arendt. Una biografia*, cit., p. 12.

Habermas postillò il saggio, dicendo che «Hannah Arendt ha inteso verificare ciò che ancora possiamo apprendere da Aristotele. Dato il rigore con cui l'autrice procede in questa impresa, il libro finisce per essere avvincente e istruttivo»³⁴³.

Il saggio, tradotto in Italia nel 1964, «è oggi considerato un classico della filosofia e del pensiero politico di questo secolo. Eppure non provocò, al suo apparire, alcuna eco particolare[...] Sarebbero occorsi più di vent'anni perché nella cultura europea si aprisse un vero e proprio caso Arendt, e *Vita activa* divenisse un punto di riferimento nel dibattito filosofico»³⁴⁴. Perché tale indifferenza? In parte ciò fu dovuto alla personalità della Arendt, che cercò sempre di far sì che la sua non fosse una faccia conosciuta, tant'è che accettò di concedere un'intervista ad una tivù americana, solo a condizione che fosse ripresa di spalle³⁴⁵. Peraltro, nota Dal Lago, che è stato uno dei primi e più attenti curatori dell'opera della filosofa tedesca, il libro era platealmente in contrapposizione alle più tradizionali concezioni del lavoro e della politica. Solo dopo vent'anni verrà compreso appieno il nucleo centrale del saggio, che non corrisponde ad una riproposizione del modello della *polis* greca, ma consiste in una «teoria libertaria dell'azione nell'epoca del conformismo sociale»³⁴⁶. Il *focus* su cui vuole mettere l'accento è la condizione umana, che però vede in opposizione sia al primato scientifico dell'antropologia, «sia al primato del pensiero su cui insistono Husserl e Heidegger. In breve, vuole cercare una diversa definizione dell'identità umana (“chi è l'uomo?”) e la trova nella *rivalutazione dell'agire* [...] Per Hannah Arendt, il ruolo dell'agire nella condizione umana è evidente, cioè visibile intuitivamente»³⁴⁷. Il metodo della studiosa, è «una specie di fenomenologia»³⁴⁸, cioè cerca di comprendere i concetti, disegnando una mappa degli intricati percorsi dei termini durante i secoli, verificando i fenomeni come accadono. Così come il suo stile è particolare «solenne, talvolta tortuoso, apodittico, più affine ai classici greci e latini su cui Hannah Arendt tornava instancabilmente, che alla moderna argomentazione filosofica»³⁴⁹.

In realtà non vuole fondare filosoficamente la preminenza dell'agire, ma verificare, nelle diverse epoche storiche, quale forma ha preso il predominio, e perché. Secondo la studiosa tedesca, «la cultura greca prima di Platone innalzò l'agire al rango supremo; la scuola socratico-platonica subordinò l'agire al pensiero; il cristianesimo svalutò sia l'agire sia il fare rispetto alla contemplazione; la modernità ha soppiantato il primato del pensiero con quello della conoscenza obiettivante, e infine la nostra cultura ha visto l'avvento e il trionfo di un tipo inferiore di attività, il lavoro»³⁵⁰: perché nella nostra cultura ha vinto *l'homo laborans*? L'autrice «rifiuta la concezione dominante degli ultimi due secoli, che vede nel lavoro un'attività umanizzante e liberatoria»³⁵¹. In questo senso, nel testo c'è una esplicita contrapposizione a Marx che, peraltro, considera il maggiore tra i filosofi del lavoro. Per la studiosa, però, l'equivoco di Marx consiste nel

³⁴³ J. Habermas, *Profili politico-filosofici*, trad. it., a cura di L. Ceppa, Guerini e Associati, Milano 2000, p. 173.

³⁴⁴ A. Dal Lago, *Introduzione a Vita activa di Hannah Arendt*, Bompiani, Milano 2008, XIV edizione, p. VII.

³⁴⁵ E. Young-Bruhel, *Hannah Arendt. Una biografia*, cit., pp. 10-11.

³⁴⁶ A. Dal Lago, *Introduzione a Vita activa*, cit., p. X.

³⁴⁷ *Ivi*, p. XIII.

³⁴⁸ E. Young-Bruhel, *Hannah Arendt. Una biografia*, cit., p. 364.

³⁴⁹ A. Dal Lago, *Introduzione a Vita activa*, cit., p. XI.

³⁵⁰ *Ivi*, p. XIV.

³⁵¹ G.D. Neri, *Introduzione a Lavoro, opera, azione di Hannah Arendt* (1987), trad. it. Ombre Corte, Verona 1997, p. 11.

fatto «di voler ‘nobilitare’ questo processo meramente naturale, pensandolo secondo i parametri tradizionalmente assegnati all’operare, cioè a quell’attività che produce oggettivazioni e concorre alla costruzione di un mondo umano»³⁵².

Per la Arendt si tratta di «interrompere questa tradizione bimillenaria»³⁵³ e rivalutare l’agire, come vedremo, operando in modo assiomatico. La radice del suo atteggiamento «va ricercata in un’antropologia premoderna, aristotelica, o più in generale greca. E’ nel lontano contesto culturale dell’Atene del V secolo a.C. che Arendt rintraccia l’idea che la libertà si costituisce grazie all’esonazione dal lavoro e che vera umanità consiste nel *politeusthai*, ovvero in un’attiva partecipazione alle decisioni del governo»³⁵⁴. E’ l’esaltazione di un aspetto della vita umana che la filosofia prima, e la società contemporanea dopo, hanno sempre emarginato. Non è certo la marginalizzazione del pensiero: al contrario. «Quello che io propongo, perciò, – così annota – è molto semplice: niente di più che pensare a ciò che facciamo»³⁵⁵, per ricondurre l’alienazione del mondo moderno, che si è manifestata nelle duplice fuga dell’uomo, dalla terra al cosmo e dal mondo all’io, alle sue origini.

1.2.2 Lavoro, opera, azione

Come abbiamo visto l’incipit è la constatazione che «L’età moderna ha comportato anche una glorificazione teoretica del lavoro, e di fatto è sfociata in una trasformazione dell’intera società in una società del lavoro»³⁵⁶.

Per comprendere tale situazione, la studiosa parte da una analisi assiomatica che comprende tre condizioni fondamentali della nostra esistenza: *il lavoro, l’opera e l’azione*, che costituiscono la *vita activa*, contrapposta alla vita contemplativa, considerata dai greci superiore, perché più vicina alla divinità. Poi «nell’era cristiana, e dopo sant’Agostino, “il termine *vita activa* perdette il suo significato specificamente politico e indicò ogni genere di partecipazione attiva alle cose di questo mondo”; e l’azione fu essa stessa considerata “tra le necessità della vita terrena”»³⁵⁷.

Di fatto la studiosa parte dal commento che Heidegger offrì ai suoi studenti (tra cui la stessa Arendt) sull’Etica a Nicomaco. J. Taminiaux ha dimostrato come in quelle lezioni il filosofo tedesco utilizzasse la distinzione aristotelica tra due modi di attività: la *poiesis*, proiettata verso un fine esterno all’agente e inglobante la *téchne*; dall’altra la *praxis*, che ha come scopo il perfezionamento del soggetto e ingloba la *phrónesis*, incentrata sui modi di agire dell’agente³⁵⁸. Secondo Taminiaux, Heidegger cerca di stabilire, da un lato, se la *sophia* – forma particolare di *theoría* e contemplazione – è una sorta di *praxis*, e dall’altro – contro Aristotele - che la *sophia* è l’essere stesso di chi agisce. Di fatto, saranno questi i temi che diventeranno i pilastri di *Essere e tempo*, che distingue tra le due modalità in cui l’ente particolare che noi siamo, si manifesta: una inautentica, che rientra nella strumentalità, l’altra autentica, volta al Chi. Esistere sarebbe essere-nel-mondo. Tale aspetto eserciterà grande influsso anche sulla Arendt,

³⁵² G.D. Neri, *Introduzione a Lavoro*, cit., pp. 15-16.

³⁵³ A. Dal Lago, *Introduzione a Vita activa*, cit., p. XIV

³⁵⁴ F. Andolfi, *Lavoro e libertà. Marx Marcuse Arendt*, Diabasis, Reggio Emilia 2004, p. 177.

³⁵⁵ Hannah Arendt, *Vita activa. La condizione umana* (1958), trad. it. 1964, Bompiani, Milano 2008, XIV edizione, p. 5.

³⁵⁶ Hannah Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 4.

³⁵⁷ E. Young-Bruhel, *Hannah Arendt. Una biografia*, cit., p. 367.

³⁵⁸ M. Leibovici, *Hannah Arendt. La passione di comprendere*, cit., p. 28.

che gli riconoscerà il merito di aver accordato «rilevanza filosofica a[lle] strutture della vita quotidiana», intendendo l'uomo come essere-con-gli-altri³⁵⁹.

E' su questo tracciato che prenderà avvio la Arendt negli anni '50, memore delle interpretazioni di Heidegger e «proprio su questo punto a lui fedele e infedele»³⁶⁰, come lei stessa gli scriverà, facendogli pervenire copia del suo lavoro: nella lettera accompagnatoria affermerà anche che avrebbe voluto dedicargliela, ma ragioni di opportunità, glielo impedivano.

Anche la studiosa voleva ridare fiato, come il suo maestro, alla vita attiva, che fino a quel momento era stata marginalmente trattata dai filosofi. Tuttavia si distingueva dal suo maestro, il quale richiedeva al singolo un consapevole distacco dai suoi simili, dal "sì", dalle "chiacchiere". Per Hannah Arendt, invece, il legame con il mondo coincide con la condivisione del mondo con gli altri³⁶¹.

D'altra parte, arguisce Habermas, «nelle proprietà formali dell'agire e della prassi comunicativa essa vuole leggere per trasparenza le strutture universali di una soggettività non danneggiata [*unbeschädigt*]. Queste condizioni fissano le condizioni di normalità dell'esistenza umana, cioè di un'esistenza degna di essere vissuta»³⁶².

Con il lavoro, l'uomo si è assicurato la propria esistenza sulla terra. Il tipo umano corrispondente è l'*animal laborans*. La seconda condizione è «l'insieme degli artefatti di cui l'uomo si circonda per dare permanenza alla sua vita sulla terra. Questo insieme costituisce il Mondo umano, a cui corrisponde l'attività dell'operare e il tipo dell'*homo faber*»³⁶³. La terza condizione è ciò che i greci chiamavano *polis*, ovvero lo spazio pubblico in cui gli uomini possono mettersi in relazione tra di loro, e conservare memoria di ciò che fanno attraverso il discorso. Siamo in presenza dell'azione e dell'uomo politico.

L'ideale dell'*animal laborans* che si afferma «è quello dell'abbondanza, la quale trasforma i beni d'uso in beni di consumo rapidamente sostituibili»³⁶⁴.

«La distinzione tra *animal laborans* e *homo faber* è uno dei nodi teorici più distintivi dell'opera arendtiana [...] Il primato dell'*homo faber* coincide con la tendenza a interpretare la condizione umana alla luce della concettualizzazione dell'esperienza della produzione, dove prevale la dinamica dell'esperienza dell'ideazione e dell'esecuzione, cioè della contemplazione di un'idea-modello e della sua realizzazione materiale»³⁶⁵.

Le tre attività compongono la *vita activa*, distinta dalla vita contemplativa, che invece avviene all'interno dell'uomo e si esplica sempre nella solitudine. «Qui Hannah Arendt non intende stabilire il ruolo del pensiero nella condizione umana, ma parte dal presupposto che alle fonti della nostra cultura, nella Grecia pre-platonica, le tre attività della *vita activa* fossero collocate in una gerarchia di fatto che vedeva al primo posto l'agire in comune o *politeia*, al secondo l'operare e al terzo il lavoro. Ora *Vita activa* non è altro che il tentativo di esaminare le relazioni teoriche e storiche tra queste attività fondamentali. L'intera teoria si conclude nella constatazione della scomparsa della più

³⁵⁹ M. Leibovici, *Hannah Arendt. La passione di comprendere*, cit., p. 29.

³⁶⁰ D. Neri, *Introduzione a Lavoro*, cit., p. 23.

³⁶¹ A. Prinz, *Professione filosofa*, cit., p. 170.

³⁶² J. Habermas, *Profili politico-filosofici*, trad. it., a cura di L. Ceppa, Guerini e Associati, Milano 2000, p. 184.

³⁶³ A. Dal Lago, *Introduzione a Vita activa* cit., p. XXIV.

³⁶⁴ F. Andolfi, *Lavoro e libertà*, cit., p. 180.

³⁶⁵ S. Maletta, *Hannah Arendt e Martin Heidegger. L'esistenza in giudizio*, Jaca Book, Milano 2001, pp. 117-118.

alta facoltà umana, l'agire, e pone le premesse di una ricerca ulteriore sullo statuto del pensiero nella condizione umana»³⁶⁶.

Molti hanno fatto notare che l'indicazione della antica civiltà greca sarebbe anacronismo. In realtà, come ben sottolinea A. Dal Lago, «non propone affatto la polis come modello della politica, ma usa il richiamo di quell'esperienza come punto di vista per rappresentare l'espropriazione moderna della politica»³⁶⁷. In effetti, osserva il critico, basterà riflettere sull'analisi devastante che la studiosa compie degli atteggiamenti della politica contemporanea: ad esempio la sostituzione del sociale al politico, per cui la nazione diviene quasi una grande famiglia allargata; l'orrore per l'imprevedibilità dell'agire; il governo di pochi in nome dei molti, e così via.

A partire dalla *Repubblica* di Platone, il pensiero occidentale tende invece a considerare la politica come un aspetto dell'operare, «come la “costruzione” dello Stato ideale oppure – con Marx – come un fare che produce la Storia»³⁶⁸: ora, quest'idea di costruire una *res publica* come un'opera, costituisce per la studiosa, una fuga dall'azione. La sostituzione dell'agire con l'operare ha come conseguenza l'eliminazione della pluralità e dell'intreccio di azioni, in cui consiste la politica stessa.

Comunque la Arendt sapeva bene che «quella lontana esperienza era tutt'al più una fonte di modelli del pensiero, ma certamente non una prassi che potesse rivivere. La sua ultima opera, *La vita della mente*, in cui le esperienze della vita contemplativa vengono rivalutate ed esplorate a fondo, costituisce una sorta di sigillo a questo disincantamento nei confronti della politica. Eppure, la radicalità del suo distanziarsi costituisce a tutt'oggi uno degli strumenti per descrivere l'espropriazione in cui viviamo»³⁶⁹. Insomma, come ha notato Simona Forti, nella Arendt gli spunti per la rivalutazione del sapere pratico (la *phrónesis* soprattutto) hanno una funzione essenzialmente polemica e non sono ritenuti in grado di permettere una fondazione dei criteri normativi per l'azione³⁷⁰. E offre anche, per la nostra ricerca, un'interessante suggestione.

Ciò che è stimolante consiste nel fatto che nell'agire emerge il chi della persona, perché questa, per definizione, si manifesta agli altri. L'agire in isolamento non è praticabile, giacché è possibile solo in presenza di altri: va precisato che «tale dimensione di apertura costitutiva dell'esserci all'esserci degli altri viene ad Arendt soprattutto dall'influsso del concetto jaspersiano di comunicazione»³⁷¹. D'altra parte «la pluralità è il *sine qua non* dell'azione [...] Il dominio pubblico è distinto da quello privato: in altre parole la polis è distinta dalla sfera familiare e domestica, che è lo spazio in cui ai bisogni materiali si provvede col lavoro e con le opere. Per i greci lo spazio della famiglia era il regno della necessità; la polis, al contrario, era il regno della libertà»³⁷². Ora, se è vero che dipende dagli altri, è pur vero che «rivela la straordinaria facoltà di rivelare il 'chi' dell'agente proprio perché questi si espone alla presenza e allo sguardo degli altri, senza dipendere necessariamente da un loro riconoscimento preliminare»³⁷³. Si potrebbe anche obiettare, continua il critico, che l'agente si alienerebbe nell'atto stesso, ma la Arendt risponde implicitamente che parlare di alienazione non ha senso, in

³⁶⁶ A. Dal Lago, *Introduzione a Vita activa*, cit., pp. XXIV-XXV.

³⁶⁷ *Ivi*, p. XXI.

³⁶⁸ D. Neri, *Introduzione a Lavoro*, cit., pp. 15-16.

³⁶⁹ A. Dal Lago, *Introduzione a Vita activa*, cit., p. XXIV.

³⁷⁰ S. Forti, *Vita della mente e tempo della polis. Hannah Arendt tra filosofia e politica*, Franco Angeli, Milano 1996², p. 20.

³⁷¹ S. Maletta, *Hannah Arendt e Martin Heidegger. L'esistenza in giudizio*, cit., p. 155.

³⁷² E. Young-Bruhel, *Hannah Arendt. Una biografia*, cit., p. 365.

³⁷³ A. Dal Lago, *Introduzione a Vita activa* cit., p. XVI.

quanto il soggetto non può che esistere nell'agire stesso, e che si rivela come agente proprio nell'agire. «E' questo uno degli argomenti fondamentali di *Vita activa*, l'agire può rivelare l'identità di chi agisce *proprio perché (e solo se)* l'agire non è confuso con le sue circostanze, le sue occasioni, i suoi scopi, motivi ed interessi»³⁷⁴. In effetti la Arendt considera alcuni modi poco ordinari di agire, come compiere grandi gesta, parlare in pubblico, intervenire nella sfera pubblica, in cui il soggetto, pur avendo in mente degli scopi e dei fini, in fondo li trascende. Non a caso l'autrice compie un paragone con il gioco, che è caratterizzato da un inizio, «a una *realità separata o comunque distinta* da quella ordinaria, da una (relativa) *indipendenza* degli scopi o dai motivi del gioco, infine dalla possibilità per i giocatori di rivelare una loro *identità*, nel senso di distinguersi dagli altri giocatori»³⁷⁵. Non a caso, infatti, l'azione arendtiana è caratterizzata, come il gioco, dalla imprevedibilità, ma anche dalla libertà, che è dote dell'agire, non certo del lavoro. Se fosse prevedibile, sarebbe ridotto a puro comportamento, peraltro massificante e omologante. Non solo, ma la studiosa aggiunge il fatto che ad ogni atto consegue una reazione, altrettanto imprevedibile, che dà origine ad una reazione a catena. L'immagine che emerge è quella di una vicenda politica burrascosa, «del tutto opposta a quella ossessione dell' "ordine" che, da Hobbes in poi, permea la moderna concezione del politico»³⁷⁶.

Insomma per la filosofa, per fondare una nuova scienza della politica era necessario prendere in considerazione l'azione, l'inizio cioè di qualcosa di nuovo, che è imprevedibile, e tale quindi da non poter essere né fabbricato né creato dall'Essere: anzi, «per meglio sottolineare il suo rifiuto della tradizione filosofica del *contemptus mundi*, Hannah Arendt avrebbe voluto intitolare il libro: *Amor mundi*»³⁷⁷. Infatti, nella sua riabilitazione della 'filosofia pratica', il testo vuole riscoprire quella *vita activa* spesso dimenticata dai filosofi, che generalmente valorizzano l'attività contemplativa. I filosofi non solo definiscono il primato di quest'ultima sulla prima, ma «all'interno della *vita activa*, stabiliscono il primato della dimensione 'poietica', produttiva, rispetto a quella 'pratica' in senso stretto, dell' "opera" sull' "azione" (per usare il linguaggio arendtiano) e, di conseguenza, della *téchne* sulla *praxis*. Ciò è dovuto al fatto che la produzione comincia sempre con un atto teoretico: la contemplazione dell'idea-modello dell'oggetto che si intende produrre»³⁷⁸.

D'altra parte l'interesse, forse anche un po' provocatorio, che l'autrice offre, a nostro giudizio, sta proprio in questa sottolineatura che l'azione non è una tecnica prevedibile, ma, al contrario, è imprevedibile e irreversibile, e ubbidisce ad un'istanza diversa dalla produzione, volendo «rispondere alla domanda : "Chi sono io"»³⁷⁹: espressione, dal punto di vista educativo, eccezionalmente evocativa dell'atto insegnativo che chiama in causa in prima persona l'alunno.

Infatti agire significa «prendere un'iniziativa, cominciare qualcosa (come indica la parola greca *archei*), mettere in movimento qualcosa (che è il significato originale della parola latina *agere*)»³⁸⁰. Secondo l'interpretazione di Sante Maletta, dare inizio a se stessi significa, ultimamente, «prendere posizione di fronte ai fatti che accadono nel

³⁷⁴ *Ivi*, p. XVI.

³⁷⁵ *Ivi*, p. XVII.

³⁷⁶ *Ivi*, p. XVIII.

³⁷⁷ E. Young-Bruhel, *Hannah Arendt. Una biografia*, cit., p. 370.

³⁷⁸ S. Maletta, *Hannah Arendt e Martin Heidegger. L'esistenza in giudizio*, cit., p. 81.

³⁷⁹ *Ivi*, p. 81.

³⁸⁰ *Ivi*, p. 82.

mondo» giudicare³⁸¹. Insomma, solo nell'azione l'individuo può acquisire un'identità, può scoprire chi è. La *praxis*, inoltre, non possiede preoccupazioni di carattere strumentale: lo scopo dell'azione è insito in essa: è la bella e buona esecuzione. «All'analisi del concetto di bellezza Arendt dedica pagine assai significative nel saggio del 1961 su *La crisi della cultura* [...] La bellezza è il “giusto giudizio dell'apparenza”, della manifestazione dell'essere, poiché è una peculiare caratteristica umana considerare tutti gli oggetti non solo per il loro valore d'uso, ma anche per la loro bellezza»³⁸². Non sembri peregrino e fuori luogo questo inciso sulla bellezza: di bellezza avremo da testimoniare nella relazione sulla analisi di caso.

Per tornare all'azione, la Arendt, nella sua ultima opera, *La vita della mente*³⁸³, afferma che l'origine dell'umanità di ogni uomo, starebbe proprio nell'*activum*, l'attività pura, l'*enérgeia* di ciascuno: la capacità di ciascuno di dare origine (natalità) agendo nell'azione, nella produzione poetica e nella rappresentazione teoretica³⁸⁴.

1.2.3 L'azione come apprendimento

Tra le numerose interpretazioni, ci sembra di grande attenzione per il nostro discorso, quanto scritto da Carla Xodo, a cui ci rifacciamo nelle pagine seguenti³⁸⁵.

La pedagogista prende l'abbrivio dall'analisi dall'agire umano, che si esprime innanzitutto nella condotta, in rapporto al mondo. Come agire intelligente e deliberato, la condotta si può supporre, che sia andata definendosi in contrapposizione con il comportamento (inteso come “supportare”, portare con sé come conseguenza: in fondo subire in maniera incosciente).

È a questo riguardo che Carla Xodo chiama in soccorso del suo ragionamento l'interpretazione di Hannah Arendt che, secondo la pedagogista, ha avuto il grande merito di conferire identità alla dimensione dell'agire, al mondo della *praxis*, nei confronti di tanta miseria umana, di tanta banalità del male³⁸⁶, ma anche di tanta ‘tracotanza’ della filosofia che ha preteso anteporre il pensiero alla concretezza dell'agire.

La Xodo, riprende argomentazioni più ampie da lei stessa svolte³⁸⁷. La questione si dipana intorno alla chiarificazione del concetto di *prassi* e *poiesis*, cioè di azione e produzione, all'interno della quale, la Arendt opera un'ulteriore divisione tra *labor* e *facere*, cosicché *la vita activa* si srotola tra *labor*, *opus* e *azione*. Il *labor* è indotto dal bisogno, l'*opus* dall'utilità. L'identificazione e la reificazione del prodotto, in un ‘mondo artificiale di cose’ permettono di conseguire quella conoscenza degli oggetti da produrre che regola con precisione l'attività: osservata una sedia, attraverso la tecnica, e il sapere che si può insegnare, la si può riprodurre.

³⁸¹ *Ivi*, p. 171.

³⁸² *Ivi*, p. 233

³⁸³ H. Arendt, *La vita della mente* (1978), trad. it., Il Mulino, Bologna 1987, p. 458

³⁸⁴ G. Bertagna, *Gli sviluppi della conoscenza nei diversi settori disciplinari tra epistemologia e storia*, in *La cultura del dirigente scolastico*, La Scuola, Brescia 2001, p.25.

³⁸⁵ Si veda C. Xodo Cegolon, *La ragione e l'imprevisto. Prolegomeni ad una pedagogia come scienza pratica*, La Scuola, Brescia 1988, in particolare ci riferiremo alle pp. 50-67.

³⁸⁶ Sulla contrapposizione tra pensiero e senso comune si vedano H. Arendt, *La vita della mente*, cit., pp. 163 e ss.; H. Blumemberg, *Il riso della donna di Tracia*, Il Mulino, Bologna 1988, passim: cit. in C. Xodo Cegolon, *La ragione e l'imprevisto*, cit.

³⁸⁷ In particolare in C. Xodo Cegolon, *Educazione senza banalità*, La Scuola, Brescia 1988, soprattutto il capitolo dedicato ad Hannah Arendt.

L'azione, invece, inerisce completamente alla libertà dell'uomo. Libertà e pubblicità sono infatti le due caratteristiche dell'agire, oltre alla constatazione che ogni agire è peculiare dei singoli uomini che, però, contemporaneamente, se non fossero tutti uguali, non potrebbero intendersi. L'azione è anche comunicazione, *inter homines*, proprio perché pubblica, e, dal momento che è pubblica, è discorso. Mossi dal desiderio di mostrare la nostra identità e di autoesibirci, cerchiamo una continua intonazione al contesto, e perciò una forma di approvazione che affermi la conoscenza che l'agente realizza di se stesso e che esibisce nell'azione. Carla Xodo rileva che, trattandosi di una conoscenza sottoposta a continua interazione con un mondo che richiede a sua volta di essere compreso, l'azione umana implica un apprendimento. L'apprendimento appare, dunque, «come il dispiegarsi di una capacità di scelta, di autodirezione, di condotta, appunto, rispetto ai desideri che abbiamo, alle credenze, ai bisogni, alle aspettative, alla risposta desiderata dagli altri e che si cerca, per ciò stesso, di conseguire»³⁸⁸. Si tratta di una sorta di circuito chiuso tra apprendere e comprendere, fino ad una non distinzione tra le due attività. Perciò, se *l'azione è una comprensione, è anche un apprendimento*, e quindi un dinamismo che non può non interagire con i processi educativi.

La pedagogista 'chiude il cerchio': *l'agire è un operare che non palesa prodotti*, in quanto lo scopo rimane interno ad esso. Poiché implica sempre un'apparizione, una esibizione e un'autorealizzazione, ricerca l'approvazione, e quindi il suo dinamismo interno è costituito da una forma di apprendimento. È perciò ipotizzabile, secondo la studiosa, un apprendimento per via pratica e non teorica.

Si chiede Carla Xodo: l'apprendimento, allora, è riferibile solo all'azione? Non del tutto. Si è detto che l'apprendimento deriva dall'autocomprensione del soggetto e dalla comprensione del suo contesto, e che questo è compreso in quanto è appreso: e questo all'infinito. Inoltre l'agente ha bisogno di conferme del proprio agire, cioè il suo agire ha uno scopo persuasorio, che si accompagna sempre al discorso, giacché esiste una affinità tra discorso ed azione, benché la 'muta' azione possa essere, in certe circostanze, molto espressiva. L'azione è quindi una sorta di *dichiarazione emotiva*, «quasi un pronunciamento sulla risposta vagheggiata, ed insieme un invito a corrispondere a tale richiesta nei termini desiderati. Sotto questo profilo l'azione appare, dunque, una "transazione tra agenti nei termini del postulato della persuasione"³⁸⁹ o, se si preferisce, una sorta di accordo [...] tra l'agente e il contesto di riferimento»³⁹⁰.

Carla Xodo introduce un concetto di esperienza riferendosi in particolare al concetto di esperienza come compare in Gadamer che, a differenza delle moderne teorie epistemologiche che lo hanno ridotto ad esperimento, propone l'esperienza nella sua unità³⁹¹: l'apprendimento e l'educazione come esperienza, implicano una continua revisione del sapere. «E' l'esperienza che, mettendoci continuamente alla prova, ci rende esperti, permettendoci di acquisire quel sapere di vasta portata entro cui le cose acquistano sempre una nuova dimensione»³⁹². La persona esperta, allora, non sarà la più ricca di conoscenze, ma quella che è più aperta ad imparare da nuove esperienze, senza chiusure dogmatiche e che sa riapplicare le conoscenze stesse. Allora, commenta la Xodo, la *praxis* è, riportando Gadamer «trattenersi e agire nella solidarietà»³⁹³.

³⁸⁸ C. Xodo Cegolon, *La ragione e l'imprevisto*, cit., p. 62.

³⁸⁹ M. Oakeschott, *La condotta umana*, Il Mulino, Bologna 1985, p. 61.

³⁹⁰ C. Xodo Cegolon, *La ragione e l'imprevisto*, cit., p. 64.

³⁹¹ Si veda H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1986, pp. 350 e ss.

³⁹² C. Xodo Cegolon, *La ragione e l'imprevisto*, cit., p. 65.

³⁹³ H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, cit., p. 411.

Conclude la pedagista: l'educazione, delle tre forme della *vita activa*, ha a che fare soprattutto con l'*agere*: ma poiché apprendimento e transazione si riferiscono alla totalità, *l'azione è coincidente con la praxis*: perciò, «possiamo definire l'educazione come azione prassica o, ciò che è lo stesso, come una esperienza di verità»³⁹⁴
Non possiamo che concordare con la pedagista.

Che cosa dice a noi

In particolare, ci è parso che la rilettura della Arendt in chiave educativa, e non solo sociologica o economica, offra lo spunto per costruire non poche riflessioni.

Anche sulla scorta delle precedenti riflessioni, vorremmo rileggere il testo arendtiano alla luce della preoccupazione che ha mosso la presente ricerca.

Innanzitutto, val la pena di riproporre il quesito: perché Hannah Arendt? Innanzitutto perché la studiosa ha compiuto una sostanziale discriminazione tra la vita contemplativa e quella attiva, ponendosi in una posizione poco *politically correct* nella tradizione culturale dei suoi (e nostri) tempi.

Come sosteneva anche C. Xodo, l'*intelligencija* filosofica mai avrebbe contrabbandato il pensare con l'agire, quasi contraddicendo la propria professione filosofica.

La Arendt giudica, la realtà, dando quindi dei giudizi di valore e antepoendo (non eliminando) la teoresi sull'azione. «“Ciò che facciamo” – osserva – è infatti il tema principale di questo libro»³⁹⁵. Potremmo schematizzare in questo modo:

1° - <i>vita activa</i>
2° - <i>vita contemplativa</i>

Non si tratta di eliminare il pensiero. Semplicemente, ci avverte l'autrice, che il testo concerne solo le articolazioni più elementari della condizione umana: per questo, la più alta delle attività umane, il pensiero, non viene considerato.

Peraltro, una volta posta la scelta dell'oggetto del suo studio, la studiosa compie un'ulteriore divisione, rinvenendo, nella prima, tre ulteriori articolazioni: il *labor*, l'*opus* e l'*agere*.

Prima di proseguire nella disamina, vorremmo annotare, che già e solo in questo *incipit*, è contenuto il nostro debito nei confronti della Arendt, perché *già e solo* in questa ipotesi, è contenuto il sovvertimento della cultura coeva ed anche a noi contemporanea, e quindi una incondizionata fiducia nel valore dell'azione.

Ci basterebbe ciò, per sentirci sostenuti nella nostra scelta della scuola del lavoro, come l'aveva definita Kerschensteiner. Ma evidentemente si tratta di capire, cosa dice al nostro percorso di ricerca, oggi, la Arendt. La domanda che ci poniamo è: nella scuola del lavoro, che cosa è in gioco? Il *labor* o l'*opus*? O piuttosto l'*agere*?

Con questa domanda vorremmo ripercorrere il testo, per ritrovare segnali e risposte.

Lo spazio pubblico

La risposta potrebbe parere ovvia, finanche banale: nella scuola del lavoro, delle articolazioni individuate dalla studiosa, sarà naturalmente presente il lavoro!

Tanto scontata come risposta, quanto per niente sicuramente certa.

Abbiamo infatti già avuto modo di esaminare la posizione di Kerschensteiner: orbene, lo stesso fautore, promotore e organizzatore del maggior tentativo (in termini di tempo,

³⁹⁴ C. Xodo Cegolon, *La ragione e l'imprevisto*, cit., p. 67.

³⁹⁵ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 5.

classi implicate e durata dell'esperienza) di scuola del lavoro, non ha semplicemente portato la fabbrica a scuola, non ha sostituito l'officina all'aula: ma ha pensato ad un 'metodo del lavoro', applicabile a tutte (o quasi) le discipline.

Questo significa che la trasposizione non è così immediata. Tanto più che, durante la analisi di caso, abbiamo avuto modo di constatare quanto il lavoro non sia, per i docenti dei centri di istruzione e formazione professionale, un semplice momento dell'attività insegnativa, ma una modalità che investe, o tende a dilagare, su tutte le attività d'aula.

Per la Arendt il punto di abbrivio, è, invece, come abbiamo illustrato, il lavoro, la fatica del lavoro, e il tentativo di liberarsene attraverso l'automazione. Tuttavia, avverte la studiosa, è così solo in apparenza, dal momento che «l'età moderna ha comportato anche una glorificazione teoretica del lavoro, e di fatto è sfociata in una trasformazione dell'intera società in una società del lavoro»³⁹⁶.

Non ci sembra indifferente l'*incipit* rispetto al tema educativo: che dire, infatti, di una concezione della scuola del lavoro, tutta piegata alle esigenze del mercato e del lavoro? Soprattutto nell'ambito dell'istruzione tecnica e professionale, e ancor più della formazione, il rischio è di far scivolare la scuola, come istituzione avente come fine la *traditio* della cultura alle nuove generazioni, e la crescita dei giovani come persone mature e consapevoli, nella sfera degli interessi del mondo del lavoro, sfigurandone, così, il fine anche istituzionale; oppure di asservirla al lavoro, utilizzando come metodo l'addestramento, anziché l'insegnamento, travisandone in questo caso il fine educativo.

D'altra parte, anteporre la *vita activa*, significa, nella situazione educativa, e segnatamente scolastica, concepire l'insegnamento come una relazione. *Non si impara in solitudine*, ma in un rapporto, anche con gli altri: con i docenti, con gli alunni, con il mondo di cui la scuola è struttura reticolare. La scuola come luogo di rapporti umani e con la realtà. La scuola come *fraternitas*, come organismo, vivamente inserito nel tessuto dinamico del mondo.

Ma il prevalere della *vita activa*, è anche l'indicazione per un'educazione *attiva* e non passiva, per un *fare* sul *pensare*, o, se vogliamo, per un pensare che possa essere anche un fare.

È la conclusione a cui giungeva Carla Xodo: «E' l'esperienza che, mettendoci continuamente alla prova, ci rende esperti, permettendoci di acquisire quel sapere di vasta portata entro cui le cose acquistano sempre una nuova dimensione»³⁹⁷, o come esibiva Gadamer: «la pienezza dell'esperienza, il compiuto essere di colui che chiamiamo esperto non consiste nel fatto che egli sa già tutto [...] La dialettica dell'esperienza non ha il suo compimento in un sapere, ma in quell'apertura all'esperienza che è prodotta dall'esperienza stessa»³⁹⁸.

È, perciò, un'acquisizione capitale, per il nostro problema: l'*activus* è l'aggettivo che connota l'educazione. Ma dobbiamo procedere, seguendo i passi segnati dalla Arendt, per comprendere 'di che *activus*' si tratta.

Riandando alle definizioni, la studiosa afferma che «L'attività lavorativa corrisponde allo sviluppo biologico del corpo umano, il cui accrescimento spontaneo, metabolismo e decadimento finale sono legati alle necessità prodotte e alimentate nel processo vitale della stessa attività lavorativa»; «l'operare è l'attività che corrisponde alla dimensione non-naturale dell'esistenza umana [...] Il frutto dell'operare è un mondo 'artificiale' di cose, nettamente distinto dall'ambiente naturale. La condizione umana dell'operare è

³⁹⁶ *Ivi*, p. 4

³⁹⁷ C. Xodo Cegolon, *La ragione e l'imprevisto*, cit., p. 65.

³⁹⁸ H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, cit., p. 411.

l'essere.nel-mondo»; «L'azione, la sola attività che metta in rapporto diretto gli uomini senza la mediazione di cose materiali, corrisponde alla condizione umana della pluralità, al fatto che gli uomini, e non l'Uomo, vivono sulla terra e abitano il mondo»³⁹⁹.
Ora, dovremmo ridisegnare lo schema precedente, aggiungendo la nuova tripartizione:

vita activa	Labor
	Opus
	Agere

Orbene, ci sembra di poter azzardare che, *le tre dimensioni, non siano indipendenti*, e che, nella realtà educativa, sono rintracciabili tutte, ma con pesature diverse. Anche a noi, come alla Xodo, pare fondamentale l'idea dell'*unità*, che tiene insieme le tre dimensioni, che così perspicacemente, la Arendt ha scorporato. La sua acutezza le ha permesso, non solo di privilegiare l'agire, ma di analizzare di quali qualità è costituito l'agire stesso, che non si presenta in modo uniforme.

La *vita activa*, annota la Arendt, è ovviamente polisemica, ma è giunta all'epoca moderna senza mai perdere il suo significato negativo di in-quietudine, *nec-otium, a-skolia*⁴⁰⁰: cioè di attività che distolgono dalla quiete del pensiero e della riflessione.

È interessante notare che, questi termini sono arrivati a noi con semantizzazioni diverse. In particolare, il 'negozio' ha assunto una connotazione sostanzialmente positiva, essendo legato all'idea dell'attività commerciale che procura ricchezza.

Dall'altra, invece, il termine inquietudine, che stava ad indicare semplicemente, l'agire, si è connotato negativamente: l'uomo contemporaneo si dà agli affari, ma fugge l'inquietudine, benché ne sia profondamente segnato.

Forse i due termini stanno a testimoniare la duplice accezione, e il possibile sviluppo del concetto: il fare, l'agire, possono diventare 'negozio' dal punto di vista delle attività mondane, ma lasciare 'inquieti' sul versante dell'esperienza interiore e personale.

Ma, d'altra parte, è la stessa autrice, che afferma come, nell'antichità, o nel medioevo, la *theoria*, o contemplazione, «è il nome dato all'esperienza dell'eterno, in quanto distinta da tutti gli altri modi di atteggiarsi in relazione all'immortalità»⁴⁰¹. La caduta dell'Impero Romano e, contemporaneamente, la predicazione cristiana che prometteva all'individuo una vita eterna, rivelarono come ogni sforzo umano per raggiungere l'immortalità fosse futile, mentre la brama per l'immortalità era stata originariamente «la fonte e il centro della *vita activa*»⁴⁰².

La studiosa tedesca vuole, quindi, ridare luce alle attività dell'uomo, dimenticate nei secoli, e neppure radicalmente mutate «dalla moderna rottura con la tradizione e dal rovesciamento del suo ordine gerarchico in Marx e Nietzsche»⁴⁰³.

Nell'antica *polis* greca, la massima aspirazione era la vita politica, che però richiedeva di essere liberati dagli affari privati della famiglia, dalle sue necessità, e quindi gli schiavi erano utilizzati per il lavoro.

Nella disamina del termine 'pubblico' che connotava la sfera della politica, la Arendt enuncia una serie di affermazioni di grande interesse.

³⁹⁹ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 11.

⁴⁰⁰ *Ivi*, p. 13.

⁴⁰¹ *Ivi*, p. 16-17.

⁴⁰² *Ivi*, p. 17.

⁴⁰³ *Ivi*, p. 14.

«Il termine ‘pubblico’ denota due fenomeni strettamente correlati ma non del tutto identici. Esso significa, in primo luogo, che ogni cosa che appare in pubblico può essere vista e udita da tutti e ha la più ampia pubblicità possibile. Per noi, ciò che appare [...] costituisce la realtà [...] La presenza di altri, che vedono ciò che vediamo e odono ciò che udiamo, ci assicura della realtà del mondo e di noi stessi, e mentre l’intimità di una vita privata completamente sviluppata [...] si attuerà sempre più a danno della certezza della realtà e degli uomini»⁴⁰⁴, solo ciò che è considerato importante, può diventare pubblico, altrimenti è relegato al rango di faccenda privata.. In secondo luogo, continua la Arendt, il termine ‘pubblico’ significa il mondo stesso, in quanto è comune a tutti e contemporaneamente distinto dallo spazio che occupiamo noi. E porta il paragone del tavolo, che unisce le persone intorno ad uno stesso luogo, ma anche le divide, perché altrimenti si cadrebbero addosso⁴⁰⁵. D’altra parte, pubblico significa che le cose possono essere viste e udite da molti, mentre il privato, la famiglia, assicura solo una visione parziale. Per questo, del resto, privato significa de-privazione.

Osservazioni notevoli, che tendono a confermarci nell’immagine e nell’ipotesi della scuola come luogo ‘pubblico’ dell’educazione, in cui gli scolari stanno (e sono) intorno ad un tavolo che li mette in relazione, ma anche li divide, cioè ne mette in risalto le peculiarità.

Certo, verrebbe da chiedersi, quanto i banchi, per usare la metafora arendtiana, sono paragonabili al tavolo. In verità solo quando i banchi, già di per sé divisi nella didattica più tradizionale e secondo l’impostazione della scuola-caserma⁴⁰⁶, vengono uniti insieme per formare dei gruppi di lavoro, possono essere utilmente paragonati al tavolo ipotizzato dall’autrice. Seduto nel proprio banco, l’alunno partecipa alla vita di classe, in solitudine, dal suo punto di vista. A meno che considerare l’aula stessa come il luogo della relazione. La qual cosa è possibile.

L’immagine del *tavolo* è comunque di estrema suggestione, perché, da una parte evoca l’unità (l’agape cristiana), dall’altra dimostra la necessità di una ‘separatezza’, da una parte, e di un ordine dall’altra. Peraltro, unità non vuol dire omologazione, come la stessa Arendt ricorderà, e neppure annullamento. Proprio l’unità cristiana, la *fraternitas*, è gemmata sull’idea trinitaria, di un Dio uno e trino: unità e individualità non si elidono, ne’ nella persona divina, ne’ in quella umana, che compartecipa delle stesse proprietà del Padre che l’ha generata. Tanto più che il Figlio ‘persona divina’, si è fatto uomo, dimostrando che «l’universale era individuale, ripetendo in un orizzonte diverso, quello della storia e del mondo sensibile, il mistero della condizione divina dove un’unica sostanza è tre persone eguali e distinte»⁴⁰⁷.

Ma, dicevamo, è anche espressione di ordine: l’immagine del ‘*cadarsi addosso*’ è particolarmente evocativa, tra l’altro, del caos che spesso abita le aule scolastiche, da sempre, o meglio, da quando, in epoca moderna, la scuola ha iniziato a modellarsi sull’esempio del collegio-caserma, pretendendo il rigido inquadramento del plotone, anziché l’armonia della partecipazione consapevole.

⁴⁰⁴ *Ivi*, p. 37.

⁴⁰⁵ *Ivi*, p. 39.

⁴⁰⁶ Sui collegi e la loro nascita nell’Europa moderna si veda G. Chiosso (a cura di), *L’educazione nell’Europa moderna. Teorie ed istituzioni dall’Umanesimo al primo Ottocento*, Mondadori, Milano 2007, pp. 8 e ss.

⁴⁰⁷ G. Bertagna, *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, pp. 44-45.

Il non ‘cadere addosso’, è anche il grande sogno della pittura medievale moderna, la scoperta della prospettiva brunelleschiana⁴⁰⁸: in cui finalmente le figure non si cadono, letteralmente, addosso. Uno spazio ordinato, insomma, realistico, conforme alla natura. Ma anche una visione ordinata, una prospettiva, appunto, un’ipotesi di lettura del reale. Nella scuola, l’ordine non è una tecnica applicabile, quanto piuttosto, ci verrebbe da dire, una capacità di gestire l’attività d’aula con un’ipotesi chiara. Se, ad esempio, la Montessori, prescriveva per le sue educatrici, la capacità di tenere in ordine e in silenzio l’aula e poteva anche dettare qualche buon suggerimento pratico al proposito (gusto per fare un esempio analogo di tavole e banchi, ricordiamo gli esercizi per spostare i banchi senza eccedere con il rumore)⁴⁰⁹, lo poteva supporre, a partire da un’immagine di educazione ben fondata e trasparente.

Il labor

La Arendt stessa scrisse che la distinzione che voleva proporre tra lavoro ed opera era insolita. Lo fa utilizzando il suo metodo, come ricorda una sua allieva e poi biografa tra le più attente e sensibili, Elisabeth Young-Breul: normalmente selezionava un concetto e iniziava a chiedersi in che modo le persone, durante il procedere dei secoli, lo avessero utilizzato. «Identificava i cambiamenti nell’esperienza ricorrendo alla sua straordinaria inventiva bacchetta magica di raddomante della filologia»⁴¹⁰. In questo modo, si chiedeva se le nostre parole erano in grado di catturare l’esperienza. Altrimenti poteva escogitare una nuova parola, oppure definiva in modo nuovo, una parola, così da rendere saliente una parola che aveva deciso fosse nuova.

È quello che capita per *labor* e *opus*.

L’autrice, infatti, pesca nel vocabolario europeo, individuando due termini che, in ogni lingua, antica e moderna, indicano la stessa attività lavorativa.

Il lavoro, scrive, come sostantivo, non designa mai il lavoro finito, ma rimane un sostantivo verbale (allo stesso modo del gerundio, come nell’inglese *working*), mentre il prodotto deriva invariabilmente dalla parola *opera*⁴¹¹.

Questo accostamento del lavoro al gerundio ci rammenta G. Le Boterf⁴¹², di cui tratteremo, il quale, a proposito della competenza, afferma che la competenza non è uno stato. È un processo. Come tale il suo verbo è il gerundio, perché indica che «la cosa si sta compiendo, o “è in corso”»⁴¹³.

La differenza tra lavoro e opera non deve stupire poiché, continua la Arendt, nell’antichità il lavoro imposto dai bisogni del corpo, era una schiavitù: per questo era di fatto ignorato.

L’autrice si addentra successivamente in una analisi riguardante la distinzione tra le diverse forme di lavoro: lavoro produttivo e improduttivo, e tra lavoro manuale e intellettuale. La circostanza ci appare interessante. Per la Arendt, si tratta di attività lavorativa anche svolgere lavori intellettuali. Il pensare, però, è meno ‘produttivo’ del lavoro: se il lavoro non lascia nessuna traccia permanente, poiché tutto ciò che produce è destinato ad essere immediatamente usato o consumato, il pensiero non ne lascia mai

⁴⁰⁸ Sulla prospettiva, tra i tanti testi, fondamentale E. Panofsky, *La prospettiva come forma simbolica*, Feltrinelli, Milano 1961.

⁴⁰⁹ M. Montessori, *Mente assorbente* (1952), Garzanti, Milano 2007, pp. 261 e ss.

⁴¹⁰ E. Young-Breul, *Hannah Arendt: perché ci riguarda* (2006), Einaudi, Torino 2009, p. 12.

⁴¹¹ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 59.

⁴¹² G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris 2000.

⁴¹³ *Ivi*, p. 219.

in modo tangibile. «Per sua natura il pensiero non si materializza mai in oggetti. Qualora il lavoratore intellettuale desideri manifestare i suoi pensieri, deve usare le mani e acquistare abilità manuali proprio come ogni altro lavoratore. In altre parole, pensare e operare sono due attività differenti che non coincidono mai»⁴¹⁴. La discriminazione antica tra lavoro liberale e servile, però, non consiste nel fatto che i primi svolgessero lavori intellettuali, tant'è che gli scribi erano schiavi qualunque. Erano liberali, semmai, le attività che richiedevano *prudentia*, cioè capacità di formulare giudizi oculati, come l'architettura, la medicina, l'agricoltura.

La distinzione tra lavoro intellettuale e manuale, secondo la studiosa tedesca, è moderna, ed è riconducibile al fatto che, poiché era considerato positivamente solo il lavoro utile, gli intellettuali cercarono di elevare la loro azione al rango di lavoro (intellettuale, appunto). D'altra parte, però, già con la burocratizzazione dell'Impero Romano, il ruolo degli intellettuali, si era elevato. Al di là di queste cause, che non sempre, a nostro giudizio, sono così stringenti come altre analisi condotte dall'autrice, sta di fatto che, effettivamente, si crea una frattura all'interno del lavoro, tra opera delle mani e opera dell'intelletto.

Concezione dicotomica che grava ancora pesantemente sulla scuola, italiana perlomeno. E' questo uno degli ostacoli maggiori all'introduzione del lavoro 'delle mani' nella scuola, considerata oggi il luogo deputato al 'lavoro intellettuale' che non si sporca le mani.

A buon conto, gli uomini producono cose. Il *labor* produce solo oggetti di consumo (il pane la cui speranza di vita dura solo un giorno); il *facere* genera oggetti destinati all'uso (come il tavolo). *L'azione, il pensiero e il discorso* sono invece prodotti di altra natura, i quali però, per manifestarsi, devono essere modificati, e devono essere 'reificati', in un testo, in una scrittura, in un documento, in un dipinto e così via.

Il lavoro è lotta quotidiana, faticosa: però assistiamo all'ascesa del lavoro a partire da quando Locke scoprì che era la fonte di ogni proprietà, e Adam Smith asserì che il lavoro era l'origine della ricchezza: su su fino a Marx che lo considerò la fonte di ogni produttività e l'espressione della vera umanità dell'uomo. I tre grandi studiosi però, secondo la Arendt, confusero lavoro con opera. Ciononostante, rimane «una eterna necessità imposta dalla natura»⁴¹⁵. All'interno di questa glorificazione del lavoro, l'uomo inventò gli attrezzi e gli strumenti per poter alleviare le fatiche, e soprattutto introdusse la divisione del lavoro che, a sua volta, ha trasformato *l'homo faber* in uomo *laborans*: infatti è prevalsa la logica del consumo anche degli oggetti d'uso. «Viviamo in una società di lavoratori perché solo il lavoro, con la fecondità che gli è connaturata, sembra garantire abbondanza; e abbiamo trasformato l'opera in lavoro, frantumato questo nelle sue più minute particelle [...]»⁴¹⁶.

Ci soffermiamo su questa analisi, perché riconduce, anche se indirettamente, alla tesi con cui abbiamo affrontato la ricerca: ovvero la rottura dell'unità, in tutte le sue varie e diverse manifestazioni. Divisione tra mondo e scuola, tra vita e scuola, tra teoria e pratica: giù giù fino alla divisione del lavoro stesso, annichilito in una serie di gesti minuti e senza senso. La nostra non è un'annotazione sociologica, che non ci compete, ma una riflessione pedagogica. La cifra della divisione impera. In particolare, questo è vero dall'applicazione della teoria taylorista. Il lavoro è diventato un insieme di gesti di

⁴¹⁴ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana* cit., pp. 64-65.

⁴¹⁵ *Ivi*, pp. 72-73.

⁴¹⁶ *Ivi*, p. 90.

cui si è perso il senso. Ha perso senso il lavoro ed anche l'opera. Il riverbero sull'educazione non è stato indifferente. Non solo per quanto riguarda la formazione professionale. L'idea di un addestramento, peraltro, passa anche da qui: dall'idea, cioè, che il lavoro sia riducibile a una serie di operazioni minute e definite, quindi riproducibili e insegnabili: e altrettanto facilmente ri-applicabili da parte dell'apprendista. Il lavoro ha perso ogni aurea di mistero, scadendo da mestiere a una serie di gesti. Ma se n'è sentita la ripercussione anche nell'istruzione formale. Soprattutto nella riduzione, spesso riscontrabile nelle aule italiane, del fare (e usiamo qui il verbo nella sua accezione più ampia e generica) a 'istruzioni per l'uso', appunto: o, se vogliamo, a pure *abilità*, cioè azioni segmentate, definite, riproducibili. Di abilità ce n'è grande bisogno facendo scuola, sia beninteso. Il punto è che non si dovrebbero confondere con le competenze, ovvero con un 'fare' personale e consapevole, compiuto, unitario, dotato di senso: infatti, le abilità sono *skills* insegnabili: le competenze no⁴¹⁷. Non è qui il caso di addentrarci nella questione, che rimandiamo a pagine successive. Ci basta però notare come la cifra divisoria del lavoro, abbia segnato anche l'azione educativa.



L'opera

Come abbiamo visto, la differenza tra lavoro e opera, consiste nel fatto che quest'ultima dura nel tempo e il suo scopo è essere usata, non consumata. Da questo punto di vista le cose del mondo hanno la funzione di stabilizzare la vita umana, e la loro oggettività sta nel fatto che gli uomini, malgrado la loro natura sempre cangiante, possono ritrovare il loro sé, cioè la loro identità, riferendosi alla stessa sedia e allo stesso tavolo. In altre parole, alla soggettività dell'uomo, si contrappone l'oggettività del mondo.

Infatti un aspetto connaturale dell'opera, cioè della fabbricazione, è la reificazione, che avviene avendo in mente un'immagine dell'oggetto che si vuole costruire. Questo modello, asserisce la studiosa, è esterno a chi opera e precede l'effettivo processo lavorativo: ciò in contraddizione con la moderna psicologia, che asserisce che le immagini sono precedentemente localizzate nella nostra testa. Ulteriore caratteristica delle opere, concerne il fatto che ha un inizio e una fine prevedibile, mentre ciò non pertiene né al lavoro, né all'azione⁴¹⁸.

L'*homo faber* ha come sfera pubblica il mercato di scambio. Non a caso, nella società contemporanea, le opere non sono più beni d'uso ma soprattutto beni di scambio. Fuori dal mercato pubblico, l'*homo faber* vive nell'isolamento, senza del quale nessuna opera può essere compiuta. La maestria nel produrre opere è soprattutto signoria di cose materiali, non di persone. La sola compagnia ammessa è quella degli assistenti o degli apprendisti.

Le opere d'arte, che non hanno, peraltro, nessuna utilità, sottolinea la studiosa tedesca, non sono una reificazione, ma sono una 'trasfigurazione': e appunto per questo durano.

⁴¹⁷ Sulla concetto di competenza come *skill* e sul modello tayloristico si veda A. Cegolon, *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008, pp. 25-31.

⁴¹⁸ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 102.

di più. Tra le opere d'arte, la poesia è la meno "cosale"⁴¹⁹, secondo la definizione coniata dall'autrice, perché è la più vicina al pensiero. Pensiero e cognizione, che accompagnano la creazione delle opere, non sono identici: la cognizione persegue uno scopo, e una volta raggiunto, il processo cognitivo è acquisito. Il pensiero, invece, è infinto.

Il monde delle cose costruite dall'uomo, oltre ad essere utile, è bello: e sopravvive non solo perché utile, ma anche perché bello⁴²⁰.

C'è bisogno, afferma la ricercatrice, quindi anche degli artisti, dei poeti, degli storiografici e degli scultori, perché senza di essi le azioni e i discorsi degli uomini grandi non potrebbero permanere nel tempo.

L'azione

Ma è sulla azione che la studiosa stende maggiori lumi.

Vorremmo riportare la frase di Dante con cui prende l'abbrivio il capitolo dedicato all'azione: «Infatti, in ogni azione ciò che è soprattutto inteso dall'agente, sia che agisca per necessità naturale sia per libera volontà, è rivelare la propria immagine; da ciò segue che ogni agente, in quanto agisce, trae diletto dall'agire; poiché ogni cosa che è desidera il suo essere, e poiché nell'azione l'essere dell'agente è in certa misura più intenso, ne segue necessariamente un diletto [...] perciò nulla agisce se non per fare esistere il suo sé latente»⁴²¹. La citazione dantesca ci sembra di grande risalto, in un'opera, come questa, in cui non è concesso particolare spazio al medioevo cristiano, nel senso che, in quell'epoca, scrive la Arendt, l'azione contemplativa era considerata superiore al lavoro. Però, se si prescinde da questa distinzione, il Medioevo fu anche il momento storico in cui il lavoro assunse un nuovo status: basti pensare alla fioritura dei monasteri benedettini. Senza voler indagare tale prodigiosa affermazione del lavoro (non solo manuale ma anche intellettuale), è però ben evidente che, nel monastero benedettino, il lavoro era svolto «con le nostre mani, ma con la tua forza», perché «preso dentro questo rapporto d'amore con Cristo, anche il più piccolo gesto umano è trasfigurato, è recuperato, non si perde più, diventa parte della storia di Dio nel mondo, acquista valore nel tempo come testimonianza di Colui che l'ha fatto scaturire e l'ha messo in moto»⁴²². In questo clima dobbiamo collocare anche l'opera di Dante. La Arendt svolgerà pienamente, e in modo accattivante, questi concetti presentati *in nuce* dal poeta fiorentino.

Ribadiamo, però, l'eccezionalità del riferimento a Dante medievale, soprattutto al Dante della *Monarchia*.

Ed effettivamente, il richiamo, certo più insistito, alla *polis* greca, e ai suoi filosofi, così come all'Alighieri, è un segno della suo essere controcorrente.

Nella definizione dell'azione, la studiosa parte ancora una volta dal concetto della pluralità nella distinzione: gli uomini sono simili, ma anche diversi, altrimenti non avrebbero bisogno dei discorsi per capirsi. «Discorso e azione rivelano questa unicità nella distinzione. Mediante essi, gli uomini si distinguono anziché essere meramente distinti [...] Con la parola e con l'agire ci inseriamo nel mondo, è come una seconda

⁴¹⁹ *Ivi*, p.122.

⁴²⁰ Sul tema della bellezza in Hannah Arendt si veda S. Maletta, *Hannah Arendt e Martin Heidegger. L'esistenza in giudizio*, cit., pp. 231-243.

⁴²¹ Dante, *De Monarchia*, I, 13.

⁴²² Vedi Catalogo Mostra "Con le nostre mani, con la tua forza", Rimini agosto 2006, Itaca Libri, Castel Bolognese 2006, p. V.

nascita» che non ci viene imposta dalla necessità, come il lavoro, o non ci è suggerita dall'utilità»⁴²³. «Agire, nel senso più generale, significa prendere un' iniziativa, iniziare (come indica la parola greca *archein*, 'incominciare', 'condurre', e anche 'governare', mettere in movimento qualcosa (che è anche il significato originale del latino *agere*)»⁴²⁴. Non è l'inizio di qualcosa, ma di qualcuno. «Gli uomini non sono nati per moire, ma per incominciare »⁴²⁵.

E il discorso corrisponde alla necessità della distinzione.

Azione e discorso sono intimamente connessi, perché ogni atto umano deve rispondere alla domanda "Chi sei?". L'uomo si rivela, secondo la studiosa, sia nell'azione sia nelle parole, «tuttavia è evidente che l'affinità fra discorso e rivelazione è molto più stretta di quella fra azione e rivelazione»⁴²⁶. Agendo e parlando gli uomini rivelano chi sono. Se l'azione non rivela l'agente, perde il suo carattere specifico e diventa una forma come le altre. «In questi casi il discorso diviene 'mera chiacchiera', un semplice mezzo in più per raggiungere un fine [...] In questo caso le parole non rivelano nulla [...] L'azione senza un nome, un "chi" che le sia annesso, è priva di significato»⁴²⁷.

Potremmo, in questa circostanza, individuare una affinità 'complementare' con Kerschensteiner. Egli, dissertando sul lavoro pedagogico, rileva l'importanza della disciplina dell'obiettività, cioè il coinvolgimento di tutta la personalità dello scolaro: la personalità deve riconoscere il valore della cosa in sè (momento teoretico) e deve volerla realizzare (momento pratico). Per questo l'autore propugna l'importanza dell'*autoesame*: «In ogni scuola del lavoro l'opera dello scolaro deve, fin dove è possibile, poter venire sottoposta all'autoesame individuale [...] l'osservazione esterna chiede soltanto: Che ho fatto io e come l'ho fatto? La osservazione interna chiede inoltre: Perché l'ho fatto? La scuola del lavoro degna del nome provvede che lo scolaro, in ciò che fa, sia anche nella condizione di verificare se ciò che ha eseguito concorda colla rappresentazione del 'come' e del 'perché' di ciò che è stato concepito»⁴²⁸. Ci sembra che si possa parlare di complementarità, nel senso che, se la Arendt pone l'accento sul *chi*, da una parte, dall'altra Kerschensteiner pone l'attenzione sul *come* e *perché* il *chi* agisce. Ma la stessa filosofa ha più volte ribadito che ha voluto insegnare a riflettere sul proprio agire.

Peraltro, per mostrarsi, l'uomo ha bisogno degli altri, dello spazio pubblico, dell'«intreccio» delle relazioni con gli altri, come si diceva.

La polis allora, per la Arendt, ha un duplice scopo: innanzitutto di moltiplicare le opportunità per ciascuno di distinguersi, di mostrarsi con gli atti e le parole: non a caso ad Atene ci fu un così grande fiorire di talenti. La vita pubblica è lo spazio dell'apparire, nel senso più ampio della parola: «lo spazio dove appaio agli altri come gli altri appaiono a me, dove gli uomini non si limitano a esistere come le altre cose viventi o inanimate ma fanno la loro esplicita apparizione»⁴²⁹. Lo spazio dell'apparenza si forma potenzialmente dovunque gli uomini condividono il discorso e l'azione, ovunque le persone si riuniscono insieme.

⁴²³ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p.128.

⁴²⁴ *Ivi*, pp. 128-129.

⁴²⁵ *Ivi*, p.182.

⁴²⁶ *Ivi*, p.129.

⁴²⁷ *Ivi*, p.131.

⁴²⁸ G. Kerschensteiner G., *Il concetto della scuola di lavoro* (1^a ed. 1911, 2^a ed. 1925), tr. it. di G. Calò, Bemporad, Firenze 1935, p. 56

⁴²⁹ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 145.

Caratteristica ancor più decisiva dell'azione è il fatto che compiere un atto o pronunciare delle parole è indipendente dall'esito vittorioso dell'atto: l'azione, diversamente dal comportamento, giudicato secondo criteri morali, va analizzata secondo il criterio della grandezza, che si trova solo nell'esecuzione, non nella motivazione o nella realizzazione. E' quella che Aristotele chiama *energeia*

Ovvero. Il fine si trova nell'attività stessa e l'esecuzione è l'*energeia* stessa, è l'opera stessa⁴³⁰. Nelle società contemporanee, sottolinea la pensatrice, affermare che lo spazio dell'apparenza, è più significativo del *labor* e del *facere*, non è scontato. Nella nostra società si è sostituito all'agire il fare.

Per dimostrare la sostituzione del fare all'agire, la Arendt usa il suo metodo filologico. In greco, come in latino, esiste una duplice serie di verbi per indicare l'agire: *archein* (cominciare, guidare, governare) e *prattein* (giungere a compimento); in latino *agere* (promuovere, guidare) e *gerere* (portare): sembra quasi che l'azione sia divisa in due parti: l'inizio, che fa capo ad una persona singola, e il compimento, in cui molti si riuniscono per 'portare', per 'completare' l'impresa. Le seconde parole divennero quelle utilizzate per indicare l'azione, mentre quelle che indicavano l'inizio acquistarono un significato speciale, almeno politicamente. *Archein* significò 'governare' e *agere*, 'condurre'⁴³¹. Fu Platone, sostiene la Arendt, a dividere l'iniziare (*archein*) dall'agire (*prattein*), così che, chi inizia, non deve agire, ma comandare coloro che sono in grado di eseguire i suoi ordini. Quindi, l'essenza della politica, diventa sapere come iniziare. L'azione come tale è eliminata, ed è diventa solo l'esecuzione di ordini. «Platone fu il primo a introdurre la divisione tra coloro che fanno e non agiscono e quelli che agiscono e non fanno, al posto dell'antica articolazione dell'azione in principio e conclusione, così che sapere cosa fare e farlo divennero due prestazioni del tutto differenti»⁴³². Tale divisione è tipica del fare. In cui, in primo luogo si ha la percezione dell'immagine o della forma del prodotto, «e poi l'organizzazione dei mezzi e l'avvio dell'esecuzione»⁴³³. Platone vuole sostituire all'azione, imprevedibile, la prevedibilità, cioè il fare: da qui la Repubblica ideale.

Tutto ciò è transitato nelle moderne società, in cui *l'homo faber* prevale sull'*homo agens*.



La nostra ricerca ritrova qui un punto sorgivo di indubbio valore: infatti, l'ipotesi della separatezza, della divisione, sembra proprio nascere nei meandri dell'azione politica dell'antica Grecia, e la pensatrice ne ha colto genialmente il tratto caratteristico, attraverso un'acutissima perizia filologica.

⁴³⁰ *Ivi*, p.152.

⁴³¹ *Ivi*, p.138.

⁴³² *Ivi*, p.164.

⁴³³ *Ivi*, p.166.

Dal punto di vista della speculazione educativa, il risvolto può essere ritrovato in quella che Bertagna ha definito la (insuperabile) 'teoria dei due tempi'⁴³⁴: prima la teoria, e poi la pratica. Avremo modo di approfondire tale dinamica.

Per la nostra ricerca, significa esserci impattati con il momento aurorale, dal punto di vista storico, di tale mentalità. Non possiamo perciò che riconoscere alla Arendt questo merito e, conseguentemente, non possiamo non voler esplorare le 'sue' ragioni. Soprattutto quando la studiosa afferma che l'uomo non è nato per morire, ma per iniziare: e in effetti, l'azione è «l'unica facoltà dell'uomo capace di operare miracoli», soprattutto è miracolo *l'inizio*, la nascita, in definitiva, la 'lieta novella' che «un bambino è nato tra noi»⁴³⁵, anche se evidentemente la Arendt, non praticante, non lo dice in modo fideistico, ma esemplare.

Alcune considerazioni

Le intuizioni della saggista tedesca, ci sembrano di capitale importanza se trasportate sul terreno educativo. Inutile dire che, come per la studiosa nel campo della politica e delle attività umane in generale, così per la scuola, a nostro parere, l'azione si configura come la più adeguata delle espressioni della *vita activa* ad essere promossa nell'ambito educativo.

Innanzitutto perché implica la libertà della persona, e non si dà educazione senza libertà, poiché è «un fattore fondamentale quando si tratta di rapporto educativo»⁴³⁶ ed occorre accettare il rischio della libertà, cioè che il giovane paragoni l'ipotesi che gli educatori gli offrono con le sue esigenze originarie⁴³⁷ come abbiamo accennato.

Vorremmo ora 'gettare' le suggestioni della Arendt nell'agone della scuola. Già Carla Xodo aveva dimostrato la equivalenza tra l'azione arendtiana e la *praxis*. Partendo da questa sua conclusione, ci azzarderemmo a proseguire su questa strada (azione come *praxis*; azione come soggetto attivo, *agere* come esperienza di verità) per tentare di gettare nuovi ponti, benché forse solo ponti di corda, traballanti, ma robusti, tra le sponde dell'azione e la scuola agita quotidianamente, in particolare tra l'azione e l'idea di scuola 'attiva' o del lavoro, che Kerschensteiner ha propugnato.

Posta la *vita activa* come modalità preminente dell'uomo, per traslazione, potremmo affermare che, anche nell'azione didattica, la *vita activa* potrebbe diventare preminente sulla vita contemplativa, cioè sulla teoria? Posta in questi termini, la domanda è grossolana, ma può servirci come stella polare, per indirizzare le nostre riflessioni.

Come abbiamo già accennato, la Arendt parrebbe favorevole alla scelta della scuola attiva. Eppure, occorre cautela, anche perché l'autrice non si è mai espressa in un saggio sull'educazione.

Ha però lasciato qualche traccia nei suoi testi, in particolare in *Tra passato e futuro*, opera nella quale sono contenuti sei saggi, uno dei quali dedicato alla crisi dell'istruzione⁴³⁸. Così argomenta: «L'insegnante si qualifica per conoscere il mondo e

⁴³⁴ G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Ribbettino, Soveria Mannelli 2006, p. 105.

⁴³⁵ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p.182.

⁴³⁶ G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008, p. 30; vedi anche G. Ghiosso, *Teorie dell'educazione e della formazione*, cit., p. 127.

⁴³⁷ L. Giussani, *Il rischio educativo. Come creazione di personalità e di storia*, Sei, Torino, 1995, p. 152.

⁴³⁸ L'opera contiene il saggio "The crisis of education", apparso in "Partisan Review", XXV/4, 1958, pp. 493-513, ristampato e tradotto in italiano H. Arendt, *Tra passato e futuro* (1954-1961), trad. it., Garzanti, Milano 1991.

per essere in grado di istruire altri in proposito, mentre è autorevole in quanto, di quel mondo, si assume la responsabilità. Di fronte al fanciullo è una sorta di rappresentante di tutti i cittadini adulti della terra, che indica i particolari dicendo: ecco il nostro mondo»⁴³⁹.

Qui emerge una indicazione chiara, innanzitutto, di quanto la filosofa della politica, veda la scuola all'interno di una preoccupazione più ampia. Il docente ha una responsabilità: quella di indicare (in-segnare, appunto) il mondo, di cui è parte.

«L'importanza attribuita all'istruzione da tutte le utopie politiche – continua la Arendt – fin dall'antichità, prova quanto sia naturale pensare di dar inizio a un mondo nuovo partendo da esseri 'nuovi' per nascita e per natura. In senso politico, quest'idea rivela un grande malinteso: anziché assumersi l'onere della persuasione insieme ai propri pari, correndo con loro il rischio di fallire, si interviene in maniera dittatoriale convinti della superiorità assoluta dell'adulto; si tenta insomma di 'produrre' il nuovo come un fatto compiuto, cioè come se già esistesse [...]»⁴⁴⁰.

Non a caso, continua la studiosa, chi più ha abusato dell'istituzione scolastica, sono stati i regimi «rivoluzionari di stampo tirannico». Una scuola della democrazia, è la scuola, invece, che corre il rischio del fallimento, ponendosi in una funzione di persuasione tra pari, senza sfruttare la superiorità dell'adulto. È questo un tema delicato, ma ancora oggi d'attualità. Il docente ha tra mano un 'potere', come lo definisce la Arendt, e *nell'assemblea pubblica*, che è *l'aula scolastica*, lo può assumere in modo dittatoriale, rispetto ad altre persone che hanno perso il diritto di pensiero e di parola.

Nel piccolo della scuola, sembra che la studiosa, riproduca la dinamica del potere rilevata nella vita politica, quando infatti parlava di dittatura in questi termini. L'adulto non agisce più, cercando di persuadere con la propria azione (*agere*); ma, preso dalla smania *dell'homo faber*, costruisce il modello di scuola in cui tutto è predefinito e non subisce il rischio dell'imprevedibilità e del fallimento. Come si è creata l'arte della politica, così si è creata l'arte della scuola. La tecnica ha (apparentemente) preservato l'uomo dal rischio del fallimento. Si è riprodotto «il desiderio platonico di sostituire il fare all'azione»⁴⁴¹, costituendo una monarchia, non più una democrazia.

Questo significa che la scuola, così come la tratteggia la pensatrice tedesca, ha eliminato lo spazio dove potersi esprimere pubblicamente, L'esito è costituito da una scuola della *'dittatura dell'adulto'*, come nella politica antica, e un'educazione, che vuole costruire esseri nuovi, nuovi cittadini, ma che, di fatto, non può originare nulla di nuovo. Come postula la studiosa, la nascita, il nuovo, proviene dall'azione, gratuita, non dalla tecnica dell'*homo faber*. È un accadimento, è «un bimbo [che N.d.R.] è nato tra noi»⁴⁴². Il nuovo accade, non si fabbrica. Così, potremmo dire, i nuovi uomini, accadono, non possono essere fabbricati. Ma perché ciò avvenga, occorre correre il rischio: il rischio del fallimento, perché l'azione e la re-azione dello studente non sono prevedibili.

L'attivismo

Ma ancora più sorprendenti sono le frasi che la studiosa scrive più oltre. «Per quanto riguarda la pedagogia vera e propria, l'illusione nata dall'entusiasmo per il nuovo ha avuto le conseguenze più gravi solo in questo secolo. Innanzi tutto ha permesso, a quell'insieme di moderne teorie pedagogiche nato nella Mitteleuropa e consistente in un

⁴³⁹ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, cit., p. 247.

⁴⁴⁰ *Ivi*, p. 231.

⁴⁴¹ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p.166.

⁴⁴² *Ivi*, p.182.

incredibile guazzabuglio di idee sensate e di assurdità, di portare a termine, sotto il pretesto dell'educazione progressista, una rivoluzione più che radicale di tutto il sistema scolastico»⁴⁴³.

Ora, dobbiamo certo inquadrare le riflessioni della filosofa, all'interno del suo modo di proporsi, spesso anticonformistico e provocatorio, che non ha risparmiato neppure la scuola. Qui accusata, in particolare per quanto riguarda le teorie attivistiche pedagogiche europee, di aver prodotto sia idee sensate, sia assurdità. In che cosa consisterebbero tali stravaganze? Ne individua soprattutto tre.

«Da questi rovinosi provvedimenti possiamo risalire, semplificando, a tre assunti basilari, fin troppo conosciuti. Il *primo* è che esistano un mondo di bambini e una società di bambini, autonomi e da lasciare per quanto possibile all'autogoverno dei bambini stessi: gli adulti non avrebbero che da cooperare a tale governo. L'autorità, che dice cosa fare e che cosa non fare a ciascun singolo ragazzo, è inerente al gruppo stesso: ne consegue, fra l'altro, che l'adulto si trova disarmato di fronte al bambino e impotente a raggiungerlo. Può solo dirgli di fare come vuole e poi cercare di evitare il peggio. Sono così spezzati tutti gli autentici rapporti normali tra giovani e adulti, quei rapporti derivanti dalla presenza simultanea, nel mondo, di persone di ogni età. Altra caratteristica intrinseca di questo primo assunto è di tenere conto solo del gruppo e non del singolo ragazzo.

Quanto al bambino stesso che fa parte del gruppo, la sua situazione è naturalmente anche peggiore di quanto non fosse l'altra, che si è voluto abolire. Infatti, l'autorità di un gruppo, sia pure d'un gruppo infantile, è sempre molto più forte e tirannica di quanto non possa essere anche la più rigida autorità di una sola persona. Se ci mettiamo nei panni del bambino singolo, vedremo che per lui le occasioni per ribellarsi, o far qualcosa di testa propria, sono in pratica zero»⁴⁴⁴.

Mi sembra che il primo strale sia stato scoccato soprattutto contro il lavoro di gruppo che, da Cousinet⁴⁴⁵ in avanti, ha ottenuto, in Europa, grandi consensi e buona diffusione. Peraltro, soprattutto in America, l'autrice avrà potuto vedere la sua larga applicazione⁴⁴⁶, con le inevitabili distorsioni.

«Il secondo assunto di base messo in crisi dalla presente situazione concerne l'insegnamento.

Influenzata dalla psicologia moderna e dai dogmi del pragmatismo, la pedagogia si è trasformata in una scienza dell'insegnamento in genere, fino a rendersi del tutto indipendente dalla materia che di fatto s'insegna»⁴⁴⁷.

In questo secondo assunto, la Arendt se la prende con la psicologia, nei confronti della quale non ha mai avuto una particolare fiducia, ma soprattutto quando è applicata all'insegnamento: evidentemente il riferimento è alla psicologia cognitiva che, ha preteso di porsi come spiegazione dei processi di studio attraverso la definizione di leggi⁴⁴⁸.

⁴⁴³ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, cit., p. 233.

⁴⁴⁴ *Ivi*, p. 237.

⁴⁴⁵ Si veda soprattutto R. Cousinet, *Un metodo di lavoro libero per gruppi* (1945), trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1952.

⁴⁴⁶ Tra i tanti autori, tra i più diffusi risultano D. Johnson, R. Johnson, E. J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe*, trad. it., Erikson, Trento 1996.

⁴⁴⁷ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, cit., p. 237.

⁴⁴⁸ Si veda quanto ha scritto C. Xodo Cegolon, *La ragione e l'imprevisto*, cit., p.52.

Ma la Arendt attacca frontalmente anche il *pragmatismo*: anzi i “dogmi” del pragmatismo. La scelta lessicale, definisce già un giudizio ben preciso. Come dire, il pragmatismo (presumibilmente europeo e americano), è definito *dogmatico* (lemma che non viene utilizzato per definire la psicologia), forse perché ne vuole mettere in luce il carattere fortemente prescrittivo ed esecutivo. Insomma, quasi «istruzioni per l’uso pedagogico», che arriverebbero ad alienare il docente dalla sua disciplina. Se ne ritrova una controprova, nel prosieguo dell’analisi: «Ora, la pedagogia e il corpo insegnante possono avere la funzione perniciosa che abbiamo descritta solo in virtù di una certa teoria dell’apprendimento, derivata per logica applicazione del terzo assunto di fondo. Si tratta di un concetto che il mondo moderno sostiene da secoli, e che nel pragmatismo ha elevato a sistema: secondo tale assunto, dunque, si può conoscere e capire soltanto ciò che si è fatto da sé. Applicato all’istruzione, ciò significa, in termini primitivi quanto ovvi, che l’imparare viene per quanto possibile sostituito dal fare. Non si dà alcun valore alla padronanza della materia da parte del professore proprio per costringerlo a proseguire nell’attività dell’apprendimento, così da non trasmettere, come si dice, delle “morte nozioni”, bensì essere continuamente teso a mostrare il processo produttivo della conoscenza. L’intenzione consapevole non è d’insegnare una conoscenza bensì di inculcare una tecnica»⁴⁴⁹. Ci si perdoni la lunghezza della citazione, ma ci pare essenziale, per poterla adeguatamente esaminare.

“Inculcare una tecnica”: è un’osservazione che suona come una accusa non da poco. L’insegnamento sarebbe ridotto ad una serie di dettami, o meglio, di indicazioni tecniche da eseguire, come dicevamo sopra, l’applicazione delle istruzioni garantirebbe il buon esito dell’azione educativa. È evidentemente il primato della tecnica, *dell’homo faber* in campo pedagogico. Niente di stridente rispetto alla non nascosta inclinazione della Arendt per l’*agere*, spontaneo e inutile, ma libero e creativo.

Si tratta qui di una serie di osservazioni poste ‘dalla parte dei docenti’, ovvero potremmo dire, di come dovrebbero ‘lavorare’, ‘fare’ e ‘agire’ i docenti, non tanto gli studenti.

Innanzitutto notiamo che l’accusa al conoscere solo attraverso ciò che si è fatto da sé, suona anche come una denuncia della pratica, legata all’attivismo, per cui lo studente può apprendere solo per scoperta autonoma. Senza entrare maggiormente nella questione, a cui daremo spazio in altro capitolo, basta qui rammentare quanto Ausubel si sia mosso, dieci anni dopo, sulla stessa frequenza d’onda della studiosa tedesca, ricordando l’impossibilità di un tale impianto nella scuola e denunciando anche le conseguenze deleterie provocate dall’applicazione poco controllata e consapevole dei laboratori, da parte degli insegnanti americani⁴⁵⁰.

Forse, anche a queste esperienze faceva riferimento la studiosa.

Siamo in presenza di una sorta di ‘reificazione’, per usare un termine arendtiano, dell’azione pedagogica, che diventa un manuale di buone istruzioni.

Ebbene, la riduzione della docenza a un fare, a una tecnica, è additato come una vera azione ‘perniciosa’. Il docente autorevole, allora, non è colui che ri-applica istruzioni, ma che, verrebbe da osservare, inventa azioni adeguate alla situazione. È, *ante litteram*, la scelta per un docente creativo, riflessivo, che pensa all’insegnamento come ‘un’avventura’, facendo passare l’educazione da una pratica «intuitiva, empirica, ad una

⁴⁴⁹ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, cit., p. 239.

⁴⁵⁰ D.P. Ausubel, *Educational Psychology. A Cognitive view*, New York, Rinehart and Winston 1968, trad. it., *Educazione e processi cognitivi*, 1^a ed. 1987, FrancoAngeli, Milano 2004.

pratica riflessiva di professionista che si adegua alla domanda, al contesto»⁴⁵¹. E, più semplicemente, è la ribellione alla riduzione dell'istruzione a una serie di ammaestramenti tecnici: è una rivolta contro, quello che Tochon ha definito «Il mito della razionalità tecnica»⁴⁵². Secondo il pedagogista francese, storicamente, il progresso tecnologico ha coniato due metafore per indicare l'insegnante, quella del docente organizzatore e quella dell'insegnante decisore (il docente 'tiranno' della Arendt). Il mito del'insegnante manager è nato dall'industrializzazione e dallo sviluppo di una "tecnologia educativa" fondata sulle promesse della psicologia behavioristica (anche Tochon la bolla negativamente) che pretendeva di controllare i comportamenti umani. Tutto ciò si è concretizzato e istituzionalizzato in un modello tipico della "razionalità tecnica", evocata anche da Schön⁴⁵³. Il modello di riferimento è quello delle professioni maggiori, fondate su protocolli precisi, in cui, non a caso, la teoria precede la pratica⁴⁵⁴. In questi casi, le conoscenze sono «système spécialisée, scientifique, standardisée. Dans le champ éducatif, la rationalité technique s'est exprimée par la formation en termes de savoir-faire, de performances, et par la généralisation de systèmes behavioristes d'évaluation de l'efficacité de l'enseignant(e)»⁴⁵⁵. La Arendt sostiene qui quello che era andata dicendo nel corso di *Vita activa*, e cioè che il pragmatismo, ha avuto come ripercussione, almeno due aspetti:

1. si impara soltanto dal fare;
2. e quindi, non si dà alcuna importanza alla padronanza della materia.

Infatti, verrebbe da considerare, se il punto nevralgico dell'educazione è che gli studenti possano fare da sé le loro scoperte, allora l'insegnante è solo uno spettatore esterno, un regista, un facilitatore (come appunto sostiene tanto dottrina costruttivista⁴⁵⁶). Aveva già annotato che i docenti, professionalmente, devono essere ben preparati, devono cioè conoscere quel mondo in cui introducono i nuovi, i bambini. La prima necessità, quindi, è che lo sappiano ben spiegare. Ricordiamo che lo stesso Kerschensteiner fu sempre molto attento anche all'epistemologia delle discipline. Ogni materia di insegnamento, scrisse, ha un suo sviluppo storico e porta in sé determinati valori. Perché lo studente possa farla propria, dovrebbe elaborarla attivamente, tenendo presente la natura dei problemi specifici che presenta, non amputandola, trasformandola in pretesto o strumento d'esercizio d'una determinata forma di lavoro che le sia estraneo⁴⁵⁷.

D'altra parte, per essere un bravo insegnante, non si può prescindere da ciò, dal momento che si può insegnare soltanto ciò che si sa⁴⁵⁸. Una recente ricerca condotta nell'ateneo di Bergamo ha, purtroppo, tolto il velo che copriva, pietosamente, le

⁴⁵¹ M. Altet, *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*, La Scuola, Brescia 2003, p. 38.

⁴⁵² F.V. Tochon. *L'enseignant expert*, Nathan, Paris 1993, p.23.

⁴⁵³ D. Schön, *Il professionista riflessivo* (1983), trad. it., Dedalo, Bari 1993.

⁴⁵⁴ *Ivi*, pp. 49 e ss.

⁴⁵⁵ F.V. Tochon. *L'enseignant expert*, cit., p.24.

⁴⁵⁶ Si veda, sul costruttivismo, l'efficace sintesi di G. Chiosso, *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori, Milano 2005, pp. 19.e ss.

⁴⁵⁷ Calò G., *Saggio introduttivo* in G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, (1^a ed. 1911, 2^a ed. 1925), tr. it. di G. Calò, Bemporad, Firenze 1935, p. X.

⁴⁵⁸ G. Bertagna, *Insegnamento e teoria dell'insegnamento*, in AA.VV., *La formazione degli insegnanti. Scienze dell'educazione e nuova professionalità docente*, Utet, Torino 2002, p. 137.

manchevolezze cognitive dei docenti italiani⁴⁵⁹. La cultura degli insegnanti, non c'è, è una "cultura assente"⁴⁶⁰.

La pensatrice aggiunge che, imparare solo se si fa da sé, applicato all'istruzione, significa, «in termini primitivi quanto ovvi, che l'imparare viene per quanto possibile sostituito dal fare»: non interviene per demonizzare il *fare* in quanto tale, e neppure l'imparare che viene sostituito dal fare, perché definisce ciò, 'termini primitivi, quanto ovvi', volendo forse alludere che si tratta di una deduzione antica ed evidente. In fondo non è in discussione l'imparare facendo *tout court*. Il suo ragionamento è più spostato sulla sponda dell'insegnante, e per questo la sua preoccupazione è proprio sulla conseguente ignoranza disciplinare dei docenti.

Su questo versante, anzi, si accanisce, facendo emergere il disegno tacito sotteso. Il pragmatismo (o meglio la degenerazione del pragmatismo) costringe il docente, non tanto ad aggiornarsi sul versante del contenuto da insegnare, quanto piuttosto sulle tecniche di insegnamento, così che lui stesso apprenda una tecnica sul processo di conoscenza e insegni una tecnica di apprendimento. Insomma è più importante il processo, sul contenuto, come la stessa Arendt aveva analizzato nel suo testo.

Ma un docente che si ponga come un soggetto che agisce, liberamente, attento al contesto, affrancato dall'esito, rischiando anche l'insuccesso, genera, a nostro avviso, inevitabilmente alunni che si muovono nell'ambito scolastico nello stesso modo, cioè agendo. In ambito scolastico, *azione* genera *azione*.

Perché?

È la stessa Arendt a rispondere: poiché l'azione riguarda esseri capaci a loro volta di agire, la reazione, oltre che una risposta, è sempre una nuova azione che inizia qualcosa di proprio.

Una boccia lanciata contro un'altra boccia ferma, ci verrebbe da immaginare, mette in moto l'altra boccia. Certo, una boccia potrebbe essere gettata contro un oggetto troppo grande e pesante, che rimarrebbe nello stato di inerzia. Ma nel nostro caso, stiamo parlando di due entità di ugual peso, perlomeno peso specifico, fisico. Il punto non è tanto che la boccia-insegnante non può spostare la boccia-alunno, in sé, ma il problema è quanto è potente il movimento. Anche una grande boccia, lanciata con una forza limitatissima, o, peggio ancora, in una direzione sbagliata, non sortirebbe effetto alcuno. Fuor di metafora: dove è gettata la boccia della conoscenza, con quale intensità e in quale direzione? Dove vanno a finire le azioni degli insegnanti? Chi mettono in moto?

La giusta direzione e la forza adeguata sono conferite alla boccia dal fatto di essere o meno azioni. Che cosa significa un'azione in ambito educativo da parte del docente?

Solo l'azione genera re-azione. Il fare no, il lavoro neppure.

Un insegnante che in classe facesse il suo mestiere come un *lavoro*, oppure come un *fare meccanico*, non genererebbe negli studenti un movimento, cioè delle azioni proprie, ma appunto sarebbe come il fare del pragmatismo, stigmatizzato dalla studiosa: un fare 'passivo', come quello dei servi, che 'fanno senza sapere perché'.

⁴⁵⁹ Ci riferiamo all'indagine condotta dal CQIA dell'Università di Bergamo, sulle conoscenze di base dei docenti italiani.

⁴⁶⁰ Si veda, come rapporto di ricerca, il testo di G. Sandrone, *La cultura assente. Un'indagine sul tema «Professione docente e 'cultura ponte'»*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007.

1.2.4 Il docente che lavora, opera, agisce

Il docente che 'lavora'

Abbiamo provato a declinare le categorie arendtiane nella pratica scolastica.

Chi è il docente che percepisce e vive la sua professione *come un lavoro*? È il docente che percepisce il suo mestiere come una fatica, ripetitivo, anonimo, senz'anima. Risulta essere una necessità imposta dalla realtà. L'esito di tale sforzo è evanescente, e, per parafrasare la Arendt, la sua applicazione, in fondo, non genera se non prodotti destinati al consumo immediato. Ovvero, possiamo traslare, immaginando che un docente siffatto insegni a leggere per offrire gli strumenti minimi perché gli studenti possano leggere, ma lo fa in modo superficiale, meccanico, senza ragioni. E gli studenti apprendono in modo altrettanto meccanico e passivo, "consumando" le conoscenze in breve tempo. Il tempo dell'interrogazione o del compito in classe, come già avvertiva Comenio. Una volta ingurgitate le conoscenze, quasi come le ostie che Gulliver vide far ingerire agli scolari dell'isola di Laputa⁴⁶¹, vengono 'sputate' dagli allievi stessi: cioè non le fanno proprie. Sono conoscenze 'usa e getta'.

Un apprendimento di questo genere è destinato ad essere appunto evanescente, superficiale e ad evaporare al primo sole, come ricordava Kerschensteiner, cinquant'anni prima: «una vernice di educazione che assai presto si fende e si screpola, nel maggior numero degli scolari, salta via dopo pochi anni»⁴⁶².

Il docente che 'opera'

D'altro spessore il docente che 'fa' e 'opera'.

Potremmo dire che per l'*insegnante-faber*, la propria professione punta all'efficacia, all'*expertise*⁴⁶³, alla competenza data dalla razionalità tecnica.

Il sapere insegnato deve essere *ri-utilizzabile*, in ogni occasione che la vita presenti. È importante che il sapere non si disperda, ma la finalizzazione utilitaristica può ridurre le conoscenze a 'pacchetti di apprendimenti pronti per l'uso'.

Se l'insegnante-lavoratore forniva un sapere 'usa e getta', il *docent-faber* lo esibisce sotto forma di pacchetti preconfezionati, di '*istruzioni per l'uso*', standardizzate e omologate. Sono gli *skills*, le abilità: che si riapplicano, in modo semplice, sicuro ed efficace. Si apprendono attraverso l'esercizio, l'applicazione (o addestramento) e la copia dell'originale (il modello di cui parlava la studiosa tedesca). Non è necessario comprendere il perché, basta conoscer il *come* funzionano le abilità da riapplicare.

L'insegnante tende a dare conoscenze stabili, certe, ben definite, semplicemente utilizzabili, durature. Esercita la propria professione puntando sull'efficacia dell'insegnamento, non sulla relazione educativa: ciò che importa è che gli studenti apprendano a fare.

Può essere, eccezionalmente, creativo (l'artista) e quindi produrre un insegnamento affascinante, sotto il segno della bellezza, e quindi percepire la propria professione come un'opera d'arte. In questo caso, anche l'insegnamento è *opus*, e quindi compartecipa alle qualità dell'azione.

Il docente che 'agisce'

L'ultima tipologia di professore, deducibile dall'idea dell'*homo agens*, potrebbe essere raffigurata come quella del docente che ama il proprio lavoro, perché lo concepisce

⁴⁶¹ J. Swift, *I viaggi di Gulliver*, trad. it., Formiggini, Genova 1921.

⁴⁶² G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, cit., p. 110

⁴⁶³ Sull'*expertise* si veda F.V. Tochon. *L'enseignant expert*, cit., pp. 190 e ss.

innanzitutto come lo spazio in cui, attraverso le azioni e le parole, dice *chi* è lui, si autorealizza.

Ma la sua autoaffermazione avviene nello spazio pubblico che è la classe, e non è da intendersi come autoaffermazione contro gli altri, ma tra gli altri, è un *infra*, come dice la Arendt, è un essere *con* (né contro né a favore). La presenza degli altri è vitale. Il “mondo comune” della classe (e della scuola) è quello in cui il modo di essere del docente consiste nel rivolgere il suo volto verso i suoi studenti, il suo pubblico. E’ un docente che agisce, e ha bisogno di spiegare il suo agire attraverso il discorso e le parole⁴⁶⁴. Come ha acutamente esibito la studiosa, nell’ultima sua opera, *La vita della mente*, «Dare un nome alle cose, la pura e semplice creazione di parole, è il modo dell’uomo di *far proprio* e, per dir così, disalienare un mondo al quale, dopo tutto, ognuno di noi è nato come nuovo venuto e come straniero»⁴⁶⁵.

D’altra parte non si dà azione senza discorso.

È un insegnante che prende l’iniziativa nella classe, con i suoi alunni: cioè che ogni giorno, ogni mattina, entrando in classe, pensa ad un nuovo inizio, percepisce il suo lavoro, come diceva Tochon, come “un’avventura”.

E’ un docente che non entra in classe sapendo già che cosa dirà, come lo dirà, e che cosa farà. Diffida della programmazione, diremmo noi, ma, al contrario riesce a gestire il disordine, a riformulare le situazioni, a confezionare nuove ipotesi, ad adattarsi e improvvisare⁴⁶⁶. Per questo non teme di non sapere come la lezione andrà a finire, poiché, il pieno significato di un’azione « si conosce solo quando si conclude»⁴⁶⁷.

Reputa che la grandezza della sua lezione non stia nell’esito (potremmo dire, se i ragazzi hanno seguito, se sono intervenuti, se ha svolto una bella lezione...), ma è soddisfatto semplicemente per il fatto che si è espresso, ha potuto dire sé, la sua passione, i suoi pensieri, i suoi sentimenti, le sue attese...ha comunicato se stesso, comunicando un contenuto disciplinare. Potremmo azzardare, che insegnante-agente, è colui che esprime pienamente se stesso: l’insegnamento allora, non sembri troppo azzardato, sulla scia delle riflessioni arendtiane, è «la comunicazione di sé, cioè del proprio modo di rapportarsi con il reale»; per questo occorre un nuovo inizio, che non è partire da «Che cosa devo fare», ma da: «Io chi sono? Che cosa sono?»⁴⁶⁸. La risposta a questa domanda, per L. Giussani, è: «Tu sei Grazia [...] data, donata, incontrata qualcosa che dobbiamo solo riconoscere e a cui dobbiamo solo aderire». Ed è sorprendentemente singolare che la Arendt, ebrea non praticante, concluda il suo capitolo sull’azione, come abbiamo già anticipato, ricordando che, essendo l’azione l’unica facoltà umana che interrompe l’inesorabile corso della vita quotidiana, iniziando qualcosa di nuovo, è capace di operare miracoli, come Gesù di Nazareth. Il miracolo connesso all’agire è in definitiva il fatto della nascita, che conferisce al mondo la fede e la speranza, ignote al mondo greco, e che trova «la sua più gloriosa espressione nelle poche parole con cui il vangelo annunciò la ‘lieta novella’ dell’avvento ‘Un bambino è nato tra noi ‘»⁴⁶⁹. Cioè, un fatto, un avvenimento di grazia, ci è stato donato. Sperare rispetto ai ragazzi, significa pensare che sia sempre possibile, per loro, un cammino.

⁴⁶⁴ R. Parri, *Mondo comune. Spazio pubblico e libertà in Hannah Arendt*, Il grande vetro / Jaca Book, Milano 2003, p. 157.

⁴⁶⁵ Hannah Arendt, *La vita della mente*, cit., p. 185

⁴⁶⁶ F.V. Tochon. *L’enseignant expert*, cit., p. 25.

⁴⁶⁷ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p.140.

⁴⁶⁸ J. Carron, *Educare: una comunicazione di sé, cioè del proprio modo di rapportarsi con il reale*, in “Quaderni di Tracce”, n.10/novembre 2007, p. 14.

⁴⁶⁹ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p.182.

Un docente di questa stoffa, com-partecipa, come abbiamo detto precedentemente, di un'esperienza, che compie in prima persona lui stesso. Ha bisogno del suo pubblico, per auto realizzarsi. Ma, contemporaneamente, per permettere agli altri, di mostrarsi nelle azioni e nelle parole, e di autorealizzarsi. In questo senso, è ancora vero quanto afferma la studiosa tedesca: in prima battuta, l'azione è inutile, non ha uno scopo 'altro' (imparare, conoscere, ecc.), ma è vera in sé, nel momento in cui si manifesta.

Dal punto di vista educativo, questo significa che nel quotidiano dell'aula scolastica, professori e alunni, possono essere agenti, cioè attori del proprio sapere. In questo senso, l'alunno che com-partecipa, non acquisisce solo conoscenze e abilità, ma, agendo, e com-partecipando, non è solo lo 'schiaivo' passivo che lavora, o il fabbro che produce. Ma è, anche, l'artigiano che produce *opus*, e quindi lascia il segno del suo io nell'opera: è quindi l'attore che esprime com-petenza, che è ben altra cosa delle conoscenze e delle abilità. L'esito è molto di più, ma è anche 'qualche cosa' che, pur inglobandole⁴⁷⁰, supera conoscenze e abilità, e che non è misurabile secondo i criteri metrici normalmente applicati ad esse, essendo la competenza non necessariamente un prodotto, visibile, ma una «mobilitazione di risorse»⁴⁷¹.

Ogni docente, con il suo stesso esempio, genera alunni che sono il suo proprio "calco": alunni lavoratori, fabbricatori, agenti. Analizzeremo meglio. Per ora constatiamo però che, gli unici alunni veramente attori, sono quelli generati dal movimento di reazione alla terza categoria di docenti. Se di scuola attiva vogliamo parlare, dobbiamo riferirci a questa tipologia educativa. Evidentemente ciò si ripercuote a catena sia sulla qualità degli apprendimenti, sia sulla modalità dell'apprendimento.

Le modalità di insegnamento/apprendimento dal punto di vista organizzativo

Una prima applicazione del modello interpretativo offerto dalla Arendt, è attuabile rispetto all'organizzazione della scuola.

Avremo modo di esaminare più approfonditamente tali aspetti in successivi capitoli. In particolare avremo modo di verificare che, nei Centri di istruzione e formazione professionale, in due dei quali abbiamo condotto l'analisi di caso⁴⁷², in ottemperanza della applicazione della legge 53/2003 (Legge Moratti) e della Legge Regionale Lombarda 19/07, sono stati introdotti, alcuni cambiamenti nell'assetto organizzativo. In virtù della equivalenza dei due sistemi dell'istruzione e della formazione⁴⁷³, si sono immessi nella struttura ordinamentale delle scuole, alcuni mutamenti che volevano potenziare l'apprendimento pratico e attivo, cercando, di superare, sia il tradizionale insegnamento meccanico e frontale, basato sul 'travaso' delle nozioni dall'insegnante alla 'testa' dello studente (il famoso imbuto di Norimberga); sia di far crollare il muro eretto nei decenni, anzi nei secoli, tra apprendimento per teoria e apprendimento per pratica. Il primo, destinato agli alunni 'eletti' delle classi liceali; il secondo mandato in soccorso, a mo' di Croce rossa, ai ragazzi dell'istruzione e formazione professionale. Il primo, inteso come l'unico metodo dell'apprendere, scevro da ogni contaminazione utilitaristica o funzionalistica, e per questo destinato ai rampolli delle famiglie agiate. Il

⁴⁷⁰ Scrive ad esempio P. Perrenoud: «Mirare allo sviluppo di competenze non vuol dire girare le spalle all'assimilazione di conoscenze», in P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003, p. 9.

⁴⁷¹ P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, cit., p.28.

⁴⁷² Si tratta esattamente del CFP "In-Presa" di Carate Brianza (Mi), e del Centro "Cometa" di Como.

⁴⁷³ Sulla questione della pari dignità dei due sistemi di istruzione e istruzione e formazione professionale rimandiamo ad altre pagine della tesi e, tra i vari testi, almeno al più completo sull'argomento, G. Bertagna, *Pensiero manuale*, cit., Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

secondo, spurio, piegato agli interessi del lavoro, poco produttivo culturalmente, destinato ai figli di quegli *homines laborantes* o artigiani su cui pesava ancora il pregiudizio di Platone e, in minor misura, di Aristotele, che, chiosa la Arendt, «non consideravano gli artigiani nemmeno meritevoli della piena cittadinanza»⁴⁷⁴, e i *laborantes* come schiavi.

Come recita il *Profilo educativo, culturale professionale*, allegato alla Legge 226/2005 per il riordino degli studi superiori, teoria e pratica sono due facce della stessa medaglia apprenditiva, e quindi possono/devono avere stanza sia nel sistema liceale, sia in quello della formazione.

I legislatori, sia a livello centrale (lo stato), sia a livello sussidiario locale (le Regioni), hanno perciò ipotizzato alcuni strumenti organizzativi potenzialmente capaci di indurre nei docenti nuovi comportamenti e, comunque, portatori oggettivamente di una metodologia innovativa. Gli strumenti riguardanti il nuovo *setting* educativo sono: il laboratorio, lo *stage* o il tirocinio formativo⁴⁷⁵.

Un tema del presente studio è appunto la validazione di tali strumenti a livello di studio di caso. In questo capitolo, cercheremo di vagliarne l'efficacia a livello teorico, sulla scorta delle acute suggestioni della Arendt.

Premettiamo che al *labor* non corrispondono momenti formativi in senso stretto, perché anche il tirocinio, che si svolge sul luogo di lavoro, è di fatto, un momento di crescita umana.

Opus

Al fare, così come lo intende la Arendt, corrispondono il laboratorio e lo *stage*.

Il laboratorio, il tirocinio, lo *stage* sono il luogo dell'*opus*, ovvero dell'*homo faber*.

Va subito ribadita la «fondamentale distinzione tra *lavoro* e *opera* introdotta dalla Arendt e con il suo pressante invito a trasformare quanto più possibile il primo nella seconda»⁴⁷⁶. Infatti gli antichi, osserva la studiosa, ignoravano la distinzione tra *labor* ed *opus*⁴⁷⁷.

Distinzione invece feconda, perché l'*opus* ha un inizio e una fine, cioè un significato; costruisce oggetti che hanno valore d'uso, che rimarranno nel tempo e andranno a costituire «l'oggettività del mondo»⁴⁷⁸: potremmo dire, la storia stessa. Di più, gli uomini, nonostante la loro mutevolezza «possono ritrovare il loro sé, cioè la loro identità, riferendosi alla stessa sedia e allo stesso tavolo»⁴⁷⁹. Gli oggetti rappresentano, insieme alla natura, la realtà. Semmai, ciò che la Arendt non apprezza è lo scadimento dell'*opus* nella *téchne*, e quella separazione tra fare e sapere, di origine platonica, di cui abbiamo già avuto modo di discorrere.

Il laboratorio è il luogo deputato proprio all'apprendimento della tecnica per la costruzione delle opere. Afferma la studiosa che l'*opera* avviene sotto la guida di un modello in base al quale l'oggetto è compiuto: immagine che non è innata nel soggetto, ma è sempre di derivazione esterna⁴⁸⁰. Tale affermazione ci induce a inferire che, allora, il laboratorio (o lo *stage*, o il tirocinio) è il luogo in cui gli alunni imparano vedendo un

⁴⁷⁴ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p.169.

⁴⁷⁵ Ne parla in modo dettagliato la legge regionale lombarda 19/2007. Rimandiamo al capitolo che tratta specificamente tale argomento, nella presente ricerca, per maggiori dettagli.

⁴⁷⁶ G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000, p. 134.

⁴⁷⁷ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p.61.

⁴⁷⁸ *Ivi*, p.98.

⁴⁷⁹ *Ibidem*.

⁴⁸⁰ *Ivi*, p. 100.

maestro che mostra loro il modello, e la tecnica con cui riprodurlo. Il ‘mastro’ vive in un splendido isolamento (tranne che per apparire sul mercato per vendere i suoi oggetti) e tranne che per la presenza dei suoi assistenti o per «il desiderio di educare altri nella sua arte»⁴⁸¹. E’ infatti ciò che succede nel laboratorio scolastico e nei laboratori visitati durante lo studio di caso. Abbiamo incontrato ‘mastri’, nel senso letterale del termine, cioè insegnanti che avevano il desiderio di trasmettere la loro sapienza tecnica. Come il fare descritto dalla Arendt, il laboratorio scolastico, è il luogo della tecnica, in cui il giovane è iniziato ai ‘misteri’ dell’arte in modo graduale. Non gli si insegna ancora un lavoro, ma i rudimenti dell’arte.

Produrre un’opera vuol dire, a differenza del *labor*, avere un inizio definito e una fine prevedibile, e, secondo la Arendt, questo è il segno che distingue la fabbricazione dalle altre attività umane. Viene qui anticipato il concetto, espresso con precisione da Bruner, dell’importanza per gli studenti, di dare forma ad opere che abbiano un riconoscimento sociale: è quella che lo psicologo chiama ‘esternalizzazione’⁴⁸². Il laboratorio infatti è il luogo privilegiato della produzione di oggetti: abbiamo visto, durante lo studio di caso, splendidi impianti elettrici, magari in miniatura, che aprivano cassette, che chiudevano porte in presenza di fonti di calore, che illuminavano a intermittenza lampadine, e così via. I ragazzi di In-presa (uno dei due centri visitati) li hanno mostrati, con grande orgoglio, il giorno della prova finale, ad esperti del mondo del lavoro, esterni alla scuola. Finalmente i ragazzi si sono sentiti capaci di costruire qualche cosa, di creare un oggetto. E contemporaneamente erano orgogliosi di esibirlo: la studiosa tedesca insiste sul fatto che, se è vero che un oggetto d’uso non è fatto per essere bello, tuttavia «tutto ciò che ha una forma non può prescindere dall’essere bello, brutto o un che di intermedio»⁴⁸³.

Nel laboratorio, come nello stage, non c’è nulla di formale, superficiale, posticcio, illusorio. C’è tutto lo spazio perché i ragazzi possano fare esperienza reale del fare.

Nella definizione di *opus*, pare opportuno attivare un confronto con il concetto di opera in Kerschensteiner, in particolare di beni di cultura. Il lavoro pedagogico significa innanzitutto obbedire all’oggettività, cioè alla legge stessa della cosa, «riproducendo con requisiti di esattezza e di economia la copia di un certo modello»⁴⁸⁴.

Ci pare che vi sia una grande affinità spirituale e pedagogica tra i due autori. Innanzitutto perché per entrambi le ‘cose’ create (reificate) dall’uomo, riguardano sia beni materiali, sia beni immateriali; sia oggetti d’uso quotidiano, sia beni apparentemente non d’uso (l’arte). Per entrambi, le opere-beni di cultura esprimono una tradizione, una cultura insomma.

L’apprendista, per la Arendt, l’alunno per Kerschensteiner, possono imparare, copiando il modello che il maestro offre loro. Questo è il lavoro per il pedagogista, non già le semplici occupazioni manuali, i lavoretti in pasta di pane. Sembra di risentire le secche parole di condanna della Arendt rispetto al pragmatismo, con le sue derive tecnicistiche,

⁴⁸¹ *Ivi*, p. 115.

⁴⁸² J. Bruner, *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, trad. it. Feltrinelli, Milano 1997, p. 36.

⁴⁸³ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, cit. p. 125.

⁴⁸⁴ G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, (1^a ed. 1911, 2^a ed. 1925), trad. it. di G. Calò, Bemporad, Firenze 1935,, p. 85.

che ha scisso il sapere dal fare. Quegli stessi tecnicismi didattici per cui si insegna la storia ‘disegnando o modellando gli andamenti delle battaglie’.

Non è questo che Kerschensteiner intende per bene di cultura e per didattica del lavoro! Non è questo che la Arendt intende per *vita activa*, cioè per fare e agire consapevoli.

Insomma, è lavoro educativo, se lo studente esprime se stesso. Altrimenti sarebbe *labor*, non *opus*.

Agere

L’ultima espressione arendtiana del lavoro, l’*agere*, evidentemente è intrecciato a filo doppio alle attività di laboratorio e di *stage*. L’*opus*, cioè, esprime anche l’*homo agens*. Altrimenti sarebbe *labor*.

Vorremo ora comprendere in che senso l’*agere* si può esprimere nell’aula scolastica: e cioè se l’aula può diventare il luogo pubblico, quel mondo comune che è lo spazio in cui, secondo la studiosa, i soggetti esprimono pienamente se stessi.

Posta la condizione di un docente che viva lui in prima persona in questa dimensione, allora, anche i suoi studenti possono esprimersi perché «discorso e azione» rivelano la soggettività di ognuno. «Con la parola e l’azione ci inseriamo nel mondo umano, e questo inserimento è come una seconda nascita»⁴⁸⁵: infatti non è imposto dai bisogni o non è suggerito dall’utilità. È interessante pensare, in controtelaio, a come le considerazioni della studiosa, descrivano in filigrana ciò che accade nel chiuso dell’aula scolastica, che è – a nostro avviso – il luogo per eccellenza dell’azione arendtiana.

Non ci stanchiamo, comunque, di ribadire, che non si tratta di ostracizzare le altre dimensioni, compresa quella del pensiero, volutamente non considerata dalla studiosa e da lei stessa riconosciuta come la manchevolezza del suo saggio⁴⁸⁶.

Non tutto ciò che succede nell’aula, è azione. Per essere tale, l’azione deve rivelare l’uomo. Questa è la prima modalità con cui l’uomo è attivo: il mettersi in movimento, cioè mettere in azione il proprio io. In questo senso, allora, si può parlare di scuola attiva, non quando, per riprendere l’esempio, si applica il pragmatismo di maniera. Che l’io si metta in moto, che prenda iniziativa, è dell’atto conoscitivo in quanto tale, è ontologica della conoscenza: non è un fattore esterno. Non perché il ragazzo è nello *stage* o in laboratorio, allora è in movimento. Quello che sta suggerendo la Arendt è che, c’è azione, (e lavoro nel senso di Kerschensteiner) se e solo se il soggetto è in moto, se è teso a conoscere, se è attivo nel recepire, se formula un pensiero nel discorso, se è in relazione con gli altri.

Mi pare questo, un assunto fondamentale nella ricerca.

Se il soggetto non è in azione, non è la situazione, ad esempio di laboratorio, che lo rende attivo. Non c’è azione se non c’è un io e un tu che si mettono in rapporto, attraverso un discorso⁴⁸⁷:

discorso f (io + tu).

Ma se fosse solo un io che si rivela, non avverrebbe necessariamente apprendimento.

⁴⁸⁵ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 128.

⁴⁸⁶ Così infatti la Arendt scrive “il difetto principale, e l’errore, di *The Human Condition* è il seguente: considero ancora quel che nella tradizione si chiama la *vita activa* dal punto di vista della *vita contemplativa*, senza mai dire nulla di quella vita contemplativa”, cit. in J. Taminiaux, *Arendt discepolo di Heidegger?*, in “aut aut”, 239/240, 1990, p.78.

⁴⁸⁷ Sull’utilizzo del discorso come strumento per la conoscenza scolastica si veda C. Pontecorvo (a cura di), *Discorso e apprendimento. Una proposta per l’autoformazione degli insegnanti*, Carocci, Roma 2005.

Il punto è che questo *io* ha bisogno, per mettersi in *azione*, di un alterità, di un tu, di essere *infra*, con gli uomini: il giocare il proprio pensiero nell'agone pubblico, nell' "intreccio" delle relazioni umane, il renderlo esterno (come direbbe Bruner), il metterlo in mostra, mettendo in mostra tutto se stesso, significa lasciarsi giudicare⁴⁸⁸ dagli altri.

È un atto libero della volontà, e infatti tale è l'azione: atto libero.

Ma è anche una necessità insita nell'azione: per agire pubblicamente nella *polis*, il soggetto ha bisogno di *farsi ascoltare*, di entrare in rapporto con gli altri: deve imparare il loro linguaggio, ovvero, direbbe Wittgenstein⁴⁸⁹, il loro mondo. Il *discorso*, svela l'uomo a se stesso, perché lo rende conoscibile dagli altri. Ma, contemporaneamente, il soggetto ha bisogno di farsi conoscere dagli altri, *conoscendoli*, cioè appropriandosi del loro mondo. Si possono fare molti bei discorsi, ma «senza il rivelarsi dell'io, l'azione perde il suo carattere specifico e diventa una forma di realizzazione tra le altre»⁴⁹⁰.

In secondo luogo, c'è bisogno dell'agorà⁴⁹¹. Non si impara da soli.

Vuol dire che l'io deve effettivamente voler rischiare di essere giudicato da un *tu*, che può essere anche, perché no, quello emergente nelle parole di un libro, di una poesia, di un saggio, di un'opera d'arte... i linguaggi sono diversi.

Ma deve anche entrare in relazione con questo tu, attraverso un discorso (che altro è, in fondo, la preghiera cristiana? O anche quella degli antichi al Dio ignoto?)

In fondo, neppure i più radicali degli anacoreti vivevano in perfetta solitudine.

Ma è evidente, che una tale cammino, è certamente più rischioso e insidioso: implica una coscienza dell'io molto profonda, una percezione del tu altrettanto radicata, e una capacità di dialogo serrato, che solo l'ascesi permette.

Fuor di metafora, comunque, la questione non è tanto tra teoria e pratica, come se si trattasse di un'alternativa. Ma di utilizzare anche l'approccio conoscitivo offerto dalla teoria, *come se* (è questa similitudine è fondamentale) fosse un'azione.



Allora, in un'aula, mettere in moto gli studenti, significa, che il docente si mette in moto e si pone sulla piazza pubblica di fronte agli altri in un discorso: analogamente per ogni studente, si tratta di esprimere il proprio io nei confronti degli altri (docente e alunni) in un discorso. Esiste anche l'azione che, pur muta, mostra chi si è. Ma il discorso è certamente più compiuto.

⁴⁸⁸ Verbo caro alla Arendt che lo utilizza ampiamente in *La vita della mente*, cit., soprattutto pp. 549-567.

⁴⁸⁹ L. Wittgenstein si è infatti interessato di logica e di problemi del linguaggio in tutte le sue opere, l'unica delle quali ad essere pubblicata in vita è stata: *Tractatus Logico-Philosophicus*, trad. e introduzione critica di G.C.M.Colombo, Fratelli Bocca, Milano-Roma, 1954.

⁴⁹⁰ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 131.

⁴⁹¹ Sull'importanza della relazione e dell'incontro interpersonale, si vedano gli studi fondamentali di Buber, in particolare, *Il principio dialogico e altri saggi*, Edizioni Paoline, Milano 1993.

Prima sottolineatura: Chi siamo, non Che cosa siamo

Due altre sottolineature a partire dalla Arendt: occorre vigilare dalla trappola di mostrare *Che cosa* siamo, piuttosto di dire *Chi siamo*. Nel primo caso, ci troviamo imbrigliati nella descrizione di un tipo umano, di un 'carattere'⁴⁹². Invece il *Chi siamo*, non si lascia ingabbiare in nessuna pre-definizione. quindi, a scuola, questo significa, che l'insegnante deve essere assolutamente aperto a non cristallizzarsi nell'utilizzare strumenti di giudizio standardizzati, fossero anche quello proposto dal Ministero, oppure da una prestigiosa rivista di didattica. Così come deve essere teso a conoscere l'altro, non per ciò che produce (didatticamente), ma per chi è lui.

D'altra parte, visto dalla prospettiva dell'insegnante, puntare sul *Chi* anziché sul *Che cosa*, significa anche porsi di fronte alle questioni didattiche in modo nuovo, non chiedendosi "Che cosa devo fare" ma "Chi sono io?"⁴⁹³. Domanda certo poco usuale, in un mondo, in cui, tanto più nella professione, l'io sembrerebbe ridotto ad un *faber*, che applica delle tecniche, sicure e rassicuranti.

La narrazione delle 'storie' dell'io. Il Portfolio

Inoltre, proprio per la natura singolare di ogni *chi*, l'azione produce *storie*, «con la stessa naturalezza con cui la fabbricazione produce cose tangibili»⁴⁹⁴. Queste storie, secondo la pensatrice, possono essere registrate in documenti o monumenti, essere visibili in oggetti d'arte, narrate e narrate sempre di nuovo; hanno bisogno della reificazione per rimanere nel tempo, ma sono altro dall'oggetto in cui prendono corpo. Nel campo didattico, questa puntualizzazione aprirebbe un ampio capitolo sulla possibilità di utilizzare le storie (degli studenti) come possibili modalità per apprendere. Ed è stato Bruner ad aprire tale opportunità⁴⁹⁵. Non è qui il caso di approfondire.

Però, questa suggestione provoca almeno una riflessione sulla scuola proposta dalla riforma Moratti: tra i tanti dispositivi offerti dalla Legge 53/2003, era compreso lo strumento del *Portfolio delle competenze personali dello studente*⁴⁹⁶. Ebbene, tra le diverse funzioni in esso incorporate, non va dimenticata quella essenziale, cioè di essere una specie di narrazione in prima persona, da parte dello studente, oltre che dei docenti, del percorso educativo e conoscitivo messo in atto dall'agente-studente: proprio in linea, a nostro avviso, con l'idea perorata dalla Arendt, di una persona considerata nella sua struttura di *agens*, attore, protagonista della propria vita, che si rivela e disvela in questa biografia. Annota la studiosa tedesca: «Possiamo sapere *chi* qualcuno è o fu solo conoscendo la storia di cui egli stesso è l'eroe – la sua biografia, in altre parole; qualsiasi altra cosa sappiamo di lui, compresa l'opera che può avere prodotto o lasciato, ci dice solo *che cosa* egli è o fu»⁴⁹⁷. Se osserviamo la normale routine scolastica, ci accorgiamo di quanto poco l'azione dei docenti vada in questa direzione. Soprattutto nell'ambito della valutazione, l'alunno, ancora oggi, nonostante le tante perorazioni alla personalizzazione, è considerato per quello che produce e fa, non per quello che è. Ad

⁴⁹² H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 132.

⁴⁹³ Si veda, sulla questione delle domande sull'io piuttosto che sul *che cosa* L. Giussani, *Il rischio educativo. Come creazione di personalità e di storia*, Sei, cit., p. 72.

⁴⁹⁴ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 134.

⁴⁹⁵ Si veda J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, cit., pp. 99 ss. Sulla narrazione come metodo della didattica numerose sono le pubblicazioni, si veda, di grande suggestione, F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma Bari 2002.

⁴⁹⁶ L'articolazione del Portfolio e le avvertenze per l'utilizzo di tale strumento sono contenute nelle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati*, allegati al DL 59/2004.

⁴⁹⁷ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 136.

essere oggetto di valutazione, sono i compiti in classe, le interrogazioni, gli esiti dei progetti, forse anche i processi mostrati durante le attività progettuali. Ma sostanzialmente mai, l'alunno è valutato *per quello che è*, per quello che si mostra nel suo essere quotidianamente in classe, nel suo dire e agire normale. Parrebbe, addirittura, che, essendo tutto ciò impalpabile, non misurabile con i sistemi metrici tradizionali, allora neppure valga. Confondendo la difficoltà (o l'impossibilità) della misurazione metrica, con il non valore stesso dell'oggetto in esame. E dire che nell'antica Grecia, l'azione, gli atti e i discorsi 'futili', come sottolinea la pensatrice tedesca, erano l'espressione più alta di un uomo. Però, nella nostra società, dove il fare ha soppiantato l'azione e lo stesso lavoro è stato glorificato sulle altre attività, il *chi* della persona, ha ben poco valore, se non produce nulla, o se produce solo "storie"! Non a caso L. Giussani, ha sottotitolato il suo testo pedagogico, *Il rischio educativo*, "creazione di personalità e di storia"⁴⁹⁸. L'io in azione produce personalità e storia personale, soggettiva, e Storia nel senso oggettivo del termine.

Seconda sottolineatura: mettersi in moto

La seconda osservazione: mettersi in moto, implica un vero movimento: perché può esserci un movimento apparente. Possiamo andare da Milano a Monza, senza aver fatto una benefica passeggiata di 20 chilometri. Abbiamo fatto un bel viaggio in treno, con alcuni benefici: ma non quelli di essere stati soggetti attivi del movimento.

È quello che succede a scuola, in cui si possono acquisire conoscenze o in prima persona, o andando in bicicletta (cioè facendosi parzialmente sostenere), o andando in macchina o in treno (cioè lasciandosi trasportare, passivamente).

Per riprendere l'esempio ipotetico del professore che in classe legge e fa esperienza lui in prima persona di un testo poetico, potremmo immaginare gli stessi alunni che si mettono in moto, dicendo *io*, mostrandosi per quello che sono, prendendo iniziativa. Ma, come scritto, non perché, formulano un commento adeguato e filologicamente corretto (anche) o perché conoscono Leopardi, se di questo poeta si tratta. Che cosa significa, nella concretezza, l'azione? Riprendiamo Dante nella *Monarchia* «Infatti, in ogni azione [...] è rivelare la propria immagine, da ciò segue che ogni agente, in quanto agisce, trae diletto dall'agire; poiché ogni cosa che è, desidera il suo essere, e poiché nell'azione l'essere dell'agente è in certa misura più intenso, ne segue necessariamente un diletto... perciò nulla agisce se non per far esistere il suo sé latente»⁴⁹⁹.

I ragazzi che abbiamo incontrato nei due centri, hanno espresso, pressoché all'unanimità, la gioia di aver frequentato quelle scuole. Perché, innanzitutto, hanno incontrato persone che li hanno presi sul serio e li hanno accettati per quello che erano. Al livello in cui erano. Emilia Vergani, la fondatrice di In-presa, raccomandava di «mettersi al livello in cui il ragazzo è arrivato». Anzi 'andare a prenderli lì dove sono' cioè chiamarli a mostrarsi in pubblico, ad essere se stessi, per quello che sono. Questa posizione non è da poco: perché è esattamente considerare la persona che agisce, non lo scolaro che fornisce *performances*, o produce (compiti, interrogazioni, ecc).

E non stupisce, allora, che abbiamo raccolto testimonianze di ragazzi che erano addirittura contenti di fare i compiti! Vuol proprio dire che si avvera la farsa di Dante: quando si agisce, si trae diletto dall'agire.

⁴⁹⁸ L. Giussani, *Il rischio educativo. Come creazione di personalità e di storia*, cit.

⁴⁹⁹ Dante, *De Monarchia*, I, 13.

In alcune interviste pubblicate, i ragazzi hanno espresso dichiarazioni ‘contro corrente’: «“nella scuola dove andavo prima non mi consideravano proprio, i miei insegnanti chiamavano solo alcuni, quelli bravi. Qui invece considerano anche me”»⁵⁰⁰.

Poesia e azione

Torniamo alla poesia, riformulando la questione: che cosa significa essere attivi di fronte ad un testo poetico? Ci sembra particolarmente significativo un episodio accaduto in una classe terza assistenti elettricisti del Centro In-presenza. L’insegnante di italiano aveva in programma il commento ad un testo di Montale. Al termine della lezione, abbiamo fatto compilare i questionari sul concetto di teoria e pratica⁵⁰¹. Ad un certo punto, uno di loro, incuriosito chiede: «Ma che cosa significa usare un metodo pratico durante le ore di italiano?». La domanda non è peregrina, per chi, come loro, ha a che fare con fili elettrici, lampadine, impianti, trapano e martello tutti i giorni! Eppure, inaspettatamente, un altro, Eros, gli rimpalla questa acuta osservazione: «ma certo, ad esempio quando abbiamo letto la poesia con il prof. di italiano e lui ci chiedeva che cosa ne pensavamo noi, e che cosa voleva dire per noi. *Insomma, quando parli di te, leggendo una poesia*»⁵⁰².

Nella semplicità sintetica di questo studente, che nella vita andrà a fare l’aiuto elettricista, è condensata una sapienza antica. È evidente che, non è naturale, parlare di *praxis* di fronte ad una poesia, che la Arendt definisce la più umana e la meno mondana delle arti, «la sola in cui il prodotto finale rimane prossimo al pensiero che la ispirò»⁵⁰³.

A meno di ammettere che, l’attività, rispetto alla poesia, non è un “fare” ma un “agere”: allora è possibile ‘*agirla*’, muoversi verso di essa, mettersi in movimento, prendere iniziativa. Come? Attraverso gli atti e il discorso, attraverso cui il soggetto si rivela, altrimenti non è azione.

Analizziamo la semplice frase di Eros: egli afferma che c’è un apprendimento pratico, rispetto ad un testo poetico, «...quando abbiamo letto la poesia con il prof. di italiano e lui ci chiedeva che cosa ne pensavamo noi, e che cosa voleva dire per noi ..., *quando parli di te, leggendo una poesia*». Cerchiamo di fare l’analisi logica del discorso.

Tu = soggetto (è l’io)
parli = discorso
di te = l’io, che parla per mostrare *chi si è*
in classe = l’*infra*

Ci sono tutti gli ingredienti: l’io che agisce, che si svela (che altrimenti non sarebbe azione): qui evidenziato in modo chiarissimo; il Tu è la classe, che ascolta l’agente e in cui l’agente si presenta, si svela; attraverso un discorso.

A nostro avviso, l’episodio è paradigmatico di quanto la Arendt ha affermato: ed è la riprova dell’ipotesi che l’azione, più del lavoro e dell’opera, è momento conoscitivo di grande spessore, strumento in cui l’apprendimento per prassi, si esprime in modo più potente. Ma è anche evidente che, in questo caso, l’agire è anche *opus*.

⁵⁰⁰ A. Stoppa, *Il paradosso dell’impresa*, in “Tracce”, n.10/2006, p.66.

⁵⁰¹ Si tratta dei questionari sulla valutazione da parte degli alunni delle attività messe in atto dai loro docenti. Si veda il capitolo sul resoconto dello studio di caso.

⁵⁰² Osservazione condotta in classe 3 elettrici, 15 maggio 2009, Carate B.

⁵⁰³ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 122.

Non solo, ma è anche modalità più significativa della teoria, dal punto di vista dell'apprendimento. Certo, non abbiamo condotto esperimenti per verificare se, una classe omologa, avrebbe appreso di più o di meno, se il metodo fosse stato quello tradizionale della teoria. Eppure la classe ha seguito, nonostante molti di loro avessero dichiarato (nei questionari) un interesse limitato alla disciplina in quanto tale.

Labor, opus e actio come *'figure'* delle *conoscenze, abilità e competenze*

Se finora abbiamo indagato le caratteristiche dell'insegnante e le conseguenze della *vita activa* all'interno dell'organizzazione scolastica, possiamo ora esplorare le sue ricadute dal punto di vista dell'insegnamento/apprendimento.

Potremmo sinteticamente affermare che la tripartizione tra *labor, opus e azione*, se gettata nell'agone della classe, potrebbe leggerne le dinamiche secondo il seguente schema:

labor →	conoscenza
Opus →	abilità
Azione →	competenza

Il lavoro infatti rappresenta l'aspetto necessitante dell'uomo: è duro, faticoso, non libero: è un'attività ripetitiva, meccanica.

Se è così, dal punto di vista dell'apprendere, corrisponde al sapere, appunto, meccanico, appreso in modo passivo, quasi per obbligo, senza alcun coinvolgimento del soggetto.

Usiamo il termine conoscenza, non già per darne una valutazione negativa. Vedremo successivamente che la conoscenza *non* è per sua natura passiva. Lo diventa quando viene assunta dallo studente nello stesso modo in cui uno schiavo compie il suo lavoro: servilmente, con ambascia, senza speranza, senza scopo. Come tanto studio per così tanti scolari di oggi (e di ieri).

La conoscenza è il lavoro da compiere, senza comprenderne il senso, lo scopo, le potenzialità. L'esito è un apprendimento, altrettanto passivo.

Ma più in generale, la conoscenza (e qui non abbiamo intensione di analizzarla dal punto di vista filologico e funzionale, per scoprirne gli immensi mondi che le pertengono), è l'elemento del sapere che mostra maggiormente l'aspetto della passività, della immutabilità, della oggettività. La conoscenza è come un mattone della casa: essenziale per la costruzione, ma, se non costruisce nulla, risulta un pezzo di mondo senza significato.

L'*abilità* è invece il livello conoscitivo corrispondente all'*opus*, al fare, inteso in senso tecnico. Con il *fare* condivide la funzione di utilità. L'abilità dà l'impressione chiara del valore d'uso, della sua immediata o posteriore applicabilità. Non è difficile intuire la ricca applicazione dell'abilità nel fare educativo. Anche perché, è possibile imparare le abilità, guardando un maestro, che insegna la tecnica. L'abilità, il 'saper fare', è normato da una serie di tecniche, protocollate, chiare, prevedibili, insegnabili. Il docente ha la (quasi) certezza, che un insegnamento di questo genere si possa subito trasformare in apprendimento.

L'abilità, però, è un fare "semilibero": l'alunno non è certo nella condizione dello schiavo, ha un certo agio di muoversi, di mostrare se stesso, ma l'abilità ha anche un chiaro aspetto di normatività, di meccanicità. Occorre essere ligi alle 'istruzioni per l'uso'.

Se vogliamo riprendere l'esempio della *analisi della poesia in classe*, se le conoscenze sono legate all'apprendimento mnestico del testo di Montale (la conoscenza della biografia dell'autore e dei dati di redazione e pubblicazione, le conoscenze testuali e retoriche ecc.); l'abilità ritaglia il suo spazio a livello di applicazione delle conoscenze retoriche, ad esempio, di analisi testuale ecc. senza però lasciare grandi margini di libertà. La abilità è la ri-applicazione meccanica delle conoscenze, secondo protocolli definiti, tanto è vero che l'uomo potrebbe essere sostituito dalla macchina.

Per un insegnante, constatare che il ragazzo sa ri-applicare alcuni meccanismi (matematici, linguistici, artistici, ecc.) è elemento di grande soddisfazione. Ma, occorrerebbe chiedersi: se il valore d'uso è stato sicuramente raggiunto, possiamo parlare di un vero apprendimento? Il ragazzo possiede le ragioni del suo fare? Oppure è una pura applicazione di istruzioni per l'uso? Ricordiamo l'accanimento della Arendt contro il pragmatismo.

Come la *téchne*, presenta il suo dato caratteristico nella produzione, altamente gratificante per l'uomo; così lo studente che sa riapplicare le conoscenze secondo le indicazioni fornite. Ma quello che "sa" non è "la cosa", ma la tecnica. Volendo rispolverare l'esempio della poesia, sa tecnicamente che cos'è una figura retorica e ha imparato come si fa a estrapolarla da un testo letterario. Ma possiamo dire che ha compreso il valore delle figure retoriche? E che ha iniziato a conoscere maggiormente il testo poetico?

Si tratta, infatti, di un apprendimento passivo e meccanico dei protocolli applicativi, conosce il come, non il perché⁵⁰⁴, come abbiamo visto, già dai tempi di Platone.

Colui che agisce, non sapendo la teoria, ma semplicemente obbedendo ciecamente, pensa di aver agito bene proprio perché ha rispettato gli ordini ricevuti o le abitudini ataviche o perché sa che così le cose funzionano.

Molti insegnanti intervistati da Marguerite Altet nelle sue ricerche in Francia, hanno testimoniato di praticare certe procedure, non sapendo perché, ma avendo ben chiaro che 'facendo così' le cose funzionano⁵⁰⁵.

Tanto più questo succede negli studenti. Non si sa perché occorra applicare una certa formula (teorema, funzione, ecc.) ma hanno ben compreso che, applicandola, il risultato è assicurato: e lo è, tanto più la ri-applicazione è conforme alle istruzioni impartite dai loro insegnanti. E lo strumento, l'*opus*, in questo caso, la soluzione di un problema matematico, che era solo un mezzo per la comprensione della realtà, diventa lo scopo della scuola.

Quando invece, finalmente, lo studente è in prima persona di fronte al suo sapere? Quando non solo conosce, non solo applica ciecamente, ma può esprimere se stesso, liberamente, creativamente, unendo pensiero e azione, teoria e pratica, *opus e actio*?

Quando è lasciato in grado di esprimere la sua *competenza*. Non è qui il caso di indagare i contorni teorici del termine. Assumendo come riferimento la definizione europea, che peraltro compare (solo in nota) nei recenti documenti legislativi, si evince che le competenze «indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e /o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di

⁵⁰⁴ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, cit, p. 219.

⁵⁰⁵ M. Altet, *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*, cit.

responsabilità e autonomia»⁵⁰⁶. Ecco finalmente il luogo in cui lo studente può utilizzare i suoi “mattoni” conoscitivi, per costruire una casa che decide lui di fare, non secondo i dettami impostagli dall'esterno: altrimenti sarebbe una semplice abilità.

Perché ci sia competenza è necessario che sia presente la responsabilità e l'autonomia: è un modo diverso per dire che è necessario che ci sia l'*io*.

Infatti, è per queste caratteristiche che ci sembra di poter affermare che la trasposizione scolastica dell'azione arendtiana, avviene proprio nella competenza.

Che non a caso è *com-petenza*: cioè ha necessità, per manifestarsi, del pubblico, dell'*infra*. Ha bisogno di essere 'professata': è appunto alla base della professione, cioè dell'esercizio autonomo delle proprie capacità. Non casualmente, tra i documenti della Riforma Moratti, è compreso il *Profilo educativo culturale e professionale dello studente* (Pecup)⁵⁰⁷, che ha avuto il grande merito di considerare lo studente nella sua unità di persona in crescita da un punto di vista educativo (persona), culturale (istruzione) e professionale (competenza).

Profilo professionale, però, non significa che lo scopo della scuola è l'insegnamento di un *labor* e neppure che occorre 'istruire' gli studenti a produrre *opus* nel senso riduttivo di 'prodotti' fisici. Sarebbe questa un deprezzamento della competenza, la quale, invece, si attiva nella soluzione di problemi, nella realizzazione di progetti, nell'affronto di compiti, ma non è unicamente un prodotto, come la cultura 'fabbrile' dell'oggi e il tecnicismo imperante nella scuola reclamano.

Così come l'*infra*, significa *con*, non nel senso del fare insieme, ricadendo nelle competenze dell'*homo faber*: è fare *alla presenza* degli altri, è appunto assumersi la responsabilità rispetto ad altri: ma non è certo riducibile, ad esempio, al solo lavoro cooperativo.

Capiamo quindi sempre di più la preoccupazione della Arendt per la deriva pragmatista. La competenza deve esprimere la persona pubblicamente: l'alunno deve esserci nella vita di classe, con la sua libertà. E il suo agire è imprevedibile e irreversibile⁵⁰⁸: un oggetto si può ri-modellare, mutare, perfezionare; un'azione no. Per questo è significativo il gesto del perdono⁵⁰⁹: tanto più in un contesto educativo.

La competenza, partecipando degli attributi dell'azione, è movimento, è un inizio, è prendere l'iniziativa, è una nascita. Infatti, si ravvisa competenza se avviene un mutamento nello studente, perché quando l'*io* dice 'io' di fronte agli altri, ha già messo in moto la sua libertà e quindi il suo cambiamento.

La competenza è un Chi, non un Che cosa. Ci sembra che abbia ben interpretato questa preoccupazione O. Reboul, il quale parla di «competenza dell'essere: quella che fa dell'uomo un adulto nel senso pieno della parola, un essere responsabile e autonomo, capace, in tutti i campi che lo riguardano, di giudicare con la propria testa»⁵¹⁰.

Proprio perché azione, soggettiva, imprevedibile e non standardizzabile, non è insegnabile secondo i metodi tradizionali, ma solo osservabile in altri soggetti che

⁵⁰⁶ Mi riferisco al DL 22 agosto 2007 *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, p. 11.

⁵⁰⁷ Sul *Profilo* si veda G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Ribbettino, Soveria Mannelli 2009, , in particolare, pp. 26 e ss.

⁵⁰⁸ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 272.

⁵⁰⁹ *Ivi*, p. 175.

⁵¹⁰ O. Reboul, *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una nuova filosofia dell'educazione*, trad. it., Armando, Roma 1983, p. 141.

agiscono La competenza, insomma, è l'azione arendtiana, dell'uomo libero: l'unica che possiamo definire scevra dalla possibilità di cadere nella passività.

Questa è vera *praxis*, ben diversa dal pragmatismo dei castelli di cartone descritti da Kerschensteiner o dei lavori di gruppo della Arendt.

Potremmo allora anche completare lo schema proposto, aggiungendo gli indicatori attivo/passivo:

vita attiva	apprendimenti	Modalità apprendimento
LABOR _	conoscenza	Passivo/meccanico
OPUS _	abilità	Passivo/applicativo
ACTIO _	competenza	attivo

La modalità dell'apprendimento

Vale la pena, a questo punto, fugare un possibile equivoco: quello di ritenere che, poiché il metodo del lavoro è perseguibile solo attraverso un apprendimento che si possa incorporare nelle competenze, allora conoscenze e abilità siano sempre e comunque impossibilitate a generare un metodo attivo.

In verità, trattando di un metodo, la questione risulta squisitamente legata alla modalità in cui le conoscenze e le abilità vengono insegnate, e specularmente, nelle modalità in cui l'alunno le apprende..

Riapplicando lo schema proposto, possiamo evidenziare, all'interno delle stesse conoscenze e abilità (ma per ragioni di chiarezza preferiamo riferirci solo alle conoscenze) che, il costrutto legato al *labor/opus/azione*, può essere declinato anche rispetto ad ognuno degli oggetti scolastici: in questo caso alle conoscenze.

Potrebbe essere sintetizzato nello schema seguente:

vita attiva	CONOSCENZE
LABOR _	Passive/meccaniche
OPUS _	Passive/applicative
ACTIO _	attive

Ovvero, anche le conoscenze (così le abilità) potrebbero essere assunte dagli studenti in modo attivo o passivo. Infatti, il metodo è applicabile ad ogni oggetto. E il metodo riguardava un comportamento dello studente. Allora, anche la definizione di una figura retorica, l'applicazione di una regola matematica, il complemento oggetto, possono

diventare attivi: non conoscenze, ma competenze. Vedremo di confortare questa intuizione, suffragandola con altri argomenti a sostegno.

D'altra parte, non stupisce che anche le conoscenze possano diventare competenze: la stessa Arendt ha valorizzato tutta la *vita activa*, ma senza eliminare il peso specifico della *theoría*. È partita, semplicemente, da una obiezione «l'enorme peso della contemplazione nella gerarchia tradizionale ha oscurato le distinzioni e le articolazioni all'interno della *vita activa* stessa»⁵¹¹.

L'analisi che la studiosa opera, ci aiuta a cogliere la complessità della *vita activa*: complessità, che significa anche unitarietà. Dicevamo, che non esiste un *labor* o *opus* o *azione* allo stato pure. La realtà è unitaria, quindi gli elementi dell'una sono presente anche nell'altra. Ed infatti, ad esempio, il *labor* è stato trasformato in *opus*, dal cristianesimo, e l'*opus* in *azione* nella bottega medievale. Oppure basta pensare al lavoro benedettino, che è diventato addirittura una preghiera.

La Arendt, semmai, ha voluto cogliere e metterci in guardia rispetto a quando, nelle diverse epoche storiche, l'un aspetto ha prevalso sull'altro.

Trasposto nell'ambito educativo, questo significa che gli elementi della conoscenza come siamo andati a delineare (conoscenze, abilità e competenze), devono avere spazio equo nell'attività scolastica. Il rischio da cui guardarsi è quello di assolutizzarne alcuni a scapito degli altri.

Ci pare, che in questo momento storico, l'aspetto dell'azione arendtiana (e della competenza), abbiano bisogno di essere rivisitati. Soprattutto nel senso metodologico: cioè che il metodo del lavoro, dell'azione, sia "riapplicato" all'interno delle conoscenze e abilità, in modo tale che le conoscenze non siano assunte oggettualisticamente, come le ostie di cui parla Swith, nell'isola di Laputa. Occorre, cioè, che le conoscenze non siano ingurgitate come pillole, passivamente, meccanicamente. Ma che anche le conoscenze 'muovano' lo studente, il suo io, la sua curiosità, la sua fantasia, così che possa sentire che, in ciò che sta studiando, c'è qualche cosa di bello che lo tocca personalmente. Un'esperienza, insomma.

Chiudiamo la parentesi su Hannah Arendt, ripetendo quanto avevamo di lei riportato nell'incipit: «Io non credo che possa esistere qualche processo di pensiero senza esperienze personali. Tutto il pensiero è meditazione (*Nachdenken*), pensare in seguito ad una cosa»⁵¹²; e ancora «Vedere è *idéin*, sapere è *eindénai*, cioè aver visto: prima si vede, poi si conosce. In termini più appropriati ai nostri scopi: ogni pensiero proviene dall'esperienza»⁵¹³.

⁵¹¹ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 14.

⁵¹² H. Arendt, *Lingua materna*, cit., p. 52.

⁵¹³ H. Arendt, *La vita della mente*, cit., p. 171.

1.3 Sergej Hessen e la scuola professionale come scuola per tutti

Può il lavoro ricomporre la spaccatura tra vita e scuola, teoria e pratica, tra cultura generale e cultura speciale?

Poniamo ora la domanda che fa da filo conduttore alla nostra ricerca, idealmente, a Sergej Hessen.

«La singolarità di Kerschensteiner, come pedagogista, sta nel fatto che egli seppe unire insuperabilmente un'amplessima esperienza pedagogica con una teoria altrettanto vasta»⁵¹⁴. Così inizia un suo saggio su Kerschensteiner, Sergei Hessen, filosofo e pedagogista russo, che, di fatto, in tale giudizio, non solo esprime il suo interesse per l'autore, ma tratteggia anche una sorta di ritratto di se medesimo, anche se specularmente ed opposto rispetto a quello del pedagogista tedesco: tanto Kerschensteiner fu ricco di esperienza pedagogica, tanto ne fu digiuno Hessen (al punto di aver iniziato ad insegnare pedagogia solo per necessità di lavorare, non sapendo nulla di tale disciplina, come egli stesso confessò nella sua autobiografia)⁵¹⁵. Però, tanta fu la teoria con cui, abbiamo visto, l'autore tedesco cercò di sostenere con argomenti e riferimenti teorici il suo progetto innovativo, altrettanto vasti furono i riferimenti filosofici, pedagogici e i dati comparativi⁵¹⁶, che compaiono nello scrittore russo.

Abbiamo perciò scelto di accostare alla Arendt, Hessen, per questa sua particolare collateralità rispetto a Kerschensteiner, ed anche per l'originalità del suo apporto sul concetto del lavoro in ambito scolastico, ben consapevoli che la portata della sua riflessione si svolge in una direzione – quella pedagogica – diversa dalla filosofia tedesca. I due autori ci aiutano a comprendere maggiormente Kerschensteiner e il problema del lavoro didattico, da due visuali diverse (la filosofia e la pedagogia), ma affini, anzi complementari⁵¹⁷.

Hessen rappresenta, inoltre, a nostro avviso, una voce di particolare interesse, perché “fuori dal coro”: sensibile e irrequieto, capace di cogliere in profondità gli elementi di novità dell'autore tedesco, ma anche di fornire una rappresentazione assolutamente affascinante del quadro scolastico non solo europeo e capace di proporre una ipotesi tanto avvincente, quanto ancora attuale.

1.3.1 Note biografiche

Non diversamente dalla Arendt, anche se per motivi differenti, la vicenda biografica di Sergej Osipovic Hessen, è stata incisa profondamente da circostanze dolorose⁵¹⁸. Ebbe

⁵¹⁴ S. Hessen, *La scuola serena di G. Lombardo - Radice. La scuola del lavoro di G. Kerschensteiner*, Avio, Roma 1954, p. 33.

⁵¹⁵ Vedi quanto scrive nella sua biografia, A. Baroni, *Hessen*, La Scuola, Brescia 1959, p. 10.

⁵¹⁶ Tanto da essere considerato uno dei più fecondi comparatisti, dal punto di vista pedagogico: cfr. B. Orizio, *Hessen*, in *Enciclopedia pedagogica*, diretta da M. Laeng, La Scuola, Brescia 1992, vol. 4, p. 5788.

⁵¹⁷ Sul rapporto tra filosofia e pedagogia, si veda, tra gli altri, G. Bertagna, *Pedagogia “dell'uomo” e pedagogia “della persona umana”: il senso di una differenza*, in Idem (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, p. 8.

⁵¹⁸ Per le vicende biografiche ci riferiamo soprattutto all'autobiografia, S. Hessen *Autobiografia. La pedagogia russa del XX secolo*, a cura di L. Volpicelli, (trad. it.) Avio, Roma 1956; A. Baroni, *Hessen*, cit.; L. Volpicelli, *Hessen*, in *Enciclopedia pedagogica*, diretta da M. Laeng, La Scuola, Brescia 1992, vol. 4; G. Reale, D. Antiseri, M. Laeng, *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi*, La Scuola, Brescia 1986, vol. 3; R. Mazzetti, *Sergej Hessen. Un ricercatore fra due civiltà*, La Nuova Italia, Firenze 1965; G. Broccolini, *Mito e realtà nel pensiero di Sergio Hessen*, Armando, Roma 1966.

infatti una vita errabonda e una formazione nella quale confluirono «sia le influenze della tradizione russa sia la filosofia occidentale, al punto che qualche critico lo ha definito, non del tutto a torto, come “un ricercatore tra due civiltà”»⁵¹⁹: così infatti lo qualifica R. Mazzetti⁵²⁰.

Figlio di un funzionario dell'amministrazione giudiziaria, nacque in Siberia nel 1887. Egli stesso ci fornisce numerose notizie nella sua *Autobiografia*⁵²¹. Lì si trovava il padre in esilio. Scontato l'esilio (Sergei aveva tre anni), il padre si separa dalla prima moglie, per risposarsi, nel 1895 e assumere la carica di funzionario del Ministero di Grazia e giustizia a Pietroburgo. Della matrigna, Hessen disse che lo trattò sempre come un figlio.

Compì gli studi secondari presso una scuola governativa di tipo classico. Così egli annota: «La scuola mi ha dato poco, non solo quanto al sapere, ma anche quanto ai rapporti personali. Ma questo succede in tutte le scuole [...] In compenso ebbero grande influenza su di me la casa paterna e mio padre [...] A lui, più che alla scuola, debbo la mia preparazione generale e la mia capacità d'esprimere adeguatamente per iscritto i miei pensieri, come anche la conoscenza dei classici russi»⁵²². E' curioso constatare come, alla base di molte vicende biografiche di grandi pedagogisti, vi sia un rapporto non idillico con la scuola. Non diversamente era successo allo stesso Kerschensteiner, che, come abbiamo scritto, frequentò con svogliatezza la scuola. Nel caso dello Hessen, si tratta del riconoscimento della inutilità dell'istruzione scolastica, ampiamente integrata, anzi surclassata, dalla 'scuola paterna'!

Continua l'autore: «dalla casa paterna ho riportato molte conoscenze giuridiche e politiche, ma soprattutto ho appreso per sempre a considerare il diritto un elemento che limita le velleità del potere»⁵²³. In realtà, nei suoi studi emerge un forte taglio giuridico e politico, di cui peraltro non tratteremo nelle pagine seguenti, esulando dal nostro intendimento precipuo, quello cioè, di indagare la produzione pedagogica dell'autore. Così come non ci interessa soffermarci neppure sulla sua posizione politica (egli dirà di sé che «il mio socialismo non fu mai dommatico, e solo per un breve periodo mi legò ad un partito politico»⁵²⁴). Neppure ci riguarda la produzione filosofica. Alcuni autori hanno voluto metterne in luce i limiti come saggista politico ed anche come filosofo⁵²⁵. Noi riguarderemo al suo pensiero non certo per scorgerne la coerenza interna e la tenuta complessiva. Anche a noi è parso che, talvolta, le sue argomentazioni non fossero sempre fortemente stringenti: ma non è su questo che appunteremo l'attenzione. Semmai sul suo sistema pedagogico, sulle suggestioni più incoraggianti nell'ottica della nostra ricerca.

Abbiamo trovato in lui, un autore che sentiamo anche come un modello: per questo ci sembra che alcuni giudizi dei detrattori siano particolarmente ingenerosi⁵²⁶. Gli stessi

⁵¹⁹ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997, p. 128.

⁵²⁰ R. Mazzetti, *Sergej. Hessen: un ricercatore fra due civiltà*, cit.

⁵²¹ S. Hessen, *Autobiografia*, cit.

⁵²² *Ivi*, pp. 10-11.

⁵²³ S. Hessen, *Autobiografia*, cit., p. 11.

⁵²⁴ *Ibidem*.

⁵²⁵ Così scrive G. Broccolini, sulla sua concezione filosofica: «una filosofia, cioè, svolta in maniera rapsodica, essendo una revisione critica frammentaria ed occasionale di pensieri altrui» (G. Broccolini, *Mito e realtà nel pensiero di Sergio Hessen*, cit., p. 42).

⁵²⁶ R. Mazzetti scrive di lui che «E' un pedagogista di talento, non un grande pedagogista»: Idem, *Sergej. Hessen: un ricercatore fra due civiltà*, cit., p. 2.

però riconoscono in lui «un dramma profondo»⁵²⁷, e una assoluta «sensibilità verso i problemi della società e dell'educazione contemporanea»⁵²⁸.

Per tornare alla biografia dello studioso russo-polacco, per ampliarla sua istruzione, ma anche per sottrarlo ad ulteriori rappresaglie politiche, il padre lo inviò in Germania, dove frequentò la facoltà di Filosofia dell'università di Heidelberg. Qui ebbe, anche lui, dei grandi maestri, tra cui Windenbrand. Passò poi a Friburgo, dove fu scolaro del Rickert. Laureatosi, insegnò filosofia nell'università di Pietroburgo. Poi l'università lo incaricò di un corso di pedagogia, materia nella quale non si era mai cimentato, «una terra assolutamente sconosciuta», come confessò nella sua Autobiografia. Però «dopo due anni, non avevo più il senso di essermi messo ad una cosa non mia, e nell'estate del 1916, durante i corsi estivi organizzati a Pietroburgo per i maestri elementari, tenni con grande successo il mio primo corso di pedagogia»⁵²⁹.

Veramente singolare anche questo aspetto della sua vita: segno, peraltro, della possente cultura che sostiene l'orizzonte teorico dello studioso: talmente potente, da permettergli di addentrarsi in una disciplina, a lui sconosciuta, e di poterla possedere in breve tempo, tanto da insegnarla e da diventarne un cultore eccellente.

Nel 1917, con lo scoppio della rivoluzione, il pedagogista chiese di essere trasferito a Tomsk, in Siberia, dove tenne dei corsi su Kant, che diventeranno la base di uno dei suoi testi di maggior levatura *Fondamenti filosofici della pedagogia*.

Intanto l'Università in cui insegna, viene chiusa, e decide di trasferirsi a Pietroburgo, perché si trova vicina al confine. Immagina, infatti, che, non sapendo tenere nascosta la sua avversione per ogni dittatura, avrebbe potuto diventare bersaglio dei Soviet. Le misere condizioni di vita lo inducono ad oltrepassare il confine e ad espatriare in Finlandia, dove già si trova il padre, supponendo che il governo dei Soviet sarebbe ben presto crollato. Mai avrebbe immaginato di non più tornare nella sua Russia. «Il suo “facile ottimismo” gli fece così trascurare la ricerca di una definitiva sistemazione all'estero e lo trascinò a una vita randagia»⁵³⁰: dalla Finlandia, infatti, passa in Germania. Nel 1923 viene chiamato a Praga per insegnare pedagogia nell'Istituto Pedagogico russo: qui rimane ben undici anni.

Pubblica, dopo svariati rifacimenti, nel 1934-35, i *Fondamenti filosofici della pedagogia*.

Nel 1929 va a visitare Kerschensteiner e ne rimane particolarmente ben impressionato.

Intanto, per cercare di rimediare alle cattive condizioni economiche (tra le cause del suo divorzio), accetta di andare ad insegnare pedagogia a Varsavia. Impara perciò velocemente il polacco, aggiungendo questa lingua alle altre da lui già apprese. Lì rimane fino allo scoppio della seconda guerra mondiale. Durante l'insurrezione di Varsavia, il suo testo *La filosofia dell'educazione*, va perduto a causa di un incendio. Rimane incolume invece, una copia del suo capolavoro *Struttura e contenuto della scuola moderna*.

Nel periodo trascorso a Varsavia, compone altre opere importanti: uno studio su Giuseppe Lombardo Radice, al quale Hessen era legato, benché si conoscessero solo per via epistolare; uno studio sulla Montessori; un lavoro su *Le virtù platoniche e le virtù evangeliche* e su *La pedagogia russa del XX secolo*.

Nel 1939, però, deve rifugiarsi in campagna dove la seconda moglie gli ha trovato un posto di insegnante privato. Riesce a tornare a Varsavia l'anno successivo, ma nel '42 la

⁵²⁷ *Ibidem*.

⁵²⁸ G. Broccolini, *Mito e realtà nel pensiero di Sergio Hessen*, cit., p. 159.

⁵²⁹ S. Hessen, *Autobiografia*, cit. p. 20.

⁵³⁰ A. Baroni, *Hessen*, cit., p. 12.

famiglia Hessen, decide di rifugiarsi di nuovo in campagna, anche perché ha tenuto dei corsi di insegnamento clandestini su argomenti politici ed economici, molto pericolosi in quel momento. Infatti, mentre sono sfollati in campagna, lui e la moglie vengono arrestati e poi, inspiegabilmente rilasciati, mentre i due padroni di casa vengono inviati in un campo di concentramento.

Ci soffermiamo su queste vicende, perché testimoniano alcuni aspetti che illuminano anche la personalità e la visione culturale dell'autore. Innanzitutto, il suo anelito libertario: nonostante il pericolo, non si sottrae dall'insegnare argomenti rischiosi sotto il regime nazista. In secondo luogo, la sua inavvedutezza rispetto alle circostanze storiche: non tanto per una incapacità di lettura degli avvenimenti (la rivoluzione russa, l'occupazione tedesca, ecc.), ma per il suo "facile ottimismo", nonostante le crude vicende personali e storiche in cui si trovò a vivere. Così, ancora una volta, allo scoppio della insurrezione di Varsavia, si lascia cogliere di sorpresa: è sul punto di essere fucilato, ed è risparmiato dalla insospettabile umanità di alcuni soldati tedeschi.

Nel '45 viene chiamato dall'Università di Lodz.

Al termine della guerra, si trova in condizioni di grande disagio: molti suoi manoscritti sono stati distrutti, è morto il suo amato figlio Eugenio, è minato nella salute. Morirà infatti nel 1950, dopo essere ritornato nella chiesa ortodossa, da cui si era staccato in età giovanile.

Osservazioni

«Estremamente sensibile ai molteplici fermenti culturali e ai cambiamenti e alle trasformazioni sociali del proprio tempo, Hessen coltivò interessi filosofici, pedagogici, psicologici, sociologici, giuridici, linguistici, letterari e storici»⁵³¹. Fu un uomo «di una cultura vastissima, che può attingere alla storia della pedagogia e delle istituzioni educative, alla conoscenza dei sistemi scolastici contemporanei, alla filosofia dell'educazione, al diritto, alla politica, all'economia»⁵³²: rappresentando, in questo, un esempio interessante di quanto la pedagogia, sia la sintesi di altre scienze, rispetto alle quali, peraltro, non si pone in un rapporto "ancillare", ma paritetico⁵³³.

Il suo particolare *iter* di studi, che lo avvicinò tardi alla pedagogia, si evidenzia nel fatto che la filosofia, la sua passione primigenia, riemerge sempre come un corso carsico, nei suoi testi. Non a caso il suo primo testo è proprio *Fondamenti filosofici della pedagogia*.

Il suo profilo culturale, si compone anche di altri elementi. «Nel suo socialismo dottrinario, nella sua incapacità a comunicare con il popolo, nel suo perenne e imprevedibile ottimismo si rivela la natura essenzialmente teoretica dello Hessen [...] nella sua congenialità verso problemi fondamentalmente pratici quali i problemi educativi, economici e giuridici si rivela la sua ansia verso una concretezza intesa in senso realistico e non idealistico»⁵³⁴.

Peraltro è possibile leggere l'evoluzione del suo pensiero, fortemente incardinata alle vicende storiche da lui vissute.

Si può suddividere la sua vita in tre periodi: il primo è quello dei *Fondamenti*, corrispondente al periodo russo-cescoslovacco, in cui teorizza la pedagogia come

⁵³¹ L. Volpicelli, *Hessen*, cit., p. 5786.

⁵³² B. Orizio, *Hessen*, cit., p. 5788-89.

⁵³³ G. Bertagna, *Pedagogia "dell'uomo" e pedagogia "della persona umana"*, cit., p. 8.

⁵³⁴ A. Baroni, *Hessen*, cit., p. 19.

filosofia applicata, concezione, però «che non lo rese mai appagato e sicuro»⁵³⁵. Segue il periodo polacco, quello della pedagogia della cultura; infine quello della pedagogia della salvezza, sviluppatosi negli ultimi e tragici anni della sua esistenza.

La filosofia dei valori

Il suo più evidente punto di riferimento culturale è rappresentato dalla filosofia dei valori (così come lo fu per Kerschensteiner).

Allievo di H. Rickert, come egli stesso si autodefinì nella sua *Autobiografia*, Hessen muoveva dal concetto di filosofia come scienza dei valori, evidenziando il loro significato sovratemporale e la singolarità dell'uomo di fronte al patrimonio della cultura in genere.

Chiosso fa notare come, si trattasse del tentativo di affermare la libertà e la responsabilità personale, ponendole in relazione ad ideali trascendenti. I valori diventano perciò «le vere e proprie forze motrici della storia»⁵³⁶. Peraltro in campo pedagogico, il concetto di valore ha assunto numerosi significati⁵³⁷, oscillando particolarmente tra un'accezione che pone i valori in senso oggettivo, e un'altra connotazione che ne considera piuttosto gli aspetti soggettivi che, come ha sottolineato Pellerey «entrano a far parte della concezione di sé»⁵³⁸ e ne esaltano libertà e responsabilità.

Hessen opta piuttosto per la prima definizione di valore oggettivo: esattamente come Kerschensteiner. Ne parla soprattutto nel suo testo *I fondamenti filosofici della pedagogia*. Così li definisce: «I valori culturali si elevano al di sopra del tempo e continuano ad esistere in uno stato di “quiete”, impongono all'uomo una continua crescita e un continuo movimento. Essi rappresentano appunto gli scopi della cultura, quel “dover essere” che, compenetrando l'esistenza psicofisica del fanciullo, lo trasforma da essere meramente naturale in soggetto educabile, capace di sviluppo»⁵³⁹.

Contro il pedagogismo

Ne *I fondamenti filosofici della pedagogia*, Hessen definisce con maggiore attenzione la sua idea di pedagogia: il problema pedagogico, non è quello di inventare una tecnica didattica valida per ogni contenuto, quanto di determinare gli scopi che rendono valida l'azione educativa. Gli scopi dell'educazione non possono essere predefiniti «al modo che appare assai spesso ai pratici, travolti dalla routine del mestiere. Se gli scopi dell'educazione fossero già definiti, non penetrerebbero tanto organicamente in profondità nell'essere del fanciullo, ma gli s'imporrebbero meccanicamente, come qualche cosa di estraneo e di esteriore»⁵⁴⁰.

Di fatto, in queste parole iniziali del suo saggio, Hessen incarna il personalismo, con prefigurazioni della *personalizzazione*, così come Hoz è andato definendo nei suoi studi⁵⁴¹. In particolare ci riferiamo all'idea, ad esempio, che non è possibile pre-definire l'azione didattica e i suoi metodi in una fase iniziale dell'anno scolastico. Tale è invece

⁵³⁵ *Ivi*, p. 20.

⁵³⁶ G. Chiosso, *Teorie dell'educazione e della formazione*. Mondadori, Milano 2003, p. 90.

⁵³⁷ W. Brezinka, *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione*. Armando, Roma 1994, pp. 121-122.

⁵³⁸ M. Pellerey, *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e post-modernità*, Las, Roma 1998, p. 117.

⁵³⁹ S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, Armando, Roma 1962, p. 24.

⁵⁴⁰ S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, cit., p. 13.

⁵⁴¹ Si veda in particolare G. Hoz, *L'educazione personalizzata* (trad. it.), la Scuola, Brescia 2006.

stata (ed è) la direzione indicata dalla didattica che si incentra sugli obiettivi, didattica che, come asserisce M.T. Moscato, insieme al concetto di programmazione, viene proposta come «“novità assoluta” alla scuola italiana agli inizi degli anni Ottanta»⁵⁴² e che vede autori come B.Bloom⁵⁴³ e Nicholls⁵⁴⁴, ottenere una vasta eco presso i docenti, anche del nostro Paese.

La pedagogia

Il concetto di cultura è per Hessen indissolubile da quello di storia, che, per lui, è sostanzialmente la tradizione.

Alcuni pedagogisti si sono messi in aperto contrasto con la cultura, ed Hessen ricorda Rousseau e Tolstoj, che hanno incarnato l'ideale dell'educazione libera, condannando il carattere coercitivo dell'educazione. Però essi non possono che sostituire ad una imposizione, un'altra forma di obbligo. L'allievo che viene sottratto alla coercizione scolastica (come gli allievi di Jasnja Poljana), sono però sotto la costrizione dell'ambiente circostante, o a quella più radicale e penetrante delle loro stesse inclinazioni.

E, leggendo con attenzione il romanzo di Rousseau, annota Hessen, ci si rende conto che «Emilio vuole e domanda proprio ciò che il suo educatore vuole che gli si domandi»⁵⁴⁵. La costrizione non è solo un fatto esterno, ma nasce all'interno del bambino: «la costrizione può essere abolita solo da una personalità indipendente, in continuo sviluppo» e «la libertà non è un fatto, ma una meta: è il fine cui tende l'educazione»⁵⁴⁶. Lo stesso pedagogista si dichiara nemico della costrizione, ma «la libertà come fine non esclude, ma presuppone il fatto della costrizione; e appunto perché lo scopo essenziale dell'educazione sta nell'eliminare la costrizione, essa costituisce il punto di partenza del processo educativo»⁵⁴⁷. Dimostrare come ogni atto di costrizione possa e debba essere compenetrato di libertà, nella quale soltanto la costrizione acquista il suo vero senso pedagogico, sarà un punto centrale nella sua trattazione. Ritroveremo il paradosso di libertà e costrizione, in altri autori contemporanei, ad esempio nel già citato Luigi Giussani, il quale riconosce, analogamente al pedagogista russo, che non esiste vera libertà senza obbedienza a qualcuno: perché solo in questo modo si potrà sprigionare la personalità dello studente, essendo l'educazione il «luogo dove la tradizione resa cosciente diventa proposta, ma è una proposta che deve accompagnare nell'impatto, perciò nel paragone»⁵⁴⁸ con la realtà.

Libertà e autorità

Il tema della libertà viene svolto più analiticamente dall'autore in un capitolo successivo. Egli, proseguendo sul tema della autorità, afferma innanzitutto che c'è una profonda difformità tra la disciplina e l'ammaestramento. Quest'ultimo è applicabile

⁵⁴² M. Teresa Moscato, *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia 2008, p. 201.

⁵⁴³ In particolare il suo testo più famoso, B.S. Bloom, *Tassonomia degli obiettivi educativi: la classificazione delle mete dell'educazione*, Giunti e Lisciani, Teramo 1983-84.

⁵⁴⁴ Ci riferiamo in particolare al testo A. e H. Nicholls, *Guida pratica all'elaborazione di un curriculum* (1972), trad. it., Feltrinelli, Milano 1975.

⁵⁴⁵ S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, cit., p. 40.

⁵⁴⁶ *Ivi*, p. 41.

⁵⁴⁷ *Ivi*, p. 52.

⁵⁴⁸ L. Giussani, *Introduzione alla realtà totale. Il rischio educativo, trascrizione conferenza*, Milano, 20 giugno 1985, "Quaderni di Tracce", 2/2006, p. 13.

agli animali, perché non si presuppone in essi una personalità. «L'ammaestramento agisce con la forza fisica e con la paura. La disciplina, invece, si rivolge alla volontà e alla ragione di coloro che le sono soggetti»⁵⁴⁹. L'ammaestramento è quindi una contraffazione dell'autorità, analogamente come l'arbitrio è una contraffazione della libertà.

Si nota qui un'osservazione certamente ancora attuale, anche se non sempre di immediata accettabilità. Infatti per Hessen, la disciplina (proprio come l'autorità, per Giussani), non è 'cieca obbedienza': al contrario, è l'espressione delle più alte facoltà umane: la volontà e la ragione. Obbedire non è annientamento e cecità: al contrario è l'espressione della personalità, che così può diventare ciò che 'deve essere'.

Ne consegue la definizione della libertà, che non consiste nello «scegliere tra più vie, fra dati soltanto possibili ma già determinati, sibbene nel creare una propria via nuova»; «la libertà è creazione di qualcosa di nuovo, che prima non esisteva nel mondo. Io sono libero in quanto risolvo a modo mio, come nessun altro saprebbe fare, qualche difficile problema che mi si presenta. Quanto più il mio atto è insostituibile e individuale, tanto più è libero»⁵⁵⁰. Ci sembra che le citazioni contengano intuizioni che hanno inconsapevolmente anticipato, ancora una volta, sviluppi successivi (e attuali) della pedagogia. La *libertà* si distingue dalla necessità e dal caso, non è imprevedibile conseguenza di azioni dettate dal capriccio. «La libertà è una conquista graduale e interessante: essa plasma a poco a poco il *temperamento* (insieme delle caratteristiche innate) creando la *personalità* o *carattere* [...] “Sii libero” vuol dire essenzialmente “sii te stesso”»⁵⁵¹.

Ci pare particolarmente evocativa di risonanze attuali anche l'ipotesi che la libertà sia l'espressione dell'uomo che risolve in modo originale e personale, qualche problema di difficile soluzione. Non vorremmo forzare nell'attualizzazione, ma ci sembra che l'osservazione dello studioso anticipi l'idea di competenza, perlomeno abbia molte coincidenze addirittura con i documenti elaborati in seno agli organismi europei: ci riferiamo in particolare alla definizione di competenza elaborata nel 2002⁵⁵². Si afferma, infatti, che la competenza è la soluzione del tutto personale (e creativa) di un problema complesso, in cui si evidenziano componenti decisamente singolari e uniche.

Libertà come «creazione di qualche cosa di nuovo» che prima non esisteva: la frase ci sembra echeggiare (anche se ovviamente tra i due autori non c'è collegamento storico) quanto scrisse la Arendt: i bambini rappresentano la nascita, il nuovo nella società. «Nell'educazione – osserva la filosofa – si decide anche se noi amiamo tanto i nostri figli da non estrometterli dal nostro mondo lasciandoli in balia di se stessi, tanto da non strappargli di mano la loro occasione d'intraprendere qualcosa di nuovo, qualcosa di imprevedibile per noi; e prepararli invece al compito di rinnovare un mondo che sarà

⁵⁴⁹ S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, cit., p. 54.

⁵⁵⁰ *Ivi*, p. 58.

⁵⁵¹ G. Reale, D. Antiseri, M. Laeng, *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi*, cit., p. 729.

⁵⁵² Si veda OECD, *The definition and selection of key competencies (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations. Strategic paper*, 07 Oct. 2002. Così viene definita la competenza: «Fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi comporta non solo il possesso di conoscenze e abilità, nonché emozioni e atteggiamenti adeguati a un'efficace gestione di tali componenti. Pertanto la nozione di *competenze* include componenti cognitive ma anche componenti motivazionali, etiche, sociali, risultati di apprendimento (conoscenze e abilità), sistemi di valori e credenze, abitudini e altre caratteristiche psicologiche»

comune a tutti»⁵⁵³. Stupisce la ripresa della stessa formula «qualcosa di nuovo». La libertà è generativa, creativa: ben altro dal concetto oggi spesso contrabbandato di sequela del proprio istinto. E crea sorpresa positiva anche la constatazione che, per entrambi gli autori, la libertà sia figlia della disciplina e dell'autorità. Infatti, per la studiosa tedesca, amare i propri figli, dando loro la possibilità di creare il nuovo, significa non lasciarli in balia di se stessi. Come può avvenire ciò? Attraverso l'educazione. «Gli educatori rappresentano di fronte al giovane un mondo del quale devono dichiararsi responsabili anche se non l'hanno fatto loro, e anche se, in segreto o apertamente, lo desiderassero diverso [...] Nell'educazione l'assumersi la responsabilità del mondo si esprime nell'autorità»⁵⁵⁴. Infatti, la crisi della scuola moderna, a suo dire, ha tra le cause anche la crisi dell'autorità: «Che gli adulti abbiano voluto disfarsi dell'autorità significa solo questo: essi rifiutano di assumersi la responsabilità del mondo in cui hanno introdotto i loro figli»⁵⁵⁵: impietosa disamina, ma particolarmente penetrante e coincidente con quella di Hessen.

Ma compare un altro punto di stupefacente coincidenza tra i due autori: la studiosa infatti afferma che «la crisi dell'autorità che educa ha un nesso strettissimo con la crisi della tradizione, ossia del nostro modo di considerare il passato. Sotto questo aspetto la crisi pesa soprattutto sull'educatore, il quale ha il preciso compito di mediare tra nuovo e vecchio, per cui il massimo rispetto del passato viene richiesto dalla sua stessa professione»⁵⁵⁶. Per secoli, l'educatore non ha avuto bisogno di prendere coscienza di ciò, dal momento che il rispetto del passato era parte integrante della cultura romana, poi sussunta nel cristianesimo. Il passato era un modello in quanto passato, e l'uomo anziano era lui stesso autorevole. Dal Rinascimento in poi questa visione si è spezzata, e l'uomo anziano è solo colui che esce dalla vita attiva.

«Nel mondo moderno educare è un problema perché, proprio per la sua stessa natura, l'educazione non può scavalcare né autorità né tradizione, mentre oggi deve esplicitarsi in un mondo in cui le strutture non sono formate dall'autorità e in cui la tradizione non costituisce più il fattore coesivo»⁵⁵⁷. Suona più che mai attuale, l'analisi della Arendt, che è all'unisono con quella dello Hessen. La tradizione oggi è sentita come un disvalore, così come l'autorità. Introdurre il concetto di tradizione, significa quasi automaticamente essere tacciati, nell'ambito educativo, di passatismo e conservatorismo. Ancora una volta vorremmo richiamare la voce di L. Giussani che, rivolgendosi ad alcuni genitori, invoca il valore del passato: «Io dico che l'ipotesi di lavoro in base alla quale un genitore introduce nella realtà il figlio si chiama 'passato', è il passato. Ho detto che il fenomeno educativo si gioca nell'istante, in un presente. Ma cos'è un presente, un istante? L'istante presente è nulla: la sua densità, la sua ricchezza è l'eredità del passato, compreso l'istante precedente. Nell'istante precedente, soltanto entra in gioco quella cosa misteriosa che si chiama libertà, che manipola in qualche modo ciò che arriva dal 'precedente', dal passato. Voglio dire che la prima condizione o *il primo fattore fondamentale* d'una educazione è la tradizione, è la ricchezza di una tradizione»⁵⁵⁸.

⁵⁵³ H. Arendt, *Tra passato e futuro* (1^a ed. 1954), trad. it., Garzanti, Milano 1991, p. 255.

⁵⁵⁴ *Ivi*, p. 247.

⁵⁵⁵ *Ivi*, p. 248.

⁵⁵⁶ *Ivi*, p. 251.

⁵⁵⁷ *Ivi*, p. 253.

⁵⁵⁸ L. Giussani, *Introduzione alla realtà totale*, cit., pp. 5-6.

Anche in questo autore, riaffiora, dalle brume del passato, il fattore fondamentale della libertà, attraverso cui il giovane deve discriminare tra i fatti del passato, con la sua capacità critica, che è il « rendersi ragione delle cose»⁵⁵⁹ attraverso un criterio ultimo: «il criterio ultimo, che è in ciascuno di noi, è identico: è esigenza di vero, di bello, di buono»⁵⁶⁰: esattamente i valori a cui si riferisce Hessen.

Ritroviamo, su questi temi, le osservazioni di Bertagna: «Ciò che non viene dalla libertà può essere chiamato potere, addestramento, allevamento, condizionamento, plagio, compensazione, meccanicismo e simili, ma mai educazione della “persona umana”[...] non c’è crescita e realizzazione educativa possibile della “persona umana” se la sua libertà non è libertà positiva del vero, del bene, del bello»⁵⁶¹. D’altra parte, sottolinea M.L. De Natale: «quel che importa è che non venga mai tradito il senso vero del sostantivo ‘educazione’, che deve pur sempre caratterizzare quell’integrale processo di crescita umana per il quale ogni itinerario di vita personale, radicandosi nella comunità sociale e culturale, apre l’uomo alla conquista della libertà, in un orizzonte di senso e di significato»: orizzonte di senso e di significato, che ci pare condizione imprescindibile della educazione (come della vita!), oggi così spesso tralignato o dimenticato.

Libertà, per Hessen, quindi, non semplicemente come scelta libera⁵⁶²: ma soprattutto come un’esperienza di responsabilità. Per questo è creatività, non mera scelta.

I tre gradi della libertà

Di fronte ai contenuti culturali offerti dalla tradizione, la libertà passa attraverso tre gradi: a) l’*anomia* o assenza di legge; b) l’*eteronomica* o legislazione esterna; c) l’*autonomia* o legislazione interiore. A questi tre gradi, corrispondono rispettivamente la scuola dell’infanzia, la fase scolastica e quella post scolastica.

La caratteristica della prima fase è, naturalmente, il gioco. La fase *eteronomica* corrisponde al periodo della scuola, durante il quale, al gioco si sostituisce il lavoro.

Si apre qui una parentesi che reputiamo importante, sul lavoro scolastico, che verrà ripresa nell’opera successiva *Struttura e contenuto della scuola moderna*⁵⁶³.

1.3.2 La “scuola del lavoro” in Hessen

Che cosa intende Hessen per «lavoro scolastico» e, come lui stesso si chiede «in che modo esattamente il compito scolastico deve essere permeato di creatività?»⁵⁶⁴. Devono essere compiti piacevoli, concreti e comprensibili per gli alunni. E’ l’esatto opposto del vecchio ideale della pedagogia centralista e burocratica, come la definisce il pedagogista, il quale asserisce che «Il compito dev’essere rivolto a sollecitare l’attività creativa, ma nello stesso tempo deve rimanere compito. Ciò significa che, pur essendo l’insegnante a prescriverlo, è necessario che gli alunni abbiano piena libertà nell’effettuarlo e nello scegliere i mezzi necessari a risolvere i vari problemi che esso ha posto loro nel suo complesso»⁵⁶⁵. La didattica centralistica, invece, «non ravvisava l’essenza del compito nella precisa soluzione del problema, posto dall’insegnante, ma

⁵⁵⁹ L. Giussani, *Il rischio educativo. Come creazione di personalità e di storia*, Sei, Torino, 1995, p.XIV.

⁵⁶⁰ *Ibidem*.

⁵⁶¹ G. Bertagna, *Pedagogia “dell’uomo” e pedagogia “della persona umana”*, cit., p. 66.

⁵⁶² A. Baroni, *Hessen*, cit., p. 48.

⁵⁶³ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, trad. it. di H. Mirecka e L. Volpicelli, Avio, Roma 1950

⁵⁶⁴ S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, cit., p. 127.

⁵⁶⁵ *Ivi.*, p. 128.

nel fatto che l'alunno ripettesse appuntino ciò che l'insegnante aveva mostrato o spiegato»⁵⁶⁶.

Sostiene ancora il pedagogista che il principio della scuola del lavoro è quello di porre al centro non la genericità meccanica, ma la «totalità concreta[...] Secondo il nuovo schema di lavoro scolastico, l'insegnante non propone un modello che tutti gli alunni debbano ripetere individualmente, ma assegna un compito che tutta la classe risolve in uno sforzo comune. Come risultato di codesto sforzo sorge il prodotto del lavoro comune, qualche cosa di nuovo, che prima non esisteva»⁵⁶⁷: non a caso lo studioso sottolinea una differenza: «il lavoro che viene chiamato a definire il concetto della nuova scuola, nel senso più nobile della parola (in russo *trud*), appunto per questo si distingue dal lavoro come fatica (in russo *robot*), in quanto sviluppa la personalità di chi lavora»⁵⁶⁸. Anche se il pedagogista non pone il problema filosofico del lavoro, riecheggiano qui ancora una volta le parole della Arendt, nella sua distinzione tra il lavoro come fatica (*labor*) e come *azione* o *opus*. Meccanico, obbligato, il primo; liberi, creativi, generativi i secondi.

Pratico e concreto

Hessen si pone successivamente una questione che ci sembra di grande rilevanza: se e come l'apprendimento dalla pratica sia effettivamente più efficace dell'apprendimento per via teorica.

Osserva infatti che gli scopi dei compiti dati nella scuola tradizionale venivano generalmente formulati in modo troppo generico, nebuloso, come i famosi temi sull'importanza che l'acqua e il mare hanno per l'uomo. Si voleva così individualizzare l'insegnamento, ma in realtà degenerava in diletterismo superficiale. Si chiede inoltre lo studioso: è «necessario distinguere fra ciò che è concreto, vale a dire vicino alla vita e pratico, e ciò che è intuitivo, e che può essere reso con l'immagine; come anche fra ciò che è astratto, e ciò che è indistinto e nebuloso. L'esatta esposizione di un argomento scientifico è un compito molto più astratto e generale che non l'elaborazione stilistica di quei temi che abbiamo citato sopra [...] più lo scopo di un compito è lontano, più lungo è il viaggio che vi conduce»⁵⁶⁹.

Comunque, ribadisce il pedagogista, il compito deve rimanere compito, con uno scopo preciso e definito, proprio perché emerga la creatività. Infatti individualizzare sarà possibile differenziando lo studio a seconda delle inclinazioni e delle attitudini, ma senza diminuire la precisione e la determinatezza del compito. Altrimenti scadrebbe in diletterismo o in pratica. Sembra, tra l'altro, di risentire le sollecitazioni del Kerschensteiner per la precisione e la «disciplina dell'oggettività».

Ma non è solo il concreto e l'astratto a discriminare il lavoro scolastico; ma anche il lavoro *attivo* o *passivo*. Infatti, avverte l'autore russo, il lavoro attivo si distingue dal lavoro passivo (che è solo fatica), e la scuola del lavoro dalla vecchia scuola, non semplicemente per il contenuto «ma per la loro particolarità formale, ossia per la loro struttura. Non è il materiale didattico che diversifica la scuola del lavoro dalla scuola passiva, ma il fatto che la scuola del lavoro trasforma sostanzialmente la qualità degli alunni e dei maestri»⁵⁷⁰.

⁵⁶⁶ *Ivi.*, p. 129.

⁵⁶⁷ S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, cit., pp. 139-140.

⁵⁶⁸ *Ivi.*, p. 138.

⁵⁶⁹ *Ivi.*, p. 129.

⁵⁷⁰ *Ivi.*, p. 141.

Osserva lo studioso che troppo spesso il lavoro nella scuola, è stato però proposto come se fosse un fare riproduttivo, una passività. Così scrive: «Per il fatto che gli alunni, anziché ripetere un teorema dimostrato dal maestro, riproducono manualmente un modello di legno, di cartapesta, o di ferro, cambia solo il contenuto del lavoro, ma non già il suo carattere strutturale. Il loro lavoro resta passivo nelle sue particolarità formali e nella sua qualità. Perciò la scuola artigiana, dove il lavoro manuale occupa tanto posto, non è affatto tanto più scuola del lavoro che la scuola di istruzione ‘generale’. E viceversa, le materie puramente ‘letterarie’, che non comportano applicazione di lavoro manuale, possono impostarsi sul tipo del lavoro attivo, nel senso nostro della parola. Così, ad esempio, la classe, risolvendo col suo sforzo collettivo il problema posto dall’insegnante, creerà un nuovo prodotto, l’analisi, che so? di un’opera d’arte letta, cui ogni alunno riceve il proprio contributo individuale»⁵⁷¹.

Passo fondamentale, perché discrimina con chiarezza ciò che è lavoro pedagogico da ciò che non è. Non è lavoro pedagogico il fare pratico, passivo: esattamente come Kerschensteiner sottolineava che non è lavoro pedagogico «avere fatto eseguire castelli medievali, lavori di traforo secondo forme architettoniche di stile antico, piani di campi di battaglia, ecc.»⁵⁷².

E non è lavoro didattico per il fatto che riguardi le materie tecniche: non è una questione di contenuti. Hessen infatti, pone come condizione del lavoro che la classe unitariamente, ma poi ognuno personalmente, costruisca un prodotto (l’*opus arendtiana*). E il prodotto potrà riguardare qualsiasi materia: Hessen infatti porta l’esempio dell’analisi di un testo letterario. D’altra parte la Arendt aveva detto che anche la poesia è un’opera! Positiva la coincidenza con l’esempio che avevamo cercato di congetturare, immaginando un’ipotetica classe con un professore che stesse conducendo una ‘normale’ lezione di italiano, commentando il testo poetico di Montale. Hessen probabilmente ci conforterebbe dicendo che, sì, anche la lettura e analisi condotte insieme ai ragazzi dal docente, se coinvolgono tutti in prima persona, se appassionano, se interessano, sarebbero lezioni attive, fondate sul lavoro pedagogico. Evidentemente, prosegue lo studioso, «è necessario liberarsi dalla contrapposizione del tutto ingiustificata, tra “parola” e “oggetto materiale”, sia per esaltare oltre misura la parola, sia, al contrario, per troppo abbassarla. Come il legno, il ferro, l’argilla, anche la parola rappresenta un oggetto degno di lavoro umano, purché la personalità dell’uomo riesca attiva e creativa»⁵⁷³. D’altra parte la Arendt aveva ben dimostrato che anche il pensiero ha bisogno, per esprimersi, di reificarsi, attraverso la scrittura, le opere d’arte, la poesia, ecc.

Lavoro didattico	
Riprodurre con traforo battaglia: NO	Fare analisi insieme alla classe di una poesia SI

Quando un’azione produce una posizione pedagogicamente attiva?

⁵⁷¹ *Ivi*, p. 142.

⁵⁷² Kerschensteiner G., *Il concetto della scuola di lavoro* (1^a ed. 1911, 2^a ed. 1925), tr. it. di G. Calò, Bemporad, Firenze 1935, p. 80.

⁵⁷³ S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, cit., p. 142.

«La scuola del lavoro non tende già ad abbassare ogni lavoro intellettuale al livello di quello fisico, sibbene, piuttosto, a trasformare ogni lavoro, intellettuale o fisico, in fonte di totale sviluppo della personalità umana»⁵⁷⁴

E ancora: «Si può insegnare qualsiasi materia, perfino la culinaria, in modo da renderla fonte di sviluppo generale per la personalità dell'alunno, e d'altra parte qualsiasi materia, anche le lingue classiche, se insegnate come aggregato di nozioni e di abitudini elaborate e isolate, può soffocare ogni aspirazione alla cultura generale»⁵⁷⁵ e conclude: «Non si tratta di ciò che insegniamo, ma di come insegniamo, cioè si tratta anzitutto del lavoro formale, qualitativo, ossia della struttura dell'insegnamento [...] Il concetto astratto di cultura generale, viene sostituito da un concetto concreto della cultura, cioè dal concreto di cultura generale "specificata", le cui vie sono multiformi, come è multiforme il contenuto stesso della vita della società moderna»⁵⁷⁶.

Il concetto di concreto e astratto non sta nella presunta fisicità o materialità degli oggetti manipolati; né si tratta di manipolazione in senso stretto. Non è un problema di materiali che si utilizzano, e neppure di tecniche. Non è questione di materie, pratiche o teoriche. Ci può essere un 'fare' passivo e un fare attivo. Introduce in questa circostanza una parola chiave nel suo glossario: *cultura generale specificata*, di cui dà ampia spiegazione in passi e testi ulteriori. Egli afferma che tutte le discipline, e prima aveva inserito le materie linguistiche, ora riporta la cucina, possono essere insegnate con il metodo del lavoro, in modo tale, cioè, che servano allo sviluppo generale della personalità.

Il lavoro, perciò, in Hessen, non è una disciplina a parte, ma un *metodo*, che ha come finalità lo sviluppo della personalità.

<i>Scuola del lavoro = no materia a sé</i>
<i>Si metodo in f (sviluppo generale personalità)</i>

Ma come si può insegnare la cultura generale in cucina? Come può la 'culinaria' sostituire la cultura generale, che peraltro è, tradizionalmente astratta?

Queste stesse domande sono spesso affiorate, nel corso della ricerca, e risultano particolarmente pertinenti anche in virtù del fatto che lo studio di caso si è svolto presso due centri di formazione professionale che erogavano servizi legati alla ristorazione (nello specifico aiuto cuochi e addetti sala e bar).

Osservando i ragazzi impegnati nelle loro attività culinarie, ci siamo posti la domanda: ma è possibile che la cultura generale, Dante piuttosto che Napoleone, abbia qualche relazione con la cucina? In che modo?

In una nota del suo testo, a proposito appunto della cucina, Hessen fornisce indicazioni illuminanti: «La fisiologia della nutrizione, l'anatomia, la fisiologia degli animali e delle piante, la geografia, la tecnologia, la geografia economica e l'economia politica, la chimica, la fisica e la storia, tutte queste discipline e parecchie altre branche della vita e dell'uomo, possono riconnettersi all'arte culinaria senza alcuno sforzo, quando, però, la culinaria non venga già insegnata come un "mestiere qualsiasi" il cui scopo consista nel soddisfare i futuri consumatori, ma come un lavoro in cui si ripeta la pienezza integrale della vita naturale e culturale, e nel quale la personalità del lavoratore trovi la propria soddisfazione e il proprio sviluppo»⁵⁷⁷. Ci pare che la proposizione contenga di più di

⁵⁷⁴ *Ibidem*.

⁵⁷⁵ *Ivi*, p. 143

⁵⁷⁶ *Ivi*, p. 143.

⁵⁷⁷ *Ivi*, p. 143, nota 1.

ciò che affermi (anche se, forse, rimane un po' implicita in qualche passo). Primariamente emerge che, facendo attività di cucina, sono implicate molte altre discipline ad essa sottese: lo studioso ne elenca ben dieci, e persino la storia! È infatti una constatazione tanto ovvia, quanto negletta da tutto l'apparato educativo degli ultimi secoli in Italia (tranne lodevoli eccezioni), che «nelle» discipline, in «tutte» le discipline, sono incastonate altre materie. Ogni materia è come un diamante che porta in ogni sfaccettatura l'immagine di un'altra disciplina. Afferma Bertagna: «la cultura è sempre un'unità. È un prodotto umano [...] Esistono, in essa, senza dubbio punti di vista e percorsi separati. Le scienze, l'arte, la storia, il mito, la tecnica lo dimostrano. Ma è impossibile pensare una di queste dimensioni senza le altre. Analogamente esistono tante scienze nella scienza. E tante arti nell'arte. E così via»⁵⁷⁸.

È certamente questa di Hessen, una ipotesi di intervento in cui è evidente che il *lavoro* diventa lo strumento per il superamento della cifra della *divisione*

Eppure, ci pare che l'acutezza della sua riflessione, mostri qui qualche punto piuttosto oscuro. Annota infatti che le discipline (noi aggiungiamo teoriche, espressione della cultura generale) «possono riconnettersi all'arte culinaria senza alcuno sforzo»: qui, in verità, ci sembra che stia il punto: *come si riconnettono?* Perché Hessen dice 'senza alcuno sforzo'? E' evidente che queste discipline sono "dentro" l'arte culinaria: ma come possono essere ad essa collegata? nel testo che andremo a esaminare sulla struttura della scuola moderna, l'autore porterà alcune soluzioni di ordine organizzativo. Rimane, però, a nostro avviso, aperta questa questione specifica (e, forse, non è un caso, che il pedagogista releghi in una nota tali fondamentali osservazioni: come se fossero un germe da sviluppare).

Struttura e contenuto della scuola moderna

Il saggio, scritto in polacco nel 1937-38, venne tradotto in italiano da Luigi Volpicelli nel 1950⁵⁷⁹.

Nel testo «il pedagogista russo-polacco affrontò e discusse il problema della scuola nelle società democratiche. Anche per Hessen, come per Dewey, la scuola doveva rappresentare un'occasione irrinunciabile di promozione delle capacità dell'individuo [...] In questo senso egli prospettò una scuola che, superate le barriere del privilegio sociale, fosse aperta in tutti i suoi gradi fino al massimo di cultura di cui ciascuno è soggettivamente capace»⁵⁸⁰.

Il primo capitolo del saggio tratta del concetto di *scuola unica*, problematica centrale per l'autore. Egli considera tale soluzione organizzativa una derivazione non del principio liberale, ma di quello democratico. Infatti il liberalismo si limitò a fornire ai suoi cittadini il minimo di cultura indispensabile. Lo sviluppo delle ideologie democratiche, invece, ha distrutto i privilegi di classe, ponendosi il problema di assicurare a tutti un'uguaglianza effettiva. «questa non deve essere un'uguaglianza uniforme e meccanica, che per la diversità dei talenti individuali si risolverebbe di fatto in disuguaglianza: bensì piuttosto una uguaglianza multiforme e organica, che assicuri a ciascuno la 'sua' cultura, adatta ai suoi bisogni e alle sue possibilità»⁵⁸¹.

Hessen infatti tratteggia il profilo della scuola del XIX secolo: i regimi liberali avevano investito su un'istruzione che desse al popolo un minimo d'istruzione per tutti: da qui

⁵⁷⁸ *Raccomandazioni* cit. in G. Bertagna, *Dietro una riforma*, cit., p. 111-112.

⁵⁷⁹ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, cit.

⁵⁸⁰ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 131.

⁵⁸¹ G. Reale, D. Antiseri, M. Laeng, *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi*, cit., p. 731.

era nato il dualismo. Da una parte la scuola “*media*”, che dava una “vera cultura” o cultura generale, perché introduceva l’alunno nella tradizione culturale e lo preparava agli studi universitari. Dall’altra la *scuola popolare* che assicurava una cultura elementare, intesa come il minimo necessario per affrontare la vita lavorativa. Non diversamente era intesa la scuola professionale, predisposta per assicurare un addestramento alla tecnica artigiana.

L’ideologia democratica ha invece sovvertito questa impostazione, volendo assicurare ad ogni alunno il diritto all’istruzione più adatta per lui. Quindi, non il minimo, «ma il massimo di cultura per lui [...] Le scuole pubbliche hanno il compito di impartire ad ogni scolaro l’istruzione a cui egli può arrivare, grazie alle sue attitudini e alle sue capacità di lavoro»⁵⁸².

Da ciò è derivata l’abolizione del dualismo predetto: la scuola elementare ha smesso di essere tale, cioè di impartire solo “elementi”, senza mirare ad una vera cultura generale, diventando perciò scuola primaria, cioè preparatoria a tutti i successivi ordini di scuola.

In questo senso, Hessen propone la *scuola media unica*, da intendersi non come indifferenziata e generica: «la scuola unica, al contrario, non è affatto generica; è differenziata, anzi, perché se garantisce a tutti uguali possibilità di studi, non per questo tende ad un uniforme contenuto dell’istruzione. La sua struttura ha un chiaro carattere organico e non meccanico; e come ogni organismo, si distingue per interna articolazione e differenziazione»⁵⁸³.

Si verificherebbe, altrimenti, quello che ha stigmatizzato Don Milani, ovvero che si ottiene il massimo dell’ingiustizia quando si pretende di far parti uguali tra diseguali⁵⁸⁴.

Da ottimo comparatista quale Hessen fu⁵⁸⁵, riporta qui le esperienze prodotte in alcuni stati rispetto all’articolazione del sistema scolastico: da quello americano, a quello inglese, austriaco, cecoslovacco e danese. Si sofferma soprattutto sul sistema americano, facendo notare come si sia evoluto dall’articolazione del sistema di «otto + quattro» (e cioè otto anni di elementari, sui quali si innestavano i quattro anni di scuola media), al nuovo ordine «sei + tre + tre». Le ultime due classi della scuola elementare sono cioè collegate con la prima classe inferiore della vecchia scuola media, costituendo così la “scuola media inferiore”, dapprincipio organizzata in rapporto alle diverse professioni dei ragazzi, ma successivamente sganciata dai lavori, perché si riteneva prematura la scelta professionale a questa età. Rimase quindi “scuola media”, proprio come scuola di transito. Sembrerebbe, a questo riguardo, che lo studioso intendesse la scuola unica come una istruzione che «doveva garantire a tutti una cultura generale, senza precoci distinzioni e professionalizzazioni»⁵⁸⁶.

La «scuola media unica» in Italia

Il concetto di scuola unica, fu destinato ad avere notevoli influenze nei dibattiti scolastici del secondo dopoguerra, specie in Italia. Il problema però è secolare. «Secolare nel senso che si pose, in sostanza, già all’indomani della legge Casati e approdò a una contrastata soluzione solo nel 1962 con l’istituzione della scuola media unica, il cui ordinamento è attualmente vigente»⁵⁸⁷. La legge Casati, infatti, non parlava

⁵⁸² S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, cit., p. 18.

⁵⁸³ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, cit., p. 21.

⁵⁸⁴ Don L. Milani, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.

⁵⁸⁵ Cfr. B. Orizio, *Hessen*, in *Enciclopedia pedagogica*, cit., p. 5788.

⁵⁸⁶ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 131.

⁵⁸⁷ S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Mondadori, Milano 1999, p. 84.

di scuola media: l'istruzione secondaria era quella classica, di primo o di secondo grado (ginnasio di cinque anni e liceo triennale). Non appartenevano all'istruzione secondaria né quella tecnica, né quella magistrale. Però, con il passare degli anni, si costituirono, dopo il corso elementare, diverse scuole di durata triennale, a completamento di quella scuola e che, in qualche misura, possiamo considerare gli embrioni della scuola media. Si crearono da subito due avversi schieramenti: coloro che, come Giovanni Maria Bertini, ipotizzavano una "scuola media unica", adducendo l'opportunità di posticipare la scelta della scuola superiore. «Quanti si battevano per una scuola media unica erano mossi sostanzialmente da diversi ordini di motivazioni [...] unificare il triennio ginnasiale con quello tecnico, rappresentava il tentativo di superare altri e più incisivi dualismi: fra cultura classica, umanistica, disinteressata [...] e cultura tecnica, pratica e operativa»⁵⁸⁸. Insomma, il tentativo di abbattere lo steccato tra i filosofi e i contadini, così come ben aveva stigmatizzato in un'immagine ad effetto, Gaetano Salvemini in una lettera a Giovanni Gentile⁵⁸⁹.

Il dibattito riprende con ancor maggiore vivacità nel dopoguerra «Tristano Codignola l'ha definita la "guerra dei trent'anni", in riferimento al tempo intercorso tra il 1947, quando la Costituzione aveva sancito che "l'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita", e il 1977, allorché due leggi approvate in quell'anno portavano a compimento il processo di riforme»⁵⁹⁰. Precedentemente, però, era stata approvata, con la legge 1859 del 1962, la scuola media unica. L'ampio dibattito, quindi, approdò ad una legge che dava alla scuola media carattere secondario, e ciò, di fatto, esorcizzava il fantasma della media come scuola 'post-elementare'; «sarebbe stata unica (senza altri canali, sezioni, articolazioni) e gratuita; sue finalità erano la "formazione dell'uomo e del cittadino" e l'orientamento dell'alunno nella continuazione degli studi»⁵⁹¹: non ci sarebbe stata nessuna canalizzazione precoce verso gli studi secondari.

Il disegno dello Hessen si è sviluppato nell'ottica dell'unità, avendo egli in mente, di creare una struttura che potesse, articolarsi al suo interno per offrire diverse opportunità a ciascuno studente.

I tre gradi della scuola

Continuando la sua disamina, il pedagogista, nota che, comunque, la scuola al suo interno si articola in tre gradi, ciascuno con un proprio compito educativo, che diventano cinque se si include la scuola dell'infanzia e l'Università. I gradi corrispondono allo sviluppo psicologico della persona: scuola primaria, quindi, poi scuola media, successivamente, dopo i 15 anni, scuola superiore. «E' il periodo in cui si può incominciare la vera «cultura generale», intesa non in modo enciclopedico, ma nel senso che le ha dato G. Kerschensteiner, considerandola come "cultura generale di carattere specifico", nella quale la complessità del mondo viene concepita dal lato di una scienza, approfondita in un settore prescelto»⁵⁹².

⁵⁸⁸ *Ivi*, p. 86.

⁵⁸⁹ Ampi stralci della lettera si possono leggere in M.C. Cicalese, *La pedagogia del Gentile fra libertà e autorità (1900-1908)*, "Nuova Rivista Storica", LI, 1967, pp.34-36, cit in A.Scotto di Luzio, *I filosofi e i contadini*, in "Nuova Secondaria", 2/2003, p. 14.

⁵⁹⁰ S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit., p. 149.

⁵⁹¹ *Ivi*, p. 153.

⁵⁹² S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, cit., p. 37.

La scuola di primo grado è caratterizzata da un insegnamento episodico, cioè legato a ciò che accade nell'esperienza del bambino, e, nei primi due o tre anni almeno, si svolge come insegnamento collegato, da cui gradatamente emergono le singole materie.

Nella scuola di secondo grado, dal gioco, si passa al lavoro. L'insegnamento sarà sistematico e non più episodico.

Si chiede a questo riguardo il pedagogo come fare perché le parole del manuale scolastico non vengano a sostituire la realtà. «Condizione principale è un giusto atteggiamento del maestro, il cui compito più importante è quello di educare gli alunni a “come devono studiare”, talché insegni le materie e non le *parole delle materie*»⁵⁹³.

È la realtà che detta le parole, non il libro di testo. E occorre andare a cercarla, anche dentro la normale vita d'aula. Non si tratta, infatti, a nostro avviso, di inventare nulla: semmai di ‘tirare fuori’ ciò che già è presente nel reale. Si tratta di un'operazione che ha qualche affinità (perlomeno metaforica) con l'*ablatio* di Michelangelo: nel marmo c'è dentro la statua, affermava il grande artista. La grandezza dello scultore non consiste nel ‘fare’ la statua, ma semplicemente nel togliere il marmo di troppo, e di far emergere ciò che già c'è. In fondo, la professionalità del docente, gli può permettere di vedere ciò che altri non vedono. Esiste, in effetti, una vena creatrice, che lo stesso Hessen sottolinea, ma che molti teorici attribuiscono comunque al lavoro professionale⁵⁹⁴. Ebbene, vedere ad esempio, nello scorrere quotidiano degli eventi in classe, nelle attività dei ragazzi, quel *quid* da cui prendere spunto per innescare un'attività inerente alle discipline, significa utilizzarla. Si tratta, però, innanzitutto, di scoprire il nesso tra ciò che c'è e la disciplina, cioè di ritrovare la disciplina nelle cose, esattamente come Hessen diceva di ritrovare anche la fisica e la storia nell'arte culinaria.

Ancora una volta, peraltro, si apre il problema del *come* collegare la realtà alla materia, o viceversa, come far emergere dalla realtà le discipline? Fermiamoci per ora qui.

1.3.3 La scuola di terzo grado e la cultura generale specifica

La scuola di terzo grado corrisponde alla scuola superiore in cui è possibile insegnare la cultura generale che, secondo il pedagogo, all'inizio del XIX secolo, fu intesa come il grande mondo della cultura umana (*humanitas*) e delle opere artistiche e scientifiche. Da ciò derivò il carattere classico della scuola media, che serviva solo ad un élite benestante e che aborrisceva tutto ciò che fosse utile.

In seguito, con la diffusione della scuola media, imperò il realismo e l'utilità: si passò, così, all'idea che la cultura generale, coincidesse con l'*enciclopedismo eclettico*, e quindi nella scuola media si insegnò “un po' di tutto”. Secondo Hessen «la “generalità” della cultura non vuol dire che debba avere un *contenuto* uguale, quanto, piuttosto, che possiede numerose vie di uguale *valore* [...] ed è basata sul principio che il soggetto dell'istruzione è l'allievo, nella sua integrità. Si coltiva la persona umana, e non l'artigiano, il commerciante, l'impiegato o il rappresentante di una libera professione»⁵⁹⁵.

Quali saranno le diverse vie di uguale valore? Hessen argomenta che la “cultura generale” può avere, «una direzione matematico-fisica, biologico-naturale, umanistica [...], sociale-economica ed anche tecnica e artistica. Essa, appunto, deve diventare

⁵⁹³ *Ivi*, p. 44.

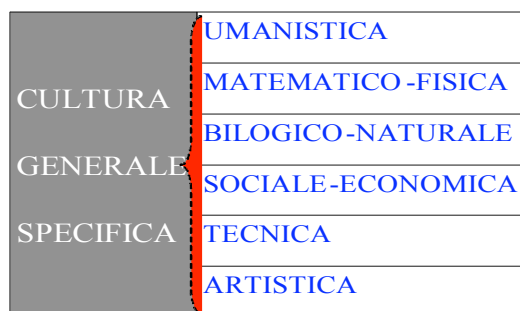
⁵⁹⁴ Ricordiamo ad esempio che l'opera di D. Schön, *Il docente riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), trad. it, Dedalo, Bari 1993, p. 47: lo studioso parla di “competenza artistica” che i professionisti talvolta mettono in atto in quello che fanno.

⁵⁹⁵ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, cit., p. 46-47.

“specifica” se vuole educare la personalità e rispondere alle più profonde tendenze della persona. La qual cosa permette di introdurre in questo grado di scuola, un elemento creativo, senza che per questo assuma carattere di specializzazione»⁵⁹⁶: infatti, in questo modo, lo studente potrà cogliere i dati di prima mano, dalla realtà, immettendosi direttamente nel fiume vivo della cultura specifica. Poiché la «sorgente» non è soltanto Omero o Platone, ma un’opera letteraria moderna, una dissertazione scientifica, come anche la stessa azienda economica. Ci sembra, questo, un bell’esempio di superamento dello steccato tra cultura umanistica, scientifica e professionale.

L’ipotesi di una scuola unica, ma articolata al suo interno, è qui proposta con chiarezza, e risulta anche molto convincente. In questo modo, l’antica distinzione tra scuola liceale e scuola professionale, tende a sparire. Infatti, secondo lo studioso, anche in quest’ultima si deve insegnare la cultura generale, nella sua specificità professionale. Ciò non significa affatto ‘professionalizzare’ la scuola di terzo grado. Semmai, annota Hessen, si vuole superare l’antinomia tra cultura generale e istruzione professionale, secondo il postulato di G. Kerschensteiner. La differenziazione, così come la concepisce il pedagogista bavarese e l’esperienza di O. Glöckel in Austria (spesso positivamente citato dal Hessen), presuppone che in tutte le scuole, di uguale dignità, sia insegnata la cultura generale intesa però non in senso astratto ma concreto, «definita cioè dallo stesso concreto posto che lo scolaro occupa nella civiltà della nazione»⁵⁹⁷. Ma la ‘professionalizzazione’, come la concepisce lo studioso russo, non vuole costringere il contenuto dell’istruzione entro i limiti angusti della preparazione al lavoro ma, al contrario, «estendere e spiritualizzare il quotidiano, professionale lavoro dello scolaro. Nella totalità della natura e della cultura, deve rispecchiarsi l’attività professionale dello scolaro, come in una guisa di microcosmo [...] si tratta non tanto di subordinare tutto lo studio alla professione, quanto, viceversa, di far sì che esso superi la professione in modo attivo e positivo»⁵⁹⁸. La cultura generale non sarà, come nel ginnasio, enciclopedica, ma graviterà attorno ad un centro, costituito dalla “specifica” cultura generale, costituita da questo o quel settore prescelto dallo scolaro, riconoscendo i valori generali entro il lavoro prescelto, non già addestrando al lavoro.

L’impianto disegnato dallo Hessen è certamente suggestivo.



Ma, come abbiamo avuto modo di notare, struttura e contenuti, non sono indifferenti al *metodo*, che in qualche modo dettano ‘inconsapevolmente’: il metodo del lavoro è quello che parte dalla realtà, dall’esperienza, dall’interesse del ragazzo per quelle discipline e non per altre.

⁵⁹⁶ *Ivi*, p. 47.

⁵⁹⁷ *Ivi*, p. 65.

⁵⁹⁸ *Ivi*, pp. 65-66.

Sta di fatto che, non sono le materie in quanto tali a cambiare la struttura della scuola, giacché si può insegnare a disegnare e a eseguire lavori manuali in modo passivo. Annota Hessen, come abbiamo già citato, che «L'insegnamento che comincia non dall'esperienza, ma dalla grammatica, e, cioè, dagli elementi distaccati e dalle regole astratte, dà allo scolaro le risposte prima che egli conosca la problematica, di cui quelle risposte dovrebbero essere la spiegazione. In tal modo l'insegnamento è imposto all'allievo dall'esterno, non come derivante dalla sua esperienza e rispondente alle sue domande»⁵⁹⁹.

Si tratta di una sottolineatura rilevante: spesso la scuola (ieri come ora) dà le risposte prima che emergano le domande ma, niente è meno interessante di una risposta ad una domanda che non c'è. Chiosa O. Reboul: «la motivazione è transazione tra la domanda spontanea dell'allievo e le esigenze dell'insegnamento»⁶⁰⁰.

La questione della domanda è stata oggetto di studi legati agli interessi degli studenti nell'apprendere: in particolare M. Altet⁶⁰¹ ha indagato il comportamento degli insegnanti francesi: in molti casi, le domande che questi ponevano ai loro studenti erano solo retoriche, oppure chiuse, sostanzialmente false. Conclude la sua ricerca la studiosa francese ipotizzando che la vera domanda non è quella che viene posta dall'insegnante ai suoi allievi, quanto quella che nasce da loro stessi, appunto. Ma perché questo avvenga, occorre che siano posti nelle condizioni di chiedere, cioè di essere implicati in prima persona in un'attività, perché solo così nasce il bisogno della domanda.

Non va confusa, questa posizione, con la necessità di una didattica della scoperta a tutti i costi, come molto acutamente sottolinea Ausubel⁶⁰². Partire dall'esperienza, ed Hessen lo dimostra, non significa necessariamente che tutte le regole, teorie, assiomi ecc contenuti nell'esperienza, debbano essere esperiti per via induttiva: ciò provocherebbe una paralisi dell'insegnamento. O meglio, questo è possibile solo nel corso primario, dove la didattica è episodica, cioè nasce e si sviluppa a partire da eventi e accadimenti occasionali.

Comunque, la “grammatica” non può essere l'inizio dell'insegnamento, perché ciò che si insegna deve avere per lo studente un significato «per la sua presente necessità, per la sua vita diretta»⁶⁰³. Viene cioè ribadita l'importanza che l'istruzione sia un'esperienza, cioè che il senso e il significato siano ‘gustabili’ nel presente, non rimandati a data indefinita. La scuola di un tempo, osserva il pedagogo, era soltanto la preparazione astratta ad una ipotetica vita futura, e non partecipazione alla vita reale.

Occorre perciò che, ad esempio, la lingua sia usata per quello che è nella vita quotidiana, cioè strumento di comunicazione; oppure, continua lo studioso, nelle attività manipolative, bisognerà che gli oggetti creati con il cartone, la carta o altro materiale, siano oggetti veramente utili (targhe, inserzioni, attrezzi scolastici, il calendario, abbellimenti per la classe, manifesti, collezioni di quadri, ecc), ma il bambino, in questo caso, deve essere lasciato senza insegnamenti teorici, finché gli venga spontaneo chiedere, per sapere come adoperare ad esempio i materiali. «Viene allora il periodo propizio della «grammatica» del lavoro manuale»⁶⁰⁴.

⁵⁹⁹ *Ivi*, pp. 136-137.

⁶⁰⁰ O. Reboul, *Apprendimento, insegnamento e competenza.. Per una nuova filosofia dell'educazione*, (trad. it.) Armano, Roma 1983, p. 43.

⁶⁰¹ M. Altet, *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*, La Scuola, Brescia 2003, soprattutto pp. 68-74.

⁶⁰² D. P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi* (1968), Franco Angeli, Milano 2004.

⁶⁰³ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, cit., p. 137.

⁶⁰⁴ *Ivi*, p. 141.

Se è vero che il pedagogista sta pensando soprattutto al lavoro nella scuola primaria, le sue note sono estendibili pienamente alla scuola secondaria: il lavoro, per lo scolaro, deve condurre a qualche cosa di utile, di socialmente riconoscibile: Bruner parlerebbe di ‘esternalizzazione’⁶⁰⁵.

Proprio in nome di questa coincidenza scuola = vita, a nostro avviso, il pedagogista bolla il metodo dei centri d’interesse di Decroly, dal momento che l’autore non si preoccupa di variare il metodo a secondo delle età, imponendo un metodo unitario che, peraltro, è assolutamente noncurante della sistematicità dell’insegnamento. Analogamente l’Emilio di Rousseau, rimane per tutta la vita un dilettante, perché l’episodicità dell’insegnamento, finisce per degenerare in un occasionale andare da un episodio all’altro.

Collegare la scuola alla vita, non significa peraltro, creare qualcosa che ‘a tutti i costi’ scimmiotti la realtà: i ragazzi ne comprendono subito la falsità «E’ meglio, perciò, separare francamente certi esercizi di abilità formali in brevi lezioni isolate, quando l’elaborazione degli episodi non offre un sufficiente e naturale motivo d’inserirveli»⁶⁰⁶, chiosa Hessen. Siamo convinti della autenticità pedagogica di questa osservazione: non si può ‘fingere’ con i ragazzi. Se l’insegnante, per usare il precedente paragone, non ‘trova’ nella esperienza corrente nessun appiglio, meglio è semplicemente ricorrere alla lezione teorica.

L’integrità dell’insegnamento e la scuola nuova

Dagli 11 ai 13 anni i ragazzi diventano capaci di riflessione logica e formulano concetti. Inizia perciò l’insegnamento sistematico, cioè per materie. E’ il tempo della grammatica. Nonostante la capacità di astrazione, risulta ancora importante partire dal reale. Così, gli esempi per illustrare la grammatica, non si prendono a caso, ma dagli autori letti.

Oppure perché non prendere spunto dal giornale murale per osservare le regole grammaticali e stilistiche? Oltretutto, ricorda che in questo modo sarebbe possibile anche introdurre i giovani allo stile giornalistico. In anticipo di decenni, ha sollevato il problema che ancora oggi assilla gli insegnanti di materie letterarie alle prese con i ‘famosi’ saggi brevi e articoli di giornale, introdotti nell’esame di stato della scuola secondaria superiore!

Come è vero ancora oggi, invece, che la grammatica è sentita dagli alunni come una ‘sovrastuttura’ che nulla ha a che vedere con la realtà: e, intendiamo, la grammatica di ogni disciplina! Mentre sarebbe così semplice ritrovarla nella quotidianità.

A questo riguardo, l’autore fa seguire una serie di annotazioni di grande suggestione ed attualità.

Egli mostra che, in questo modo, gli alunni possono esibire le loro «intime, personali capacità, rimaste celate fino ad allora. Ci si avvedrà, ad esempio, che uno riesce bene nello stile scientifico, che un altro rivela abilità artistiche, che un terzo si dimostra oratore, e un quarto autore in erba [...] nella nuova scuola il concetto di capacità linguistica si differenzia insieme con le diversità delle funzioni adoperate dalla lingua»⁶⁰⁷ rivelando contemporaneamente la differenziazione psicologica di ciascuno. In questo modo, ognuno sente che il suo “valore è innalzato” e quindi l’insegnamento

⁶⁰⁵ J. Bruner, *La cultura dell’educazione*, (trad. it.), Feltrinelli, Milano 1997, p. 36.

⁶⁰⁶ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, cit., p. 150.

⁶⁰⁷ *Ivi*, pp. 158-159.

non solo si adegua alle capacità dello scolaro, ma libera anche il giovane da quei complessi che arrestano lo sviluppo delle sue capacità.

Ovviamente, continua l'autore, analogo discorso si dovrebbe condurre per tutte le altre discipline (disegno, lavoro manuale, ecc.). E' evidente che il contenuto delle materie non è astratto, ma anche in questo caso la forma dovrebbe essere riempita da un contenuto "preso in prestito" dalle altre discipline: è questo, secondo il pedagogo, il principio di *correlazione*, che ci sembra essere analogo al termine, oggi più usato, di *interdisciplinarietà*.

È necessaria perciò l'*integrità* delle discipline, ovvero correlare tra loro le materie, che nel corso sistematico (superiore) sono divise. Esse tendono a formare una nuova integrità «come si ricordassero dei loro passati legami»⁶⁰⁸. Però, annota l'autore, la correlazione non è solo la concatenazione dei programmi, espediente già in uso nelle scuole dei suoi tempi (così, ad esempio, si parlerà di carte geografiche solo quando in matematica sarà stato spiegato il concetto di scala), perché questo è un concetto statico: la correlazione è invece *dinamica*, «non è questione degli autori dei programmi, ma dei maestri»⁶⁰⁹, cioè *non è stabilita a priori*, una volta per sempre, ma nasce dalla stabile collaborazione dei maestri delle diverse discipline. Per questo «Si dovrebbe prendere in considerazione la possibilità di digressioni intorno a problemi che spontaneamente emergono durante l'insegnamento»⁶¹⁰. Così la classe diventa una vera comunità di lavoro. Giustamente, l'autore si chiede se, in fondo, così concepita, la correlazione non è da intendersi come un'altra forma del «metodo dei progetti» (un'escursione didattica, una festa di fine anno, e così via...): ma questi progetti, avverte, non devono eliminare le singole lezioni, ma ravvivarle, consentendo agli studenti di applicare la «grammatica» delle diverse conoscenze che esse richiedono e di unirle tra di loro. Se il progetto sostituisse tutte le lezioni, avvisa lo studioso, diventerebbe rigido: scadrebbe nel pedagogismo, di cui l'autore è avvertito avversario.

Così per i lavori manuali, non si tratta di insegnare una tecnica, fine a se stessa, ma i compiti dati devono riguardare «l'esatta soluzione di problemi tecnici e costruttivi, cioè il lato intellettuale del lavoro manuale e non l'abilità nella lavorazione della materia prima (la limatura ecc.), la quale è piuttosto un problema di pratica automatica»⁶¹¹, esattamente come immaginava Kerschensteiner. Tutto ciò, per costruire, direbbe la Arendt 'opere', socialmente riconoscibili: rilegatura di libri, strumenti di lavoro e di gioco per i circoli volontari degli studenti, per il giardinaggio, per la camera da pranzo e per il negozio cooperativo, o il materiale didattico per le scuole materne, di cui si occupano le ragazze più grandi.

Giunto a queste conclusioni, Hessen si pone il problema di trovare la 'forma organizzativa' più adatta per incarnare i suoi principi. Dopo una attenta disamina comparatistica di alcuni sistemi scolastici, l'autore avverte che non si tratterà comunque, di 'eliminare' alcune discipline per alcuni studenti, ma, poiché ogni scolaro deve assimilare il corso sistematico (la «grammatica»), lo scopo è di fare in modo che ciascuno possa scoprire in ogni disciplina il lato che più gli corrisponde. In questo senso il metodo viennese, inaugurato da Glöckel, che mantiene l'unità della classe e l'insegnamento comune delle materie principali, dividendo però la classe in due sottogruppi di approfondimento, è interessante. Come quello cecoslovacco, in cui gli

⁶⁰⁸ *Ivi*, p.162.

⁶⁰⁹ *Ivi*, p.163.

⁶¹⁰ *Ivi*, p.164.

⁶¹¹ *Ivi*, p. 161.

studenti possono scegliere tra alcune materie facoltative. Comunque, conclude raccomandando la scelta di una organizzazione che sia maggiormente flessibile. Porta come esempio da emulare la scuola 110 di Mosca, dove sono organizzati molti laboratori, anche nei gruppi liberi post scuola. In verità, concordiamo con il giudizio di qualche autore che rileva come, di fatto, in questa scuola, l'autonomia dello studente è molto limitata, anche nelle libere occupazioni⁶¹²: interessante è invece la possibilità dello studio cooperativo, in cui i migliori aiutano i ragazzi con maggiori difficoltà. Ci sembra una sorta di “*peer education*”, *ante litteram*.

Il pedagogo conclude il capitolo ribadendo che il *metodo* da lui identificato, il metodo della scuola nuova, attiva, del lavoro (come l'aveva appellata), coinvolge tutte le discipline, sia quelle formali (lingua, matematica, disegno, lavoro...) sia quelle di contenuto (scienze, fisica, storia...). Va ricordato che, invece, Kerschensteiner non reputava possibile l'applicazione del metodo del lavoro ad ogni disciplina: ad esempio escludeva apertamente la storia. Va detto, però, come abbiamo sottolineato, che nella prassi didattica, poi, anche l'italiano e la storia venivano trattate dai suoi insegnanti con lo stesso metodo del lavoro: insomma la realtà ha superato la teoria!

Nella fase finale degli studi superiori, poi, le discipline perdono il loro valore sistematico (diremmo funzionale) per diventare la storia della letteratura, la storia dell'arte ecc. Hessen ricorda, infine, che la scuola nuova da lui propugnata è personalistica, non paidocentrica: ovvero ha come scopo l'introduzione del ragazzo nella realtà che lo circonda: il baricentro non è solo lo scolaro ma anche il mondo esterno.

Coincidenze ed affinità tra la legge 53 ed Hessen

È significativo notare la coincidenza quasi millimetrica del lessico usato da Hessen rispetto a quello utilizzato nei documenti allegati alla Legge 53/03⁶¹³.

Abbiamo anche notato quanto Hessen abbia tratto da Kerschensteiner.

Si attua così una sorta di *file rouge* tra Kerschensteiner, Hessen e la riforma Moratti. Ciò, evidentemente, depone a favore della nostra indagine, che voleva appunto ritrovare

⁶¹² A. Baroni, *Hessen*, cit., p. 129.

⁶¹³ Solo volendo elencare i lemmi, potremmo avere le seguenti coincidenze totali e coincidenze non lessicali ma sostanziali, tra il lessico di Hessen e la Legge 53/2003:

Hessen	Termine coincidente	Contenuto coincidente	Legge 53/2003 e Documenti collegati
abilità	X		abilità
capacità	X		capacità
correlazione		X	olismo
Correlazione dinamica		X	Psp, progettazione a maglie larghe
Collegialità dei maestri		X	équipe pedagogica
Metodo dei progetti	X		Metodo dei progetti
Compito reale		X	Compito in situazione
Scelta discipline		X	Ore opzionali facoltative
Progetti	X		Progetti
Metodo induttivo	X		Metodo induttivo
Personalismo no puerocentrismo		X	Personalismo e realtà
Dalla realtà, la grammatica	X		Dalla realtà, la grammatica (superamento teoria dei due tempi)
Laboratori, lavoro sia nei licei, sia nell'istruzione professionale	X		Laboratori, lavoro sia nei licei, sia nell'istruzione professionale
Scuola superiore: cultura generale specifica (cioè scelta dell'indirizzo specifico che fornisce comunque una cultura generale)	X		Scuola superiore: cultura generale specifica (cioè scelta dell'indirizzo specifico che fornisce comunque una cultura generale)

‘paternità’, riscontri e sostegni rispetto ad un’ipotesi che vede nel metodo attivo, ed in particolare nel lavoro, una cerniera che superi la cifra della divisione nella scuola.

Kerschensteiner →	Hessen →	Legge 53/2003 →	Lavoro →	Superamento della cifra della divisione?

Non è nostro scopo ora verificare tutte le coincidenze reali o le eventuali dissonanze tra Hessen e la riforma attuale.

Vorremmo invece porre l’accento su alcune convergenze di grande significato.

Premettiamo, velocemente, che ci pare vi sia una totale identità, nell’uso dei concetti di capacità, e abilità⁶¹⁴.

Il pedagogista non utilizza la parola competenza (anche perché i tempi non erano culturalmente maturi), ma qual è la differenza tra limare e costruire strumenti di gioco per le squadre, oppure analizzare insieme a tutta la classe un testo poetico?

È la differenza tra il fare e l’agire arendtiano: tra l’individuo che riproduce meccanicamente, e quello che risolve da sé, in autonomia, i problemi che gli si presentano, mobilitando le proprie personali risorse⁶¹⁵, come aveva annotato lo stesso autore. Quindi, è la differenza tra la *abilità* e la *competenza*.

La correlazione

Se parliamo di competenza (implicitamente o esplicitamente) non si può fare a meno di considerare la cifra dell’unità. La competenza chiama in causa l’unità della persona, di tutta la persona dell’alunno, con le sue conoscenze, le sue attitudini, i suoi sentimenti. Ma anche l’unità della cultura: costruire dei giochi, oppure, come diceva lo stesso Hessen, preparare dei cibi in cucina, implica una serie ampia di conoscenze di altre discipline. È impossibile pensare di scindere. Come recitano le *Indicazioni Nazionali*: «Dentro la disciplinarietà anche più spinta, in sostanza, va sempre rintracciata l’apertura inter e transdisciplinare: la parte che si lega al tutto e il tutto che non si dà se non come parte»⁶¹⁶. I Documenti della Legge di riforma preferiscono parlare di unità e di olistismo, ma la sostanza è assolutamente identica a quella enucleata da Hessen. S’imporrebbe qui una analisi della prospettiva aperta da Morin quando afferma che le discipline sono pienamente giustificate intellettualmente a condizione che mantengano un campo visivo che riconosca e concepisca l’esistenza delle interconnessioni e delle solidarietà⁶¹⁷.

Il corso superiore: le discipline e il lavoro

Nella scuola superiore, poiché gli studenti, afferma lo studioso, si sono impadroniti della ‘grammatica’ delle discipline «queste cessano di nuovo di essere discipline separate d’insegnamento e diventano mezzi d’espressione, come accadeva nell’insegnamento collegato»⁶¹⁸. A nostro avviso, assume un sapore un po’ contraddittorio, sottolineare che nella scuola superiore di secondo grado, le discipline

⁶¹⁴ Hessen definisce l’abilità, come «un problema di pratica automatica», cioè un fare meccanico, standard, un tecnica, meglio un tecnicismo: potremmo dire un’azione nel senso tayloristico. (S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, cit., p. 161)

⁶¹⁵ Sulla competenza come mobilitazione di risorse si veda P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, trad. it., Anicia, Roma 2003, pp. 28. ss.

⁶¹⁶ In *Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati*, allegate al DL. 59/2004.

⁶¹⁷ Tra le varie opere dell’autore, si veda E. Morin, *La testa ben fatta: riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, trad. it., Cortina, Milano 2000.

⁶¹⁸ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, cit, p.184.

tornano ad essere mezzi d'espressione, come se così non lo fossero anche nella media inferiore.

Capiamo bene che l'autore ha a che fare con la coerenza interna dei suoi assunti, che, appunto, lo possono portare ad alcune forzature (in particolare la divisione psicologica nei tre gradi di scuola, di cui egli stesso notò la rigidità).

Ma ci sembra importante superare tali incagliamenti formali, per cogliere gli insegnamenti sostanziali.

Per tornare al dettato del pedagogista, egli annota che, ora, la lingua materna diventa letteratura (appunto un mezzo per comprendere altro); il disegno, base per l'insegnamento della storia dell'arte, e il lavoro manuale sparisce, come materia separata. Rimane nelle scuole professionali, ma vi assume un carattere più specifico di "professione".

«In relazioni alle professioni, il lavoro manuale assume carattere più tecnico o artistico; in talune diventa lavoro di laboratorio, ad esempio per la costruzione di apparecchi fisici, di apparecchi di misurazione, od elettrotecnici [...] Anche nelle scuole di cultura generale il lavoro manuale può conservarsi in collegamento con il lavoro dei laboratori, di fisica, di chimica, di biologia. Non si risolverebbe affatto in mancanza di rispetto per le scuole liceali, se esse fossero fornite di officine, e se avessero un insegnante di lavori manuali»⁶¹⁹.

Quanto proposto da Hessen, ci pare essere il superamento della cifra dicotomica tra licei, da una parte, e istruzione tecnica e professionale, dall'altra, che deriva, in vario modo, ancora dall'impianto gentiliano, come avremo modo di verificare⁶²⁰.

Si tratta cioè, come la legge 53 indicava, di interconnettere i due sistemi, che di fatto non sono separati, ma semmai esprimono modalità di approccio alla conoscenza diverse da parte degli studenti.

In che cosa consisterebbe allora, nella legge 53 la diversità tra i licei e gli istituti? « Il fine specifico del sistema dei Licei è la *theoria* intesa in senso classico come conoscenza disinteressata. Questo fine non esclude, né lo potrebbe per l'unità della persona umana, la dimensione operativa. Infatti, le esperienze pratiche di progettazione, di laboratorio, di *stage* e di tirocinio formativo che si sviluppano a tempo pieno o in alternanza scuola lavoro nel Liceo, se non si configurano in dimensione tecnica e/o professionale, sono, tuttavia, un'importante modalità organizzativa, metodologica e didattica per giungere alla conoscenza, consolidarla, precisare meglio concetti e relazioni tra concetti, illuminare teorie. »⁶²¹.

Come si nota, la consonanza con il dettato dello studioso russo, è ampia: l'unità della persona richiede che la dimensione teorica stia con quella pratica, e viceversa. Per questo non è certo mancanza di rispetto prevedere attività di laboratorio, stage o tirocinio, suggerite come "importante modalità organizzativa, metodologica e didattica". Il lavoro, quindi, diventa una modalità che cambia l'organizzazione e il modo di fare scuola, unificando i sistemi scolastici. Un altro tassello che ci conferma sulla bontà dell'ipotesi del lavoro come elemento di cerniera, in questo caso tra sistemi di istruzione.

⁶¹⁹ Ivi, pp. 184-85.

⁶²⁰ Sul'argomento si veda, tra i tanti scritti dell'autore, G. Bertagna, *Gli indirizzi dei licei, le abitudini del passato e le possibili novità della riforma Moratti*, in "Nuova Secondaria", 10/2003, pp. 14-21.

⁶²¹ In *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati*.

La concentrazione

Secondo elemento caratterizzante la scuola superiore è quella che Hessen definisce la concentrazione. «Non si può studiare – chiosa l'autore – un po' di tutto dissipando l'attenzione e gli interessi fra una moltitudine di problemi diversi ed opposti. L'istruzione generale, concepita enciclopedicamente, cessa di essere cultura dello spirito: la scienza superficiale e prolissa del manuale vi prende il sopravvento sulla conoscenza delle fonti e dei metodi di ricerca. La conoscenza della realtà vi sarà sostituita dalle parole del manuale [...]»⁶²². Indubbiamente, il programma del pensatore, è ambizioso, se raffrontato alla situazione dello studente medio, perlomeno italiano attuale. Ciononostante, è ampiamente condivisibile, per quella sua sferzata all'enciclopedismo, all'utilizzo del manuale che fornisce solo una cultura superficiale, pappagallesca, soprattutto non ancorata al reale.

Inoltre supera lo scolasticismo e il nozionismo, tipico dei piani di studio caratterizzati dall' «eterogeneità culturale (il di tutto un po', tipico di molti nostri quadri orario che, con l'artificio della modularità, accostano tuttora da 15 a 20 campi disciplinari; abitudine non distante da quella inaugurata dal fascismo quando, ad esempio, introdusse anche negli istituti tecnici il latino, nel corso inferiore, elementi disparati di cultura tecnica e scientifica, “cultura fascista” e, a partire dal 1938, perfino “cultura militare”.

Per l'altro verso piani di studio, propensi all'astrattezza»⁶²³, perché le discipline risultano lontane dalle azioni realmente esercitate dai membri delle comunità professionali, e perché si punta su uno sviluppo verticale di contenuti, anziché su quello orizzontale che aprirebbe a quella che Hessen chiama integrità.

L'istruzione generale, conclude lo studioso, deve quindi assumere il carattere di istruzione *specifica*. Infatti, quanto più il giovane si rende conto della propria personalità, tanto più cerca di riempirla con un contenuto di vita. Egli cerca «il suo posto nel mondo». Egli sceglie la sua strada anche nella scuola. La cultura generale, nella scuola tecnica si incarna nella differenziazione professionale; nella scuola di cultura generale, come ramificazione di questa secondo i vari indirizzi (matematico, biologico, linguistico, umanistico). «Così il principio della concentrazione come approfondimento dell'insegnamento raccolto intorno ad un dato e limitato settore della cultura, è il postulato comune tanto dell'insegnamento quanto dell'educazione nel terzo grado della scuola»⁶²⁴. Si tratterà perciò di concentrare l'insegnamento intorno a una professione o a un indirizzo scientifico, sulla scorta della scelta precedentemente già effettuata dall'alunno. Anche i programmi delle materie dovrebbero perciò, per il numero delle ore di lezione, ma anche per la scelta dei materiali, come per l'atteggiamento assunto verso di essi, modificarsi. «Il principio della concentrazione, è, dunque, come una forma più densa del principio di correlazione»⁶²⁵. Unità e diversità, come abbiamo già avuto modo di notare, coesistono. «Assumendo un carattere specifico, l'istruzione non perde nulla della sua “generalità”»⁶²⁶. Osservazione, quest'ultima, assai preziosa, sia contro le accuse di certa cultura contemporanea che parla di *precocismo* e propugna un biennio unico nella scuola superiore, sia perché dà rilievo alla scelta di percorsi di istruzione e formazione professionale già al termine

⁶²² S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, cit., p. 186.

⁶²³ G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, pp. 260-61.

⁶²⁴ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, cit., p. 187.

⁶²⁵ *Ivi*, p. 188.

⁶²⁶ *Ivi*, p. 189.

della scuola secondaria di primo grado; sia perché, infine, riconosce anche una differenza specifica, di metodi e di atteggiamenti che si incarna in quadri orari diversi, in approcci diversificati ai saperi, per giungere allo stesso scopo: la crescita della persona e l'acquisizione di una cultura generale capace di introdurre i giovani nel mondo.

La scuola integrativa professionale

Hessen, proseguendo la sua disamina sulle scuole superiori, si chiede se il principio della concentrazione sia attuabile anche nella scuola integrativa che, anche nel nome, sottolinea il pensatore, esprime il motivo per cui è nata nel XIX secolo come surrogato della normale scuola elementare, destinata a quegli scolari che avevano già superato l'obbligo scolastico per età, ma non avevano completato il percorso. Divenne poi la scuola integrativa nel senso di scuola professionale giornaliera, destinata alla gioventù che era costretta a lavorare per vivere. Era quella scuola domenicale e serale che Kerschensteiner mutò in scuola del lavoro.

L'autore nota che il passaggio alla scuola integrativa nuova è avvenuto in varie tappe. La prima è appunto quella realizzata da Kerschensteiner, la seconda quella del Glöckel, a Vienna. Il pedagogista bavarese, per Hessen, aveva sottolineato che la scuola integrativa «non doveva essere un doppione di ciò che forniva l'officina», ma un accrescimento delle cognizioni e delle abilità tecniche del lavoro dell'officina, in modo tale che il ragazzo potesse lavorare con 'cognizione di causa'. Le regole poi si legavano alle notizie tecniche, e le notizie ai corrispondenti settori del sapere. «Il calcolo trapassa nella matematica, il disegno professionale in quello geometrico e nella geometria, mentre la storia di quel dato artigianato introduce senz'altro lo scolaro nello studio della storia. In tal modo la professione, secondo l'espressione di Kerschensteiner, diventa la cultura generale»⁶²⁷. In effetti la lettura, che Hessen fa di Kerschensteiner, è acutamente penetrante.

Ci sembra, però, che questo passaggio, come già segnalato, sia forse non del tutto limpido, benché sia uno snodo non indifferente. E cioè: il trapassare dal disegno professionale alla geometria, non è del tutto scontato: come ciò avviene? E' possibile sempre e per ogni disciplina? D'altra parte, nella nostra ricerca nelle scuole, ci siamo resi conto della reale difficoltà nell'impostare una scuola che riesca a risalire, dal lavoro, alle conoscenze 'sistematiche' generali. Se ci si ferma alle conoscenze 'episodiche', non ci sono problemi. Ma se, come è doveroso, la scuola superiore pensa di 'cavar fuori' dal lavoro 'le discipline sistematiche', ebbene, questa ci sembra un'operazione piuttosto complessa, non sempre applicabile, soprattutto non estendibile a tutti i saperi.

Se invece, come è presumibile, qui Hessen si riferisce solo alla possibilità di cogliere alcune conoscenze generali, partendo dai fenomeni indagati durante il lavoro, ciò è effettivamente realizzabile. Peraltro, rammentiamo che lo stesso autore, aveva appena ricordato che, accanto ai laboratori, non doveva essere affatto eliminata la lezione tradizionale, che poteva dare una visione sistematica dei saperi.

Scuola integrativa professionale e società industriale

L'autore produce successivamente un affondo sulla questione, non indifferente, del rapporto tra scuola del lavoro e società industriale. Già aveva avuto modo di porre

⁶²⁷ Ivi, pp. 209-210.

alcune di queste obiezioni (o comunque riflessioni) rispetto a Kerschensteiner⁶²⁸, soprattutto riguardo al fatto che la scuola del lavoro monachese aveva avuto grande risonanza poiché era gemmata su un tessuto produttivo spiccatamente artigianale. Ma avrebbe potuto reggere in una realtà di lavoro spersonalizzato come quello industriale? Chi avrebbe potuto insegnare e che cosa avrebbe trasmesso? Cosa si può imparare dal lavoro automatizzato e a nastro? Non solo, come aveva notato lo stesso Dewey, la scuola del pedagogista bavarese si poggiava sull'idea di professioni artigianali stabili: ma oggi il mercato impone numerosi cambiamenti di lavoro: semmai, allora, la scuola dovrebbe preparare ad un eventuale cambiamento di professione, piuttosto che ad una professione definitiva. Per questo Dewey aveva optato per una scuola politecnica. Però Hessen afferma che, ad esempio, la scuola russa politecnica ha mostrato il fianco, mentre, nonostante i suoi limiti il sistema educativo di Monaco ha retto perché «la produzione standard elimina l'artigianato, ma, contemporaneamente, l'industria pesante razionalizzata assume e crea nuove forme di artigianato per provvedere alle riparazioni»⁶²⁹: come dire, che c'è sempre una forma professionale d'artigianato. D'altra parte, anche il 'lavoro a nastro' diventa più sopportabile se l'operaio sa come si svolge il processo. «la conoscenza del meccanismo che fa l'uomo schiavo, è il passo per la sua liberazione»⁶³⁰.

Insomma alla scuola 'politecnica' egli accompagna la scuola 'policulturale'⁶³¹.

La tematica verrà ripresa dall'autore in un altro testo, considerato da alcuni critici più compiuto sull'argomento, ovvero *Pedagogia e mondo economico*⁶³².

Nel saggio ritorna sull'antinomia tra cultura generale e professionale: troppo spesso, sostiene, i vari Paesi hanno risolto la questione con «una giustapposizione meccanica, di materie generali e professionali “sotto lo stesso tetto”, giustapposizione che rischia di disintegrare il *curriculum* in un “mucchio di sabbia”. Così argomenta: «Ho già ricordato che G. Kerschensteiner in Germania e J. Dewey in America hanno percorso il concetto che la differenza tra *generale* e *professionale* sta nell'atteggiamento e nella qualità dell'insegnamento e non già nella materia o nel tema. Se una disciplina (sia essa del tutto teorica come la grammatica greca, o eminentemente pratica come la cucina) vale a promuovere lo sviluppo interiore della personalità dell'educando, l'insegnamento assume carattere di educazione generale o liberale. Se, al contrario, la stessa materia è insegnata in vista di scopi prevalentemente esteriori, come mera utilità, in rapporto alle richieste dei futuri clienti [...], l'insegnamento non è liberale, ma professionale»⁶³³. E', in fondo, la differenza, tra istruzione e formazione, così come si è sviluppata per tutto il XX secolo, e come ancora oggi, si manifesta nelle scelte di politica scolastica di molti paesi, come ben sottolinea Hazon: «la formazione professionale non è mero addestramento al lavoro, ma “cultura professionale”», la quale favorisce la «crescita della personalità dei lavoratori»⁶³⁴.

⁶²⁸ Si veda il testo Hessen G., *La scuola serena di G. Lombardo - Radice*, cit., in cui l'autore esprime le sue perplessità su Kerschensteiner così come abbiamo esposto nel capitolo a lui dedicato.

⁶²⁹ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, cit., pp. 229.

⁶³⁰ *Ivi*, pp. 230-231.

⁶³¹ Definizione data da A. Baroni, *Hessen*, cit., p. 141.

⁶³² S. Hessen, *Pedagogia e mondo economico*, trad. it a cura di R. Neri e L. Volpicelli, Avio, Roma 1951.

⁶³³ *Ivi*, pp. 76-77.

⁶³⁴ F. Hazon, *Storia della formazione tecnica e professionale in Italia*, Armando, Roma 1991, pp. 128-129.

La sua impostazione gli valse il giudizio di “neo-platonico” da parte di alcuni autori⁶³⁵. E’ la ‘*spiritualizzazione*’ della disciplina, comunque il superamento dell’addestramento industriale, come è praticato, ricorda Hessen, dal taylorismo o dal fordismo, che non è altro che condizionamento; oppure dell’insegnamento come coercizione esterna.

Lo studioso si attarda un poco anche sul rapporto in classe. «In una scuola dove l’educazione è ridotta a pura formazione, la struttura della classe è piuttosto meccanica. Ogni alunno riproduce il modello imposto dal maestro [...] Del tutto diversa è la struttura del lavoro di classe, allorché l’educazione in classe tende a divenire cultura [...]. Il rapporto fra maestro e scolari non è più quello di un’autorità che impone “*ex cathedra*” comandi e modelli che devono essere riprodotti da soggetti obbedienti, ma quello di un dirigente che organizza il lavoro comune dei suoi compagni-allievi e che li ispira con l’entusiasmo del suo Eros, invitandoli a prender parte alla sua esperienza ed esercitando l’arte socratica della maieutica»⁶³⁶.

Compito dell’insegnamento è la conquista del metodo scientifico, che consiste, secondo il pedagogista, nell’indicare allo studente non semplicemente, ad esempio, la definizione di un teorema geometrico, ma il vivo interesse di pensiero, da cui è nato. Nel primo caso si trasmette una cognizione morta; nel secondo caso, lo stesso teorema viene trasmesso come qualcosa di vivo. Occorre che l’insegnante faccia percepire, dietro la definizione, tutta la profondità di ciò che non si dice. «Solo parole siffatte turbano, scuotono, ammaestrano»⁶³⁷. Ci piace sottolineare la scelta lessicale: i verbi sono spie di un mondo non certo statico, ma vivo, in movimento, ed emotivamente connotato. Le conoscenze devono arrivare a turbare e a scuotere gli studenti, quasi fisicamente. Non ci pare che ciò sia un’esagerazione, anzi!

Il metodo perché ciò avvenga, è la maieutica socratica: il maestro deva aiutare il parto spirituale dell’alunno, fornendo gli strumenti finché lo studente scopra una verità per lui nuova. E’ possibile, cioè, fornire lo strumento con cui le cognizioni si acquistano solo usando il sapere reale. E’ in fondo la logica con cui lavora lo scienziato, e corrisponde a quella che il pensatore definisce didattica critica, che induce l’alunno al lavoro creativo del pensiero.

Quali le conseguenze pratiche che derivano per la didattica critica?

Hessen scrive di “contagio spirituale”: «Possiamo impossessarci del metodo della conoscenza scientifica solo osservandolo in un lavoro vivo. Il metodo non può essere trasmesso dai libri, ma soltanto per “contagio spirituale”, a mezzo di un’azione diretta da uomo a uomo»⁶³⁸. Infatti «né un libro di testo, né una raccolta di compiti potranno mai sostituirsi al lavoro vivo del metodo, verso cui l’insegnante, che già lo possiede, deve attirare progressivamente i propri alunni. Nessun libro di testo e nessun libro di esercizi, infatti, può prevedere a quale nuova cognizione la classe si vedrà trascinata per l’opera intellettuale comune, e precisamente quale problema sarà costretta a risolvere nel processo di questo lavoro». Ci pare che qui venga a delinearsi, ancora una volta, l’idea della personalizzazione, come capacità del docente di trovare la risposta giusta per quella classe, in quel momento, a partire dalle esigenze di quei ragazzi.

Pertanto, è necessario che l’interesse dell’insegnante si indirizzi allo studio della disciplina e che « si concentri nel problema scientifico che egli stesso s’è posto e che ha risolto; che non pensi al modo esteriore di trasmettere progressivamente la materia e di

⁶³⁵ In particolare, R. Mazzetti, *Sergej. Hessen: un ricercatore fra due civiltà*, cit., p. 14.

⁶³⁶ S. Hessen, *Pedagogia e mondo economico*, cit., p. 91.

⁶³⁷ S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, cit., p. 296.

⁶³⁸ *Ivi*, p. 303.

renderla interessante per l'alunno. L'alunno si accorgerebbe, ben presto che non è la materia ad interessare l'insegnante, il quale non gliela presenta così come è nella realtà, ma con la sottintesa volontà, in qualche modo, di circuirlo e di ingannarlo con la sua esposizione. Interessarlo veramente e a lungo, può solo un genuino e non artificioso interesse, sentito veramente e non calcolato»⁶³⁹. In questa riflessione, il pedagogo tocca un punto, per noi, di grande interesse: ciò che deve preoccupare il docente non è il modo formale, esteriore, di presentare la disciplina: come dire, il problema più strettamente didattico, quanto piuttosto di trasmettere un interesse vero per la disciplina, una passione, la "sua" passione. Solo così potrà attirare lo studente.

Scrivi Rigotti: «L'insegnante non può ridursi a trasmettitore (divulgatore) del dibattito scientifico nell'aula scolastica. Egli non è il megafono della cultura prevalente [...] E' invece signore (*dominus*) del suo sapere: soggetto responsabile, proprietario dei saperi, che insegna e di cui si ri-appropria continuamente, appassionato alla conoscenza della "cosa" (non importa se questa è la storia delle letterature, la poesia, oppure un evento storico, perché quella "cosa" testimonia la positività e la bellezza della realtà totale)»⁶⁴⁰.

Ma è anche trasmettitore della sua 'scoperta' della cosa: ed offre il suo personale itinerario euristico ai ragazzi, cioè offre un pezzo di esperienza vera: non pagine 'edulcorate' di libri di testo.

La progettazione

Ora, una scuola siffatta, ha bisogno di una diversa strutturazione organizzativa e didattica, che prenda le mosse dagli studenti, dalla loro realtà.

Di quella che Hessen chiama correlazione.

Ma l'autore, ribadisce con chiarezza che non si tratta semplicemente di concatenare le conoscenze (prima l'una poi l'altra). La correlazione è una questione dinamica. Hessen, come abbiamo accennato, ipotizza delle *digressioni* attorno ai problemi che spontaneamente nascono, non certo in senso episodico, ma all'interno del filo conduttore della disciplina, che il docente deve ben possedere. Per questo i docenti dovrebbero riunirsi, suggerisce il pedagogo, una volta ogni una o due settimane⁶⁴¹.

Solo così è possibile 'professionalmente costruire' dei percorsi che rispondono a queste esigenze, attraverso cui, sia ben chiaro, ciò che passa è l'apprendimento della disciplina.

Questo significa, evidentemente, puntare su un reale lavoro collegiale dei docenti, che superi la vecchia logica della programmazione per obiettivi, a cui abbiamo fatto cenno.

Il programma, in quanto tale, è statico, non risponde alle esigenze sempre cangianti della classe, degli alunni: ogni anno i docenti si trovano di fronte alunni diversi, gruppi classi diversi, esigenze diverse. Questa è la reale flessibilità, che, come annota bene il pedagogo, è una questione dei maestri: nessun ministro e tanto meno nessun libro di testo può mettersi al posto dell'insegnante che, responsabilmente, insieme ai colleghi, progetta, *just in time*, cosa è meglio in quel momento per quella classe, per quegli alunni. Potremmo dire, che questo è il docente competente, che non è anarchico, ma sa «improvvisare in modo pianificato», come arguisce Tochon⁶⁴². Per fare una scuola nuova, occorrono bravi maestri, e di questo si era accorto lo stesso Kerschensteiner.

⁶³⁹ *Ivi*, p. 304

⁶⁴⁰ E. Rigotti, *Conoscenza e significato. Per una didattica responsabile*, a cura di R. Mazzeo, Mondadori, Milano 2009, p. 22.

⁶⁴¹ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, cit., p. 164.

⁶⁴² F.V. Tochon, *L'enseignant expert*, Nathan, Paris 1993, p. 91.

Non è facile gestire l'imprevisto, tanto più in una scuola, come quella del nostro Paese, in cui vige, quello che vorremmo definire, il "mito inutile del programma".

Il mito del programma.

Non è certo scopo di questo lavoro, ripercorrere il percorso legislativo che ha accompagnato l'introduzione della pratica del curricolo nella scuola italiana. E' sufficiente ricordare che la generalizzazione di questa pratica avviene in Italia a partire dagli anni 70 con una serie di interventi legislativi: il DPR 416/1977 (con cui si prescrive che « Il Collegio dei docenti cura la programmazione dell'azione educativa »); la Legge 517/77 che dispone: « Al fine di agevolare il diritto allo studio [...] la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di lavoro della stessa classe o di classi diverse ».

Nel caso della scuola secondaria di primo grado, la programmazione curricolare è diventata canonica con i programmi del '79. Altri passaggi significativi sono costituiti dai nuovi programmi della scuola elementare del 1985, dagli orientamenti per la scuola materna del 1991 e i programmi della sperimentazione Brocca

Qual era la logica sottesa alla programmazione? Innanzitutto arrivare ad una mediazione tra dimensione centrale e locale; inoltre, governare l'azione educativa e didattica concreta per sottrarla alla improvvisazione e casualità ⁶⁴³.

Interessante anche la genesi e lo sviluppo della *teoria curricolare*: « sono dei primi decenni del Novecento gli studi statunitensi volti a studiare questo concetto con l'intento di trasferirlo al mondo della scuola e dell'educazione, anche se il termine *curriculum*, come sottolinea M. Pelleray ⁶⁴⁴, viene utilizzato da Dewey in un lavoro del 1902 *The Child and the Curriculum*; le elaborazioni decisive in tal senso sono, comunque, realizzate da F. Bobbit che, attraverso la prospettiva curricolare, introduce all'interno della scuola lo stesso proposito di razionalizzazione che ha dato vita, nel mondo del lavoro, alle tesi tayloristiche. Bobbit nel 1918, in *The Curriculum* ⁶⁴⁵, esplicita la propria definizione di *curriculum* in campo educativo in questo modo: "successione intenzionalmente strutturata delle esperienze formative che la scuola adotta esplicitamente per completare e perfezionare lo sviluppo di un soggetto" ⁶⁴⁶. G. Sandrone rileva poi che il concetto di *curriculum* viene ulteriormente sviluppato nel 1949 da R. W. Tyler, che con il saggio *Basic principles of curriculum and instruction* ⁶⁴⁷ dà inizio all'impostazione curricolare dell'educazione in campo formale nel mondo anglosassone.

Questi passaggi-chiave, annota la pedagoga, verranno perfezionati nei primi anni '60 da H. Taba ⁶⁴⁸. Fondamentale sarà lo studio di B. S. Bloom ⁶⁴⁹ che fornisce una tassonomia degli obiettivi educativi, così come il lavoro di R. Mager ⁶⁵⁰.

⁶⁴³ Cfr. su questo le indicazioni emerse soprattutto da B. Vertecchi (a cura di), *Formazione e curricolo*, La Nuova Italia, Firenze 1994 e R. Maragliano, *La programmazione didattica*, Editori Riuniti, Roma 1978.

⁶⁴⁴ M. Pelleray, *Progettazione didattica*, Sei 1994, p. 25 e segg.

⁶⁴⁵ J.F. Bobbit, *The Curriculum*, Houghton Mifflin, Boston 1918.

⁶⁴⁶ G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008, p. 148.

⁶⁴⁷ R.W. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, Chicago 1949.

⁶⁴⁸ H. Taba, *Curriculum Development: Theory and Practice*, Harcourt, Brace and World, New York 1962.

Nella seconda metà degli anni '70 le teorie curriculari arrivarono in Italia e, pur tra qualche polemica, la programmazione spostò l'insegnamento da una concezione 'vocazionale', ad una 'tecnica'.

«Per questo possiamo dire che non è stato difficile, nel campo della pedagogia e della politica della scuola italiana, transitare, nell'arco di un periodo che si può collocare tra gli anni '70 e la fine secolo, dal paradigma dei *Programmi* a quello dei *Curricoli*»⁶⁵¹.

I primi scricchiolii del sistema degli obiettivi iniziano intorno agli anni '80-'90. «Data la contestualità delle rappresentazioni personali che, avvenendo sempre in contesti particolari e con fini specifici⁶⁵², sono contingenti, occasionali e strettamente legate ai vissuti del soggetto e alle sue risorse, occorre rivedere con forza l'idea di curricolo: “abbiamo ormai imparato – ci ricorda Bruner – che il curricolo per antonomasia non esiste”»⁶⁵³.

Sono questi i passaggi che segnano il tramonto di un paradigma di apprendimento sequenziale, parcellizzato, deterministico.

La situazione ha cominciato a cambiare intorno agli anni '90. E' la svolta della legge Bassanini e, per quanto riguarda la scuola, l'articolo 8 del Dpr. 275/99.

La logica veramente innovativa, a nostro giudizio, è però subentrata solo con la legge 53, che ha sviluppato pienamente il principio della autonomia e del decentramento. Infatti si parla di piani di studio personalizzati, da compilare “alla fine” del processo formativo, auspicando invece una progettazione di tipo reticolare, a maglie larghe.

La logica della personalizzazione

E' molto interessante notare che la gran parte dei docenti italiani ha reagito al dettato legislativo, che in realtà lasciava massima libertà nella fase di progettazione con un'alzata di scudi.⁶⁵⁴ Da una recente indagine condotta da Giuliana Sandrone, per conto del CQIA dell'Ateneo bergamasco, su un campione di scuole della Provincia di Bergamo, emerge che le indicazioni apportate dagli strumenti legati alla riforma Moratti sono stati in gran parte recepiti, mentre l'innovazione «relativa alla progettualità dell'azione educativa e all'organizzazione dell'*équipe* pedagogica è risultata estremamente faticosa e problematica e, quindi, molto spesso non attuata»⁶⁵⁵.

Non a caso, in un'altra ricerca condotta presso 200 insegnanti della provincia di Parma nell'anno scolastico 2008-09⁶⁵⁶, gli insegnanti sottoposti ad un questionario conoscitivo, richiesti su quale fosse l'aspetto da privilegiare per una adeguata valorizzazione dei

⁶⁴⁹ B.S.Bloom, *Tassonomia degli Obiettivi Educativi*, cit.

⁶⁵⁰ Scrive Mager: “l'obiettivo descrive un comportamento che si prefigge di realizzare in un allievo: è la definizione di come un allievo dovrebbe comportarsi quando ha completato con successo un'esperienza di apprendimento. E' la descrizione di un modello che, a nostro avviso, l'allievo deve saper esibire” in Idem, *Gli obiettivi didattici*, trad.it., Eit, 1972, p. 3.

⁶⁵¹ G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione*, cit., pp. 153-154.

⁶⁵² J.F. Richard, *Les activités mentales*, A. Colin, Paris 1995.

⁶⁵³ G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione*, cit., pp. 153-154.

⁶⁵⁴ Si può trovare conferma di questa affermazione, nella ricerca condotta da Giuliana Sandrone, che ha voluto verificare, in un campione di scuole della provincia di Bergamo, la reale applicazione delle indicazioni organizzative e didattiche messe in campo dalla riforma Moratti.

⁶⁵⁵ G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione*, cit., p. 106.

⁶⁵⁶ Si vedano i risultati della ricerca condotta dalla associazione professionale DIESSE di Parma su un campione di 200 insegnanti della provincia stessa, reperibili nell'articolo di D. Fontanesi (a cura di), *Lente di ingrandimento*, in “Il Calendario”, a cura del Consiglio direttivo dell'Associazione professionale DIESSE Emilia Romagna, 21 luglio 2009, pp. 66-76.

docenti e della loro professione, solo per il 10% ha risposto «Maggior libertà nella programmazione educativa e didattica» (e significativamente, diversificandosi nei tre ordini di scuola: rispettivamente il 20% per la scuola primaria, il 7,4% per la secondaria di primo grado, l'11, 1% per la superiore), preferendo di gran lunga (46.7 %) un «Maggior riconoscimento del ruolo dell'insegnante da parte dell'istituzione». Peraltro, va anche segnalata la domanda n. 8 del questionario in cui si chiedeva «Considerando anche i cambiamenti introdotti dai vari Ministri a partire dal 1994 (D'Onofrio, Berlinguer, Di Mauro, Moratti, Fioroni) quali miglioramenti ritiene prioritari per l'istituzione scolastica?», la maggior parte degli insegnanti (33,3%) ha optato proprio per «Differenziare e personalizzare i percorsi formativi», seguito a distanza (27,2%) da «Riqualificare il personale docente»⁶⁵⁷. Sembrerebbe proprio che di tutto il vento riformatore, poco è rimasto: la personalizzazione è più un'aspirazione velleitaria, che uno svecchiamento delle pratiche insegnative.

E dire che i docenti si sono spesso posti di fronte alla programmazione in modo *routinario*. Gli insegnanti, così abituati a rispondere alle richieste dell'apparato, di fronte a un minimo spazio di libertà, si sono sentiti quasi persi. L'obiezione più tipica che è circolata nelle aule scolastiche, è stata: «ma come si fa a insegnare senza programmazione?» Oppure «questo piano di studio personalizzato proprio non si capisce che cosa sia!»⁶⁵⁸

E' infatti interessante proprio mettere sotto osservazione questa questione: *è possibile insegnare senza programmare? Qual è il beneficio della programmazione?*

Oggi, perso ormai il raccordo con la pedagogia di riferimento che li ha generati, i curricula si sono sclerotizzati, diventando una pratica impiegatizia.

La logica della personalizzazione, introdotta dalla legge 53/2003, prevede che vi sia piuttosto una *progettazione* ma molto blanda, dal momento che, appunto, il docente ha bisogno di entrare in aula, avendo in mente quale percorso vuole tracciare, ma essendo anche disponibile a cambiare *just in time*, rispetto agli imprevisti che sempre accadono in ogni classe, in ogni giornata dell'anno, in modo da rispondere veramente alle esigenze dei ragazzi. Esattamente come chiariva quasi un secolo fa S. Hessen.

Eppure la gran parte dei docenti italiani si è sentita in balia del nulla: la sensazione, è stata quella del camminare nel vuoto: e c'è stato il rifiuto dei Piani di studio personalizzati.

Non è un caso, d'altra parte che le possibilità offerte dall'autonomia⁶⁵⁹ rimangono più sulla carta che nella realtà. Per paradosso, si potrebbe quasi dire che gli insegnanti italiani hanno 'paura della libertà'.

Il 'copione tacito'

Peraltro, quando parlano di programmazione, gli insegnanti a che cosa pensano? Se lo è chiesto Tochon⁶⁶⁰.

A questo proposito è molto interessante lo studio condotto in Francia da M. Altet, la quale ha analizzato i comportamenti ecologici degli insegnanti.

⁶⁵⁷ Gli altri *item* hanno ottenuto i seguenti risultati ("Prolungare l'obbligo scolastico" 10,6%; "Sulla base di chiari parametri di valutazione, incentivare i docenti che lavorano meglio" 24,7%; "Sulla base della valutazione dei risultati, incentivare le scuole migliori" 9,2%).

⁶⁵⁸ G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione*, cit., p. 110.

⁶⁵⁹ Ci riferiamo in particolare al DPR 275/99 Regolamento sull'autonomia scolastica.

⁶⁶⁰ Ci riferiamo a F.V. Tochon, *L'enseignant expert*, cit., pp. 29-68.

Secondo la studiosa «gli insegnanti preparano generalmente le loro sedute in funzione del programma e di una progressione [...] ma tutti gli insegnanti hanno ognuno un proprio modo di anticipare l'azione e di costruire un piano, il loro copione»⁶⁶¹. Le pianificazioni possono riguardare la giornata oppure l'intero anno, ma il "copione" non cambia. «Tutti gli insegnanti intervistati riconoscono che la pianificazione 'semplifica' e 'rende più efficace il tempo dell'azione' e che essa permette loro di appoggiarsi a delle *routine*»⁶⁶². In realtà la ricerca francese ha messo in luce che gli insegnanti scambiano gli obiettivi (o finalità) con gli scopi immediati, le strategie con lo svolgimento cronologico; le procedure con le attività; la valutazione con gli esercizi anziché con il processo.

L'Altet osserva che nella predisposizione della programmazione (sia giornaliera sia annuale) per gli insegnanti «si tratta di un copione predeterminato da fare assolutamente nel tempo previsto»⁶⁶³. In nessuna programmazione visionata si prevedono delle *diverse piste possibili* o un ventaglio di strategie più diversificate e adattabili agli allievi in funzione delle loro reazioni.

Terminare il programma viene prima di ogni altro fatto che succede in classe.

In altri termini, il bravo insegnante è colui che completa il programma, che entra in classe e va dritto alla fine senza cedimenti, con determinazione. Ma è proprio così? Certo, il bravo docente è colui che sa bene dove vuole arrivare, che non si fa distrarre, che fa fare un passo alla sua classe, che cerca di insegnare il possibile: ma tutto questo non significa affatto terminare il programma. Perché concludere il programma, non significa affatto che la classe ha "imparato" il programma.

Invece, reputiamo, che il buon insegnante sia colui che vuole tirare fuori il massimo da ogni alunno: per fare questo deve avere *chiarissima la meta*, ma deve anche sapersi adattare alla situazione, trovando i metodi migliori in ogni circostanza.

Una progettazione rigida, articolata nei minimi particolari, che fissa persino i tempi, non è attenta alla realtà. Non significa abolirla: ogni docente deve essere libero di farla. L'importante è *che il copione, tacito o esplicito, non prevalga sulla realtà*, cioè la classe. La prassi programmatoria è vero che dà il senso di sicurezza (possiamo rifarci a delle *routine* conosciute): ma l'avventura dell'insegnare e dell'apprendere, a nostro giudizio, avviene sul campo, in classe, non sulla carta.

La scuola del lavoro come 'la' scuola per tutti

Hessen conclude il saggio con una suggestiva osservazione: la moderna scuola integrativa, risulta a suo giudizio la tipologia di scuola che potrà sostituire anche gli indirizzi di cultura generale. Infatti «nell'età giovanile, la via che va dalla professione, reale o supposta, all'istruzione generale sembra riesca, per la maggior parte degli scolari, più efficace, che non l'enciclopedica istruzione generale»⁶⁶⁴: gli studenti infatti non amano un'istruzione generale di carattere teorico, e questo è dimostrato dall'alta percentuale di insuccessi.

⁶⁶¹ Cfr. M. Altet, *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*, cit., p. 101

⁶⁶² *Ivi*, p. 102.

⁶⁶³ *Ivi*, p. 103.

⁶⁶⁴ S. Hessen, *Pedagogia e mondo economico*, cit., p. 24.

Ma la vera scuola integrativa, si chiede Hessen, non è anch'essa un'utopia? La risposta è che, si potrebbe iniziare in modo graduale. Quando, poi, arriverà il divieto di lavoro salariato fino al diciottesimo anno di età, la scuola integrativa cesserà di esistere come *part-time*, e si trasformerà in scuola a tempo pieno, assomigliando maggiormente alla scuola integrativa che a quella di cultura generale.

Insomma, anche in questo Hessen si è dimostrato un antesignano.

Peccato che la sua utopia, non stia tanto nella reale possibilità di scuole professionali a tempo pieno, giacché queste si sono realizzate di fatto in tutta Europa. La sua utopia sta nel mutamento del metodo didattico: dentro la struttura – rinnovata – il metodo è ancora quello della cultura generale, enciclopedica, astratta, lontana dai reali interessi dei ragazzi.

Capitolo secondo

Spunti per una riflessione sullo sviluppo storico della scuola professionale in Italia

2.1 La scuola fantasma: cenni sulla storia della scuola professionale in Italia

Che cosa possono dire gli autori analizzati, rispetto alla situazione attuale della scuola in Italia?

Il momento odierno presenta, a nostro avviso, i segni, positivi e negativi, legati ad ogni periodo di crisi: da un parte, infatti, si segnala un ricco dibattito a livello istituzionale e culturale sulla questione del ruolo e della architettura della scuola italiana, segnatamente dell'istruzione professionale, accompagnato da vistosi segnali di rinnovamento concreto, soprattutto a livello di legislazione regionale, depositaria del governo della Ifp, dalla Riforma del Titolo V della Costituzione del 2001⁶⁶⁵; dall'altro emergono ancora profonde difficoltà a livello di governo centrale, che fatica a varare una legge complessiva e organica sul sistema di istruzione tecnica e professionale⁶⁶⁶.

Al di là dei comprensibili problemi legati ad ogni avvio di riforma, ci sembra di poter leggere un nodo estremamente complesso che il Ministero deve sciogliere, anche nella questione del rinnovamento del sistema secondario. In particolare dell'Ifp.

Non emergono solo intralci amministrativi, di gestione della complessa macchina scolastica italiana, ma anche inciampi pedagogici: ovvero, quale deve essere il ruolo della scuola superiore? Come collocarla all'interno dell'attuale situazione socio economica?

Non ne parleremo in queste pagine direttamente. Ci pare però che, all'interno di questo dibattito, le figure di Georg Kerschensteiner, e di Sergeij Hessen, possano veramente dire qualcosa di significativo, proponendosi come un (possibile) modello, sia a livello di riflessione teorica sulla funzione della educazione superiore tecnica/professionale, sia per quanto riguarda il livello della gestione del sistema scuola. Hannah Arendt, invece, contribuisce non poco a interpretare, da un punto di vista teorico, l'odierna contingenza. L'attuale situazione di crisi può diventare un momento fecondo di rinnovamento. Occorrono però dei "ganci", delle "leve" su cui poggiare. Giacché le prospettive del domani sono tanto più nitide, quanto più poggiano su un passato concreto.

Ma come si raccorda il passato con il presente e, in particolare, Kerschensteiner, Hessen e la Arendt con la scuola italiana, e nello specifico quella tecnica e professionale? Per operare questo raccordo, dobbiamo "aprire" un paragrafo di approfondimento sulla storia dell'istruzione tecnica e professionale in Italia, all'interno della quale collocare la situazione attuale e confrontarla con i nostri autori.

⁶⁶⁵ Ci riferiamo in particolare alla Legge 19/2007 che Regione Lombardia ha varato, concretizzando un sistema di istruzione e formazione professionale realmente autonomo e di pari dignità rispetto al sistema scolastico statale.

⁶⁶⁶ Si tratta infatti di *Regolamenti per il Riordino del secondo ciclo*, e non già di una Legge di riforma (4 novembre 2009).

Quale storia della scuola?

Premettiamo, anche se appare quasi ridondante, che lo scopo di queste pagine, non è assolutamente la ricostruzione della storia dell'istruzione tecnica e professionale in Italia.

Vogliamo semplicemente inquadrare la questione, riguardando la storia da una angolatura particolare: quella della scuola tecnica, in particolare professionale.

Ma anche così l'impresa sarebbe enorme. E non del tutto consona alla ricerca. Per questo fermeremo *la macchina da presa su alcune istantanee*, per cogliere taluni momenti, a nostro parere emblematici, in cui la storia ha preso una certa via, anziché un'altra, e ha determinato l'attuale situazione.

Ci guideranno, quindi, alcune parole 'sensibili', che nascono dalle riflessioni dei nostri autori: il rapporto tra cultura professionale e cultura generale, tra sapere pratico e sapere teorico, tra scuola e stato e tra scuola e mondo economico, tra istruzione e formazione.

Sarà quindi un breve *exursus* volutamente "di parte", dalla parte degli autori studiati, s'intende, delle loro preoccupazioni teoriche e fattuali.

Storia della scuola e storiografia

Va da sé che, preliminarmente, non si può non fare cenno al problema della storiografia relativa alla scuola. Innanzitutto per dire che rimane aperto il problema di "chi" scrive la storia dell'istruzione: gli storici o i pedagogisti? Annosa questione, che non vogliamo certo approfondire⁶⁶⁷.

Per Genovesi negli ultimi trent'anni la storiografia sulla scuola ha fatto piazza pulita di alcuni pregiudizi. Il più importante: la storia della scuola «non è un blocco monolitico, ma si articola in vari settori, quali per esempio quello della storia della pedagogia, della storia della scuola, delle istituzioni formative, delle situazioni e delle agenzie formative extrascolastiche, della politica scolastica, ecc.»⁶⁶⁸.

Lo storico dell'educazione è uno storico o un pedagogista? Secondo lo studioso «la risposta è: ne' l'uno ne' l'altro. E' uno storico dell'educazione che, in quanto tale, ha una sicura concettualizzazione dell'educazione»⁶⁶⁹. Per Genovesi «Nessuno storico della scuola è tale senza una teoria logicamente difendibile del concetto di scuola né, tantomeno, del concetto di educazione»⁶⁷⁰.

In verità, lo storico non può non possedere un'ipotesi sulla realtà, pur dovendo sempre difendersi dallo scivolare rovinosamente nell'ideologia: a ciò fa riferimento Franco Cambi, quando, recensendo con accuratezza, la storiografia scolastica dall'unità d'Italia (perché solo da allora prende avvio una politica nazionale che introduce leggi unitarie e istituzioni rinnovate), individua tre caratteri complessivi emergenti della storiografia: «1) l'interesse costante; 2) la scarsa specializzazione e la dipendenza dall'ideologia; 3) la permanenza di una tradizione di studi locali eruditi»⁶⁷¹.

L'interesse costante, per Cambi, si genera «Perché la scuola, quale organismo in crescita-trasformazione e largamente coinvolto nei diversi progetti politici, è terreno di

⁶⁶⁷ A tal riguardo si veda il testo curato da Francesca Antinori, *Trent'anni di storia della scuola in Italia (1965-1995)*, Cleup Editrice, Padova 1998, che analizza la questione attraverso gli scritti di alcuni storici di fama.

⁶⁶⁸ G. Genovesi, *La ricerca storico-educativa in Italia*, in F. Antinori, *Trent'anni di storia della scuola in Italia*, cit., p. 42.

⁶⁶⁹ *Ivi*, p. 44.

⁶⁷⁰ *Ivi*, p. 48.

⁶⁷¹ F. Cambi, *La storia italiana nella storiografia*, in G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'unità ai nostri giorni*, La Nuova Italia, Firenze 1999, p. 365.

scontro tra diverse ideologie e luogo di esercizio (o di futura realizzazione) dell'egemonia; di qui la necessità di conoscerla, di analizzarla, di fissarne un profilo complessivo»⁶⁷².

Per questo, continua lo studioso, la storia della scuola è stata spesso “ideologica”, e compromessa con gli interessi politici. Le cose sono cominciate a cambiare intorno al 1960, quando ha preso l'avvio «una “rivoluzione” storiografica nell'ambito della storia della scuola, che tende a definirne sempre meglio i caratteri e i metodi, fissandone gradualmente gli elementi di autonomia ed emancipandola, ad un tempo, dalla subalternità all'ideologia o ad altre metodologie d'indagine (filosofiche e politiche, soprattutto)»⁶⁷³.

Secondo lo studioso questa “rivoluzione” sarebbe stata assecondata dalla teoria della complessità che avrebbe fatto «tramontare ogni atteggiamento imperialistico che molto a lungo ha subordinato la pedagogia ad altri saperi, come pure ogni altro riduzionismo, anch'esso un aspetto corrente del sapere pedagogico, che tende a legittimarsi (proprio per sfuggire alla propria complessità strutturale) attraverso appelli riduzionistici al biologico, al sociologico ecc., ma anche al filosofico tout court (vedi Gentile)»⁶⁷⁴.

Perché questa lunga premessa? Perché nel tracciare una seppur parzialissima storia della istruzione e formazione professionale in Italia, ci siamo trovati di fronte il quadro assai complesso di cui i due storici citati segnano i confini. I piani si intrecciano, gli scopi anche, i metodi pure.

Chiediamo venia perciò anticipatamente.

La citazione di Cambi, introduce una questione per noi decisiva: non vogliamo fare una storia della scuola, ma cercare di capire “che cosa” nella storia dei sistemi scolastici, ha prodotto l'attuale formazione professionale, quella che noi abbiamo volutamente definito “la scuola fantasma”.

E' infatti una scuola che, innanzitutto, non è mai stata considerata “scuola” (se non in tempi recentissimi, con la Legge di riforma 28 marzo 2003, che le ha finalmente cambiato nome da Istruzione Professionale e Istruzione e Formazione Professionale, come indicato dalla Costituzione, ridandole la dignità che si merita e inserendola a pieno titolo nel sistema generale dell'istruzione, segnatamente dell'istruzione e formazione professionale).

Si tratta di una scuola che non c'è (formalmente, come scuola)...pur essendoci, o al contrario, che c'è ...pur non essendoci (formalmente, come scuola). Appunto: una scuola fantasma. O una scuola che ha voluto esistere nonostante i continui e reiterati tentativi di abortirla.

2.1.1 Alla ricerca dell'asse culturale

La scuola “fantasma” nella realtà c'è, eccome. Esiste nella società civile, sicuramente, anche se è stata dimenticata dalla politica, che non l'ha considerata tale.

Forse bisognerebbe dire che fa difetto, su tutta la scuola secondaria, un disegno unitario nuovo, per dirla con Cambi, un “asse culturale”⁶⁷⁵. Per lo storico, è mancata, dopo

⁶⁷² *Ivi*, p. 366.

⁶⁷³ *Ivi*, p. 367.

⁶⁷⁴ F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca. *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze 1991, p. 141.

⁶⁷⁵ F. Cambi, *Alla ricerca dell'“asse culturale” per la scuola secondaria: Gentile, Salvemini, Gramsci*, in CIRSE, *L'istruzione secondaria superiore in Italia da Casati ai giorni nostri*, Atti del IV Convegno Nazionale, Cacucci Editore, Bari 1988, p. 191.

Gentile, Salvemini e Gramsci, una chiara proposta culturale capace di rinnovare la scuola.

E' interessante ripercorrere con lo studioso le prime mosse della scuola secondaria⁶⁷⁶, all'interno della quale si colloca anche l'istruzione e formazione professionale.

«Col secolo XX [...] anche l'equilibrio ormai secolare della istituzione scolastica, specialmente di quella secondaria, entra in crisi. Il modello umanistico-laico dell'istruzione superiore volgeva ormai alla fine, così almeno come era venuto a costituirsi al crocevia di diverse tradizioni — quella umanistica, quella gesuitica e quella illuministico-borghese — già nel Settecento europeo e come, nel corso dell'Ottocento, si era affermato, in Francia e in Germania, ma anche in Inghilterra e in Italia, quale “binario” formativo della classe dirigente. Il predominio della “scuola classica”, insidiato già durante il secondo Ottocento dall'avvento della *vague* positivista e dall'incremento dell'industrializzazione, veniva ora più radicalmente eroso dall'ascesa sociale e politica delle “masse”, che chiedevano una scuola più funzionale ai propri interessi, ma anche dalla volontà (e necessità) dei vari stati di approntare dei canali formativi per i tecnici e i “quadri dirigenti e intermedi” dell'economia e dell'amministrazione [...]»⁶⁷⁷.

Il dibattito, anche attuale, è una epigone di quello antico, che ci sembra emergere proprio nel passaggio tra il XIX e XX secolo, come dice Cambi. La discussione, ancora viva, presenta una doppia posizione: quella più conservatrice, che si appellerà al «valore della cultura tradizionale e al ruolo selettivo della scuola media»⁶⁷⁸, opponendosi alla parificazione o unificazione dei vari canali formativi secondari inferiori, come aveva proposto Hessen; dall'altro lato si collocano le richieste della “massa”, «rivolte a rendere più democratica, più attuale e quindi più utile l'istruzione, più uguali fra loro i vari canali formativi»⁶⁷⁹.

Non c'è dubbio che il problema dell'antinomia tra classico e moderno (in particolare del latino come ‘via aurea’ per la formazione umana e sociale), tra scuola di massa e scuola di *élite*, tra scuola legata al mondo del lavoro o scuola dei liberi studi disinteressati⁶⁸⁰, tra cultura umanistica e scientifica, tra cultura tecnica e generalista, non sono che alcuni punti di una ferita ancora apertissima e di cui Kerschensteiner ed Hessen hanno dato testimonianza. E non c'è dubbio che le antinomie hanno così in profondità operato che, l'esito è, a distanza di più di un secolo, ancora un sostanziale stagnamento della riforma della scuola superiore, nonostante gli apparenti movimenti, più di superficie che di struttura.

Quindi se, a distanza di cent'anni, ritroviamo analoghi nodi da sciogliere, potremmo parlare di fenomeni di “lunga” o almeno “medio-lunga durata”, che solo gli atti legislativi più recenti (in particolare ci riferiamo al rinnovato Titolo V della Costituzione del 2001) hanno iniziato a sbrogliare.

⁶⁷⁶ Cfr., per alcuni accenni intorno alla storia della scuola secondaria moderna: E. Codignola, *La pedagogia rivoluzionaria*, Firenze, Vallecchi, 1925²; M. Pagella, *Storia della scuola*, Bologna, Cappelli, 1980; AA.VV., *Enciclopedia italiana pedagogica e della scuola*, 6 voll., Curdo, Roma 1971-76; per l'Italia: AA.VV., *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978 (cit in F. Cambi, *Alla ricerca dell'“asse culturale” per la scuola secondaria: Gentile, Salvemini, Gramsci*, cit., p. 229).

⁶⁷⁷ F. Cambi, *Alla ricerca dell'“asse culturale” per la scuola secondaria*, cit., pp. 193-194.

⁶⁷⁸ *Ivi*, p.194.

⁶⁷⁹ *Ivi*, p.194.

⁶⁸⁰ Sui nuovi fermenti sociali ed economici che portarono al dibattito cfr., fra i tanti, anche M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Il Mulino, Bologna 1974.

Forse si stanno facendo avanti nuove alternative, nuovi orizzonti: con l'avvento della società dell'informatica, della proliferazione esponenziale delle informazioni, «si fa meno centrale il problema dell'unità-uniformità e più urgente quello della flessibilità-articolazione»⁶⁸¹. Una svolta in cui appare sempre più urgente l'esigenza di costruire una scuola "tagliata" sulle esigenze del singolo scolaro: insomma personalizzata.

La nostra ipotesi è che, oggi, occorre rimettere al centro non solo la persona, ma anche la società civile, cioè il *popolo*, con le sue abitudini, costumi, cultura, tradizione.

I corpi sociali si sono storicamente espressi in una miriade di attività germogliatesi dal basso: è nata così una scuola che effettivamente risponde alle esigenze della realtà, espressione della vita concreta. Il nuovo asse culturale starebbe, quindi, nella «scommessa di giungere alla cultura anche dal basso, e di non ridurre la cultura, sé dicente alta, socializzata verso il basso, solo alle forme che essa aveva assunto nella nostra tradizione, a volte, del resto, un po' troppo verbosa»⁶⁸².

E' infatti in questo alveo che nasce la scuola professionale: l'istruzione/formazione è germogliata su un terreno povero e accidentato, eppure è cresciuta come una pianticella piccola ma testardamente forte, innaffiata talvolta, talora fatta morire di stenti dai governi che si sono susseguiti nella storia italica. Eppure non è mai morta del tutto, ed oggi, quasi come araba fenice, risorge, ad indicare una nuova strada, forse un nuovo asse. Quello della unità nella distinzione, quello della non separatezza, quello in cui teoria e pratica possono organizzarsi, cultura scientifica e umanistica fondersi, popolarità ed *élite* non differenziarsi. Porgendosi come modello per ogni scuola.

Un'ipotesi di lettura

E' questa la scuola del popolo⁶⁸³, della società civile e non dello stato; della Repubblica e non dell'amministrazione; è la scuola della sussidiarietà, dei privati (come anche Gentile auspicava, ma con tutt'altro spirito); la scuola partorita già dalla Costituzione, ma concretamente fatta venire alla luce, dopo una gestazione cinquantennale, solo con la riforma del Titolo V della Costituzione (2001).

Nessuna riforma che si è innervata in Italia, da Casati a Gentile, nessuna riflessione teorica, da Salvemini a Gramsci, ha riconosciuto, prima di tale data decisiva, l'ipotesi culturale che i corpi civili intermedi sono portatori non solo di cultura, ma sono organismi capaci di costruire una scuola di pari dignità rispetto a quella organizzata dallo stato.

Cambia il paradigma: non una scuola concessa illuministicamente dall'alto, ma uno stato realmente sussidiario che riconosce ai suoi cittadini (quando vi *siano i requisiti richiesti*) la validità del loro operare.

Alcune esperienze recenti, soprattutto nell'ambito delle autonomie regionali, più flessibili, ne sono testimonianza. Pensiamo ad esempio a Regione Lombardia che ha improntato una nuova *governance* in cui al cittadino è erogata una "dote", in termini economici, da spendersi nelle istituzioni scolastiche accreditate, ma nella massima libertà.⁶⁸⁴ Libertà, però, non solo economica: «la prospettiva librale di un'attenzione

⁶⁸¹ F. Cambi, *Alla ricerca dell'"asse culturale" per la scuola secondaria*, cit., p.228.

⁶⁸² G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino Università, Soveria Monnelli 2008, p. 436.

⁶⁸³ Sulla scuola come espressione della cultura popolare si veda G. Bertagna, *Pensiero manuale*, cit., pp. 385 e ss.

⁶⁸⁴ A questo proposito cfr. i Seminari organizzati da Regione Lombardia, *Governance: the lombardy way. Assessing an experience, designing new perspectives*, International seminary, 1, 8, 15 june 2007, Iser Lombardia, Milano. In particolare l'intervento di L. Ornaghi, *Governance: il percorso di un'idea, lo*

primaria alla libertà della persona e della società è una prospettiva globale, non solo economica. Altrimenti si può arrivare ad aver una società parzialmente liberale in economia e notevolmente statale, o dirigista che dir si voglia, nella concezione della società stessa», così commenta Paolo Del Debbio, che continua «L'Italia sembrerebbe un po' in questa situazione, sia pur con delle significative eccezioni»⁶⁸⁵.

Insomma «dietro la proposta di scuola popolare e di conseguenza, di valorizzazione delle scuole tecnico-professionali attraverso il lavoro»⁶⁸⁶ sta la possibilità di un radicale cambiamento di paradigma pedagogico e metodologico. La scommessa fu già persa, come vedremo, nel secondo dopoguerra: può avere qualche successo oggi?

Per uno sguardo d'insieme della storia della scuola

Basta prendere un qualsiasi testo, seppure rigoroso e puntuale⁶⁸⁷, per constatare amaramente che, nel sistema scuola italiano, fino alla riforma apportata dalla Legge 53/2003, non rientrava nessun centro di istruzione professionale. La scuola iniziava dal Liceo classico e finiva nell'ultimo girone infernale dell'istituto professionale triennale e/o quinquennale.

Come dicevamo: la scuola che non c'è (sulla carta).

Basta cambiare prospettiva, però.

Primogenito di un'antica nobile famiglia francese, che di recente aveva saputo rinnovare l'antico benessere dandosi al commercio, il giovane Jean Baptiste, nato nel 1651, entra in seminario e diventa sacerdote. Trova subito il modo di mostrare il suo temperamento di imprenditore e di appassionato maestro, fonda una congregazione laica, i "Fratelli della Dottrina Cristiana", detti anche "Ignorantelli" «perché offrivano un insegnamento tecnico-professionale, naturalmente senza latino, dopo l'istruzione elementare»⁶⁸⁸.

Toccherà proprio a La Salle, annota G. Bocca, «farsi carico di avviare una scuola che risponda in termini articolati ai molteplici bisogni emergenti attorno alla formazione professionale»⁶⁸⁹.

Diventerà santo, il giovane sacerdote, Jean Baptiste De La Salle e darà origine ad una delle più feconde istituzioni educative del tempo.

Egli iniziò con alcune scuole primarie per i poveri e, successivamente, istituendo, probabilmente primo nella storia «corsi di formazione tecnico-professionale per la piccola e media borghesia»⁶⁹⁰. Esistevano già le "scuole di carità", ma nessuno sforzo venne fatto «in maniera seria e sistematica prima della nascita e dell'organizzazione

spazio per la sussidiarietà, 1 giugno 2007 e H. Haugh, *Social enterprise and regional development: models and best practices*, 8 giugno 2008; A. Haldenby: *Freedom of choice: why insist?*, 8 giugno 2007. Negli interventi dei ricercatori inglesi appare chiara la necessità che lo stato fornisca addirittura le risorse economiche perché il singolo cittadino possa scegliere per l'educazione dei propri figli, la scuola ritenuta migliore; così come, per la loro salute, il medico o la struttura ospedaliera ritenuta più efficaci.

⁶⁸⁵ P. del Debbio, *E' fondamentale liberalizzare la società*, in "Atlantide", n. 3, settembre 2006, p. 55. L'Autore fa riferimento in particolare alle esperienze positive attuate da Regione Lombardia «che ha iniziato a disegnare le sue politiche sull'architettura della sussidiarietà: nelle politiche per la salute, per la famiglia, per la competitività e per l'istruzione». A queste istituzioni scolastiche ci rivolgiamo in particolare in questa ricerca.

⁶⁸⁶ G. Bertagna, *Pensiero manuale*, cit., 2008, p. 436.

⁶⁸⁷ Ci riferiamo allo schema riportato da F. Pesci, *Cronologia, grafici, statiche*, in G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, La Nuova Italia, Firenze 1990, pp 464-465.

⁶⁸⁸ A. Santoni Rugiu, *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*, La Nuova Italia, Firenze 1995, p. 94.

⁶⁸⁹ G. Bocca, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia 1998, p. 20.

⁶⁹⁰ A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Principato Editore, Milano 1987, p. 249.

delle Scuole Cristiane ad opera di J.B La Salle»⁶⁹¹. Non fu un'esperienza del tutto fortunata, la sua, perciò si risolse a ritentare un disegno scolastico più complesso, sperimentato in una breve ma proficua parentesi nel Collegio dei nobili irlandesi, istituito dal governo per insegnare il francese ed avviare alla professione un gruppo di profughi cattolici irlandesi. Potremmo dire oggi, che si trattò di una vera e propria sperimentazione, che, avviata per alcuni nobili caduti in disgrazia, divenne poi « fatto davvero unico nella storia – un Collegio di studi moderni che accompagnava allievi della media e piccola borghesia: figli di mercanti e bottegai, di piccoli proprietari terrieri e manifatturieri, ossia di tutte quelle categorie che il ministro Colbert aveva molto favorito [...] Giustamente parve a La Salle che fosse venuto il momento di escogitare un tipo di preparazione adeguata alle attività cui quei giovani si avviavano, saltando una volta per tutte il fosso e abolendo il latino in tutto il corso, e con esso l'impostazione retorico-umanistica, così come l'avevano rilanciata i Gesuiti»⁶⁹². La grande *quaestio* del latino era già un problema esplosivo a quei tempi e, nonostante alcuni ipotizzassero la sua abolizione (come Locke e Comenio), fu solo il sacerdote francese a mettere in pratica l'innovazione. Le materie curriculari consistevano in tutto ciò che poteva tornare utile al commercio, alla carriera militare, all'architettura e all'ingegneria, ovvero lingua francese, matematica, aritmetica, algebra elementare, tutto ad eccezione del latino. Ben diversamente dai Gesuiti, il lavoro è richiesto a tutti, con scopi addestrativi e dimostrativi.

Così, dal basso, dagli "Ignorantelli" (che tali non erano), dai bisogni della borghesia nascente, 400 anni fa nascevano le prime scuole professionali. La Salle fu anche raffinato e acuto pedagogista, giacché lasciò scritti interessanti in materia. Due importanti innovazioni da lui attuate rivoluzionarono la pedagogia d'oltralpe (e non solo): innanzitutto, le lezioni non erano individuali ma fatte in una classe e si apprendeva a leggere in Francese e non in latino. Inoltre, organizzò per primo le scuole serali e domenicali per i giovani lavoratori, così come le ritroveremo nell'esperienza dello stesso Kerschensteiner.

Anche per lui si presentano alcune coppie antinomiche: *in primis*, nobiltà/popolo; e poi cultura letteraria/cultura tecnica, latino/volgare, classico/moderno. «Il de La Salle era 'Magister' della 'Facultas Artium' di Reims, aveva fatto studi superiori di teologia alla Sorbona, aveva alle sue spalle quel tipo di cultura che era radicata soprattutto nello studio delle lettere latine sacre e profane, nello studio del diritto, della filosofia e della teologia. Ma ciò che caratterizza, per un uomo così formato, una eccezionale capacità di scindersi dall'abitudine e dalla routine e di capire l'autenticità dei moderni è la sua opzione per la *lingua materna* nell'insegnamento, soprattutto elementare»⁶⁹³.

Insomma, il santo e pedagogista risponde ad un bisogno della società. Il bisogno c'era, lo stato pure, anzi lo Stato francese del Colbert, dei sovrani assoluti. Ma proprio nello stato-laboratorio dell'accentramento del potere, nasce la prima esperienza di sussidiarietà in fatto di scuola professionale.

Perché abbiamo parlato di La Salle? Perché, prima di iniziare il breve tratteggio della storia della scuola ufficiale, anzi, più semplicemente, degli esordi della scuola dello stato, che ha sostanzialmente dimenticato l'istruzione e formazione professionale,

⁶⁹¹ A. Clause, *Introduzione storica ai problemi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1974, p. 56.

⁶⁹² A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, cit, p. 251.

⁶⁹³ G. Reale, D. Antiseri, M. Laeng, *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi*, vol. 2, La Scuola Editrice, Brescia, 12^a ediz, 1999, pp.102-103.

volevamo rammemorare che tale scuola era ben radicata nella società, da secoli, ed aveva, al 1859, anno della Riforma Casati, già raggiunto grandi risultati, destinati all'oblio, dal punto di vista ufficiale.

La storia che andremo a disegnare per pennellate veloci, e di fatto solo per i primi decenni, è – purtroppo – la storia della scuola dei ricchi, dei nobili, dei classici, del latino. Addio “ignorantelli”!

2.1.2 Addio “Ignorantelli”

Ovviamente una storia della scuola in Italia non può che partire dal 1859, l'anno della Riforma Casati, la *Magna Chiarta* del nostro sistema scolastico, così come la definì il Borghi⁶⁹⁴, a sua volta, uno dei fondatori della storiografia contemporanea sulla scuola della scuola, perché, a detta di F. Cambi, fu autore di un'opera «che si presentava un po' come un'antistoria dell'Italia in chiave scolastico-pedagogica, rivolta a dissotterrare, da un lato, la tradizione autoritaria della cultura borghese egemone nell'Italia risorgimentale e post unitaria, di cui la pedagogia rappresentava in pieno i connotati [...] e l'opposta tradizione democratico – libertaria»⁶⁹⁵.

Ci piace offrire in *incipit* alcuni passi vergati direttamente dagli uomini che vissero in quei tempi o poco dopo. Tra i tanti, anzi i tantissimi, neppure forse rappresentativi, ma penetranti e suggestivi: De Sanctis, Gabelli, Pascoli.

Del primo parla lo stesso Borghi, che ne riporta una pagina tratta dalla *Nuova Antologia* (agosto 1872). Riflettendo sulla scuola pubblica, l'autore scrive: «Perciò la scuola è un laboratorio, dove tutti sieno compagni nel lavoro, maestro e discepoli, e il maestro non esponga solo e dimostri, ma cerchi e osservi insieme con loro, sì che attori sieno tutti, e tutti sieno come un solo essere organico, emanato dallo stesso spirito. Una scuola così fatta non vale solo a educare l'intelligenza, ma, ciò che è più, ti forma la volontà. Vi si apprende la serietà dello scopo, la tenacità di mezzi, la risoluzione accompagnata con la disciplina e con la pazienza; vi si apprende, innanzi tutto, ad essere un uomo»⁶⁹⁶.

Acutamente si esprime anche Gabelli, intervenendo al Congresso pedagogico di Roma nel 1880: «Certamente non si può dire che dal 1859 non siasi fatto qualche cosa anche per migliorare i metodi; in vero però con poco frutto, e il perché è chiaro. Di tutte le parti dell'istruzione il metodo è quello che si rinnova più difficilmente. Voi mutate prestissimo, volendo, le stanze, i banchi, i calamai, le lavagne, i libri, ma cangiare il metodo, vuol dire presso a poco cangiar gli uomini, supposto che i nuovi non ricomincino a fare come facevano i vecchi. Di che la ragione principalissima è questa: che il metodo di insegnare nelle scuole è relativo al modo di pensare del paese e in certa maniera tiene le sue radici nella vita intellettuale del maggior numero»⁶⁹⁷.

D'altra parte «Più che sulla preparazione didattica dei professori si puntava sulle competenze culturali. Significative risultano le pagine del Pascoli sullo stato di una situazione didattica che si protrasse per lungo tempo e che, a quanto risulta, non è ancora sanata. Pur affermando (in *Il latino nelle scuole*, 1895): “Io non so di pedagogia. Nessuna cosa so molto, poche so un poco, molte non troppo: la pedagogia, punto. O come parlare e scrivere di pedagogia, se non si sa? Ecco: pare che sommi capitani abbiano vinto grandi battaglie senza sapere l'arte della guerra: può darsi che alcuno

⁶⁹⁴ L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1951, p. 9.

⁶⁹⁵ F. Cambi, *La storia italiana nella storiografia*, cit., p. 394.

⁶⁹⁶ Cit in L. Borghi, *La pedagogia del Risorgimento*, Sansoni, Firenze 1958, p. 434.

⁶⁹⁷ cit in R. Fornaca, *La pedagogia e la didattica per la scuola e nella scuola*, in G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'unità a i nostri giorni*, cit., p. 327.

abbia e faccia belle lezioni, senza sapere l'arte della scuola", aveva denunciato nelle *Relazioni sull'insegnamento del latino nella scuola media* (1893) una situazione didattica insostenibile: "Dal Ginnasio al Liceo e dal Liceo all'Università è, per così dire, un ponte; dalle Elementari alle scuole Classiche un fosso. Il fanciullo al suo primo entrare al Ginnasio prova una meraviglia, uno stordimento, uno sbigottimento, del quale spesso non si riavrà mai: parole nuove, strane, di colore oscuro"; "troppi alunni", non motivati, "insegnamento spesso o troppo teorico o troppo empirico; poca lettura e poco viva e vitale; uso e abuso di traduzioni nei lavori assegnati a casa; molteplicità di materie; aridità di esposizione; le famiglie inconscie della natura e dell'utilità degli studi classici e indifferenti ai portamenti e ai successi del giovane alunno". Aggiungeva: "Alla fine dell'anno scolastico, il professore compulsi i suoi registri, sommi e divida, dopo aver di nuovo tastato, interrogato, rivisto: cinque e tre quarti, può dar l'esame; cinque e un quarto, non può. Poi esami di primo appello: quindici o venti giorni passati in rivedere, interrogare, tastare: sei, idoneo: cinque, non idoneo. Poi di lì a tre mesi, esami di secondo appello; altri quindici giorni passati in rivedere, interrogare e rivedere. Perché perdere tanto tempo? Donde tanta premura minuziosa, seccante e dannosa a forza di voler essere amorevole. Pascoli si chiedeva quali sarebbero stati gli esiti del lavoro del "legnaiolo" se si fosse comportato alla stessa stregua con i suoi apprendisti»⁶⁹⁸

Perché questi passi? Perché è stupefacente notare l'attualità di queste considerazioni. Oggi, come allora, la scuola si dibatte in antinomie che potrebbero quasi diventare aporie, se si volesse sottolineare il fatto che, a distanza di un secolo e più, nulla (o quasi) è cambiato in certe pratiche didattiche, cioè nel fare scuola quotidiano.

I passi riportati sono solo acquarelli d'epoca, ma così vivi e toccanti, d'apparire, al di là del lessico, contemporanei, soprattutto la fresca e penetrante descrizione-analisi di Pascoli, che, peraltro, riconosce di nulla sapere di pedagogia.

E lui, uno dei più grandi latinisti che l'Italia ha avuto, si sofferma a riguardare la questione da un punto di vista ben diverso da quello dei pedagogisti, dei politici, dei filosofi, che del latino hanno fatto un emblema, quello della scuola d'*élite*. Lontanissimo, il suo sentire, da quello che sarebbero state le teorizzazioni gentiliane. Ma estraneo anche a Casati. Giacché come spesso accade, a chi vive la temperie quotidiana, non è dato vedere il quadro complessivo. Occorre alzarsi in volo, per scattare fotografie aeree.

Cosa vedremmo?

Un intreccio fittissimo, come abbiamo già denunciato, di fili, di trame, di interessi: politici, economici, sociali, culturali, ideali e ideologici. Non vogliamo sbrogliare nessuno di questi nodi, ma solo "tirare" alcuni di questi fili per vederli più da vicino. Ognuno corrisponde a un modo di fare storia della scuola. Noi la utilizziamo come strumento per meglio capire il contesto in cui operarono Kerschensteiner e poi Hessen, e nel quale si sviluppò la scuola italiana.

Pascoli e gli "ignorantelli"

⁶⁹⁸ R. Fornaca, *La pedagogia e la didattica per la scuola e nella scuola*, cit., p. 329.

Pascoli scrive sul latino nelle scuole e nelle scuole medie sul finire del XIX secolo, quarant'anni circa dopo la Riforma Casati. Proprio perché ne parla da "illetterato" di pedagogia e didattica, lo possiamo utilizzare come un'ottima fonte dal punto di vista storiografico: diremmo fonte attendibile, non inquinata. Non stiamo dicendo che Pascoli fosse un "cittadino qualunque", anzi: la sua vita fu profondamente segnata dalle sue scelte anche politiche⁶⁹⁹, ma non già da scelte di politica scolastica. Fu docente di letteratura latina dal 1895 all'università di Messina e, dal 1903 a Bologna⁷⁰⁰, ma anche docente nei Licei, e tratteggia un quadro della 'miglior' scuola italiana che definisce insostenibile: troppe materie, troppa teoria, troppa non significatività per gli studenti, soprattutto per i figli della borghesia.

Non diversamente succedeva ai tempi di J.B. de La Salle, quando i figli della borghesia nascente, a differenza dei nobili, avevano a disposizione solo le Piccole Scuole e poi «i corsi accelerati di 'latinuccio' gestiti in proprio dalle corporazioni dei 'maestri scrivani」⁷⁰¹. Per questo il sacerdote francese, venendo incontro alle esigenze di quei giovani, saltò una volta per tutte il fosso e abolì il latino a tutto il corso da lui fondato.

Occorreva organizzare la scuola migliore per ognuno dei ragazzi, non la scuola migliore in assoluto; non migliore perché pratica o teorica, umanistica o scientifica, breve o lunga, liceale o tecnica, ma perché adatta a "ognuno" di loro.

Il superamento dell'idea che esista una scuola migliore per tutti, anziché 'la' migliore per 'ognuno', è un'ipotesi che potrebbe sciogliere i nodi delle antinomie precedenti: evidentemente partendo dall'idea che ciascuno studente potrebbe addirittura "costruirsi" una scuola "su misura"⁷⁰².

Quindi non "ignorantelli" perché illetterati; e non "sapienti" perché letterati. Ma bravi o pessimi studenti, così come, successivamente nel tempo, affidabili o inaffidabili professionisti, onesti o disonesti cittadini, stolte o assennate persone. Ma così non andarono le cose quando, al posto della società civile, si pose (e si pone) lo Stato.

⁶⁹⁹ Ci riferiamo in particolare ai mesi passati in carcere (settembre – dicembre 1879), per aver partecipato a manifestazioni anarchiche: tale esperienza lo segnò molto e lo portò quindi a rifiutare l'azione politica. Pagine illuminanti sulla vita, possono essere ritrovate nella attenta e corposa biografia che gli dedicò l'amata sorella Mariù, che gli fu vicina per tutta la vita (Cfr. Maria Pascoli, *Lungo la vita di Giovanni Pascoli: memorie*, Mondadori, Milano 1961).

⁷⁰⁰ Cfr. G. Ferroni, *Profilo storico della letteratura italiana*, Einaudi, Torino 1992, p. 847.

⁷⁰¹ A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, cit, pp. 251-252.

⁷⁰² Ci riferiamo all'ipotesi del 'campus', così come è stata presentata nell'ultimo periodo del mandato ministeriale del ministro Moratti. Cfr. sull'argomento G. Bertagna, *Quale cultura educativa per lo sviluppo? Centralità della formazione e significato del 'campus' nella riforma del secondo ciclo di istruzione e formazione*, in "Orientamenti pedagogici", marzo 2005, pp. 306 e ss.

2.2 Le origini della scuola in Italia: la legge Casati per una scuola del centro, della burocrazia, della cultura classica, ma anche di una moderata autonomia.

2.2.1 La Riforma Casati: il Piemonte della burocrazia

Torniamo quindi alle azioni “di governo” per riprendere il filo della storia della scuola “ufficiale”, nella sua origine, in Italia. Quei primi decenni, infatti, hanno lasciato un imprinting indelebile fino ai nostri giorni.

La Legge Casati⁷⁰³ ha una sua singolarità sul piano storico, perché, nonostante la sua importanza, nacque solo per rispondere alle esigenze dello stato piemontese, che voleva allargarla alla Lombardia, di recente annessa al Piemonte. Due anni dopo, Vittorio Emanuele II sarebbe diventato il primo re d'Italia, e quindi la legge del conte Casati, esule lombardo in terra piemontese, si sarebbe estesa a tutto il lungo e variegato territorio della nascente nazione italiana.

Legge che nasce in una situazione eccezionale, con pieni poteri conferiti dal Parlamento al re, legge di “guerra” diremmo: per uno strano destino parrebbe che i legislatori italiani legiferino o riflettano in materia scolastica spesso in situazioni estreme, di guerra o di dopoguerra⁷⁰⁴ o in virtù dei “pieni poteri”⁷⁰⁵.

Lungo e variegato territorio italiano, dicevamo: che offriva altrettante variegate soluzioni educative. Dalle buone prestazioni offerte dall'applicazione dei provvedimenti assunti in materia di istruzione, sia elementare sia tecnica, da Maria Teresa d'Austria e da Giuseppe II nel Lombardo Veneto, alle condizioni sostanzialmente disastrose delle scuole del Sud. Il Piemonte presentava una tra le migliori situazioni. L'istruzione elementare, in particolare, dopo il 1848, era relativamente più sviluppata rispetto al resto d'Italia, così come erano ad un buon livello di sperimentazione le scuole tecniche, legate alla modernizzazione dell'agricoltura e alla nascente industria.

La cultura classica, peraltro, rimaneva il cardine della scuola, lo strumento per la formazione delle classi dirigenti, anche se ora gli studenti non provenivano più solo dalla nobiltà, ma erano anche figli di borghesi benestanti.

Il modello scolastico sabaudo ricordava quello dei collegi militari e, esemplarmente, il Politecnico di Torino nacque da un preesistente arsenale militare. Anche se, va ricordato, lo stesso Carlo Alberto prese sul serio il problema della modernizzazione dell'economia e il problema della cultura ad essa legata, mandando, ad esempio, l'ingegnere Carlo Bernardo Mosca nel 1836 in missione in Francia, Svizzera e Gran Bretagna per ispezionare canali, strade, ponti per stare al passo con l'Europa; viaggio dal quale l'ingegnere trasse la conseguenza che «sarebbe dannoso starsene poco attivi»⁷⁰⁶.

Risaliva al 1847 l'atto con cui lo stesso Carlo Alberto istituiva il Ministero della Pubblica Istruzione che aveva, all'inizio, solo il compito di promozione dell'istruzione, di sorveglianza sulle “sane dottrine”, di sostegno agli istituti scolastici del Regno.

⁷⁰³ Il testo della Legge Casati (D.L. n.3725 del 13 novembre 1859) si trova in G. Inzerillo, *Storia della politica scolastica in Italia*, Editori Riuniti, Roma 1974, pp. 157-231, cit da S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Bruno Mondadori, Milano 1999, p. 7, a cui si fanno ulteriori riferimenti nel prosieguo di questo lavoro.

⁷⁰⁴ Ci riferiamo all'inchiesta Gonella avviata nell'immediato secondo dopoguerra.

⁷⁰⁵ Ci riferiamo alla legge Buoncompagni del 1848 e alla Riforma Gentile del 1923.

⁷⁰⁶ C.B. Mosca, *Relazione su alcuni pubblici lavori in Francia ed Inghilterra visitati negli anni 1834-1836 d'ordine di S.M. Carlo Alberto Re di Sardegna etc.*, Centro Studi Piemontesi, Torino 1998, p. 180, cit in C.G. Lacaita (a cura di), *Scienza tecnica e modernizzazione in Italia fra Otto e Novecento*, FrancoAngeli, Milano 2000, p.19.

Oggi, quel ministero ha al proprio interno, più dipendenti del Pentagono americano. La storia della scuola italiana, in verità, è anche la storia dello sviluppo dell'apparato ministeriale, che non solo diventerà un gigante, dal punto di vista quantitativo, ma che, soprattutto, assumerà funzioni sempre più vaste, fino a prevaricare sia sulla politica, sia sui corpi sociali. Ma siamo ancora nel 1847: peraltro il Piemonte si stava allineando con una tendenza presente in molti paesi europei, che cercavano di riportare la scuola all'interno dell'apparato statale, anche per sottrarla all'influenza della Chiesa. Era però già allora ben chiaro, che la scuola esisteva ben prima dello stato. La scuola della società civile, dicevamo; la scuola delle opere di carità cristiana, delle società filantropiche, dei semplici cittadini⁷⁰⁷. Strano, ma storicamente ben comprensibile, l'*iter* che ha portato ad invertire i termini della questione: lo stato che si arroga il diritto dell'istruzione, negandone la competenza alla società civile.

Sono termini, questi, ancora attuali.

Nel 1848, il Ministro Buoncompagni dettava un nuovo "Ordinamento dell'amministrazione dell'istruzione pubblica" che riconduceva la scuola del popolo, privata e religiosa, sotto il controllo dello stato. Le stesse scelte lessicali fungono da spie di una concezione culturale. Lo stato propone un ordinamento: cioè si propone come azione riorganizzatrice nel senso dell'*ordo*, dell'ordine, norma, ma, anche ordine militare, centuria, rango⁷⁰⁸: quindi già una larvata attinenza con l'ordine militare. Lo stato come il generale di un esercito, che mette in ordine la sua milizia. Ma certamente ordine, anche nel senso di '*cosmos*' invece di '*caos*'. Peraltro, si potrebbe pensare ad uno stato che non mette ordine? No, certamente, ma si potrebbe pensare anche ad un ordine che non si connota immediatamente come quello militare: esistono forme diversamente ordinate. Una casa, una stanza, perfino una manifestazione possono essere ordinate, ma non per questo devono presentarsi secondo una predefinita conformazione, come quella della centuria romana. L'ordine è funzionale ad altro, non a se stesso. Infatti, sarà da chiedersi, a quale fine è ordinato l'ordinamento della scuola? Ne vedremo le risposte.

Ordinamenti, si diceva, dell'amministrazione: l'ordine si riferisce all'amministrazione, non direttamente alla scuola. C'è tra il generale (lo stato) e la milizia (la scuola militante) un elemento che si frappone: l'amministrazione. Elemento fondamentale nella storia della scuola italiana, e, d'altra parte, di ogni stato centralistico. Quello napoleonico ne aveva lasciato tracce imponenti nel tessuto politico italiano.

Come si viene ad articolare il primo sistema "amministrativamente ordinato" della pubblica istruzione sabauda? Per la prima volta l'istruzione veniva organizzata in tre livelli: quello elementare (distinto in un biennio inferiore e uno superiore), la cui istituzione era obbligatoria per i Comuni; quello secondario, che separava gli studi classici (destinati a chi voleva proseguire) e studi tecnici, da subito marchiatosi dall'impossibilità di accedere all'Università. Il terzo livello era ovviamente quello universitario.

Da subito emerge l'importanza dell'amministrazione, giacché a capo del sistema viene posto il Ministro, affiancato dal Consiglio della Pubblica Istruzione. Collabora una fitta rete di ispettori, consigli e provveditori che «se da una parte rappresentava un

⁷⁰⁷ Tra i molti studi, interessanti quelli di C.G. Lacaita, in particolare *Istruzione e sviluppo industriale in Italia (1859/1914)*, Giunti-Barbera, Firenze 1984.

⁷⁰⁸ Cfr. L. Castiglioni, S. Mariotti, *Vocabolario della lingua latina*, Loescher, Torino 1996 (3^a ed.) voce "Ordo".

contemperamento dell'accentramento burocratico, dall'altra costituiva un freno allo sviluppo delle istituzioni educative e, talvolta, un pregiudizio alle attività di indirizzo»⁷⁰⁹.

Non dissimili i provvedimenti presi con il Ministero Lanza nel 1857.

Con la legge Buoncompagni, però, si produce per la prima volta una frattura con l'ordine dell'antico regime. Il Piemonte, infatti, ha ereditato il liceo napoleonico, a sua volta discendenza ultima dell'antico collegio gesuitico. L'organizzazione per collegi esclude in partenza l'idea di una scuola elementare universale ed anche l'idea dei gradi scolastici, se non per l'istruzione classica. Per la prima volta in Italia si introduce la disposizione per cui la scuola elementare è per tutti i cittadini, cioè popolare, preparatoria ad ogni ordine di scuola. Acutamente lo storico Scotto di Luzio, identifica la rottura rispetto alle scuole dell'antico regime: «con l'abbandono dei sistemi dei collegi che in Italia, meglio nel Piemonte sabaudo, data a partire dagli anni Cinquanta con i provvedimenti del ministro Luigi Cibrario. La soppressione dei collegi e la loro trasformazione in stabilimenti isolati di istruzione libera dagli studi secondari veri e propri i loro corsi preparatori e preconstituisce le condizioni per una piena identificazione e reciproca autonomia della scuola primaria e dei circuiti della scolarizzazione postelementare»⁷¹⁰.

Con la legge Boncompagni per la prima volta fanno la loro comparsa i curricula moderni, che il testo della legge chiama accessori per distinguerli dai corsi principali. Le nuove materie sono la storia, la geografia, l'aritmetica, il disegno, le scienze, le lingue straniere.

Incomincia a sbocciare l'idea di una scuola non solo per le *élite* e non solo su base classica: nel 1850, il progetto elaborato da Domenico Berti, parla esplicitamente di collegi di istruzione tecnica. Il disegno della legge Casati è già qui.

Il progetto sembra quindi in grado di contenere anche le esigenze della borghesia: tra l'altro nel 1853 concede agli studenti delle scuole speciali (cioè non classiche) di concorrere per le carriere amministrative inferiori. In qualche modo il sistema burocratico statalista si autoriproduce: ma a noi ora interessa notare la nascita, finalmente, dell'istruzione tecnica.

Anche se, contestualmente, nascerà e si radicherà profondamente il dualismo tra scuola classica, da una parte, scuola tecnica (speciale) dall'altra. È un problema di rapporti con e nello stato, prima ancora di un problema sociale e di classe.

La legge Buoncompagni

Nel 1872 il Ministro Scialoja scriveva che la scuola secondaria era come un “vivaio” nel quale si coltivava la pianta del ceto medio⁷¹¹. Diventano anche importanti le discussioni sul metodo e sulla formazione degli insegnanti. Uomini come Domenico Berti e Giovanni Maria Bertini ne saranno tra gli animatori. Il primo, estensore della relazione sullo stato generale dell'istruzione secondaria nel 1865, si esprimerà a favore della libertà di insegnamento e contro il monopolio statale dell'istruzione, in aperta polemica con Bertrando Spaventa.

⁷⁰⁹ G. Inzerillo, *Storia della politica scolastica in Italia*, Editori Riuniti, Roma 1974, p. 34, cit in S. Santamaita, *Storia della scuola*, cit., pag. 12.

⁷¹⁰ A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna 2007, p.37-38. Al testo citato ci rifacciamo in parte lungo il capitolo.

⁷¹¹ *Ivi*, p.40.

In questo clima si cercherà di superare la frattura tra scuola delle *élite* e scuola del ceto medio: Bertini infatti proporrà, di unificare il corso inferiore del ginnasio e della scuola tecnica, eliminando il latino.

La questione del latino è centrale nello sviluppo della scuola italiana. Già ne abbiamo parlato a proposito degli “Ignorantelli” di La Salle, che tali erano perché a digiuno della lingua classica. Sul latino ruota tutto il sistema della scuola dell’età moderna. In verità lo stesso Bertini non esce da questa logica, dal momento che definisce il rinnovamento proprio ‘eliminando il latino’, quindi di fatto partendo dalla sua presenza o assenza.

Peraltro, la scuola tecnica non ha un modello culturale e pedagogico a cui guardare. E’ la scuola “senza” il latino, piuttosto che la scuola “di” qualcosa (ad esempio, “del” lavoro)⁷¹². La proposta di Bertini fu, comunque, respinta.

La scuola secondaria per i ceti medi

Il problema della scuola secondaria diventa, per il governo piemontese, appunto lo strumento per l’educazione dei ceti medi: ma come arrivare a questo scopo? Domenico Berti scriverà con chiarezza che occorrerà costruire una scuola tecnica, quindi, che risponda alle molteplici richieste del ceto medio. Per questo elenca numerosi indirizzi tecnici. All’opposto Giovanni Maria Bertini intercetta il rischio che il pluralismo sociale possa frammentare il sistema educativo, soprattutto rendendolo inefficiente rispetto alle istanze culturali unitarie. «Il sistema complesso di relazioni che si instaura tra scuola classica e tecnica nell’Italia liberale, la collocazione incerta di quest’ultima, contemporaneamente fuori e dentro il recinto dell’istruzione secondaria, riflettono innanzitutto il tentativo di conciliare l’idea dello Stato come promotore dello sviluppo delle energie della nazione e il contenimento delle spinte pluralistiche che questo stesso sviluppo innesca»⁷¹³. Ritorniamo, quindi, al problema della funzione dell’amministrazione *tout court*: promotrice dello sviluppo della società o “gabbia” delle stesse?

2.2.2 Cultura generale e cultura specifica

Emerge qui forse per la prima volta in modo chiaro il problema, di cui si farà portavoce soprattutto Hessen⁷¹⁴, del rapporto tra cultura generale e cultura specifica, come riverbero, sul piano didattico, della dialettica sopraccennata tra scuola come “sviluppo” del pluralismo o “gabbia” omologante. Quale materie insegnare e come? Se il problema è la costruzione di un ceto medio fedele alla corona, come costruire tale cultura?

Bertini lucidamente scrive, nel 1857, che gli allievi si possono dividere in tre categorie: quelli che si iscriveranno all’università (l’*élite*), quelli che percorreranno tutta la scuola superiore, e coloro che, essendo abbastanza agiati, potranno frequentare tre o quattro anni dopo le elementari, ma non oltre. Ecco quindi la sua proposta dei tre livelli di scuola. Proposta che evidentemente tende a rispondere alle esigenze del ceto medio ma, nello stesso tempo, ad assicurare unità in un mondo così diversificato. E’ quindi una

⁷¹² Non diversamente avveniva nell’Impero Austro-Ungarico che abbiamo visto essere un modello per la scuola italiana: Ignaz Von Felbiger aveva steso un progetto di riforma delle scuole dell’impero asburgico di Maria Teresa, definendo una netta distinzione tra le scuole popolari di base, quelle di avviamento al lavoro e il ginnasio.

⁷¹³ A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, cit., p.48.

⁷¹⁴ S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, Armando, Roma 1962, p. 143 e S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, trad. it. di H. Mirecka e L. Volpicelli, Avio, Roma 1950 passim.

proposta speculare ed opposta a quella di Berti che puntava sul pluralismo sociale dei ceti medi⁷¹⁵.

La parola d'ordine è perciò omogeneità, per costruire nella scuola e attraverso la scuola uno spazio per l'unificazione culturale del ceto medio.

Analogamente oggi (e non appaia peregrino il salto in avanti), la scuola italiana si trova a dover dirimere la stessa questione, nell'urgenza di ammarare un nuovo piano per la scuola secondaria. Pluralismo o omogeneizzazione? Certamente la necessità di unificare, semplificare, governare il sistema della scuola secondaria di secondo grado risulta una necessità ben poco contrastabile⁷¹⁶. Rimane però la stessa opzione che, all'indomani dell'unità, si pose ai governanti di allora: costruire una scuola omogenea o un sistema pluralistico al suo interno? Come conciliare la cultura nazionale e le esigenze locali?

La questione attraverserà tutta la storia della scuola italiana.

La Legge Casati.

L'impianto della Legge Casati del 1859, rimarrà in vigore, nella sua struttura essenziale, fino a Gentile, segnando di fatto tutto il cammino dell'istruzione italiana.

Nel suo articolo 1, si legge «La Pubblica Istruzione si divide in tre rami, al primo dei quali appartiene l'istruzione superiore; al secondo l'istruzione secondaria classica; al terzo la tecnica e primaria». Già la strana gerarchizzazione a cascata (prima l'università, per ultimo la scuola tecnica e primaria) esprime la considerazione del Governo nei confronti dei diversi rami. Ne è una spia anche il numero di articoli ad essi destinati: 141 all'università, 84 all'istruzione secondaria classica, 66 a quella elementare e normale e solo 43 a quella tecnica. Anche Casati fu prodigo di ispettori, provveditori e consiglieri, espressione dell'accentramento scolastico.

Il carattere accentratore fu sottolineato già dai contemporanei e non è un caso che proprio Carlo Cattaneo, se ne facesse portavoce: a suo avviso il provvedimento «mortificava le energie popolari che avrebbe dovuto suscitare»⁷¹⁷.

Di grande interesse anche il discorso che il Conte Casati pronunciò per la presentazione della legge. Si trattava di scegliere tra tre sistemi: quello di una libertà piena e assoluta, come in Inghilterra; quello in cui, come in Belgio, è concesso agli stabilimenti privati di far concorrenza agli istituti dello Stato; quello, infine, praticato in molti paesi della Germania, «dove lo Stato provvede all'insegnamento non solo con istituti sui propri, ma ne mantiene eziando la direzione superiore, ammettendo la concorrenza degli insegnamenti privati con quelli ufficiali»⁷¹⁸. Sostanzialmente fu questo il modello seguito.

Kerschensteiner si troverà ad operare proprio nella Nazione che, come abbiamo visto, procurerà al nascente Stato italiano, un modello non solo politico, ma anche educativo. Eppure Monaco, nonostante molte ritrosie iniziali, saprà far partire un esperimento didattico che l'Italia non riuscirà a far decollare, sicuramente anche per via del fatto che l'autonomia regionale tedesca in materia scolastica permetteva di porre in atto

⁷¹⁵ Sulla questione cfr. A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, cit, pp. 50-51.

⁷¹⁶ Ci riferiamo al fatto che negli ultimi decenni l'amministrazione ha concesso una serie numerosissima di sperimentazioni ed indirizzi, ormai quasi non più controllabili. In questo senso è, a nostro avviso, apprezzabile il tentativo di ridurne drasticamente il numero, come proposto nei Regolamenti per il riordino della scuola secondaria.

⁷¹⁷ C. Cattaneo, *Antologia degli scritti*, a cura di G. Galasso, Il Mulino, Bologna 1978, cit. in S. Santamaita, *Storia della scuola*, cit., p. 14.

⁷¹⁸ Cit. in G. Talamo, *La scuola dalla legge Casati all'inchiesta del 1864*, Giuffrè, Milano 1969, p.73.

sperimentazioni, difficilmente estendibili su interi territori nazionali. Ma è pur vero che, potendo fare un balzo in avanti nel tempo, l'autonomia delle regioni, prevista dalla Costituzione del 1948, attuata solo nel 1970, avrebbe di fatto equiparato i due sistemi di istruzione: ciò però, in Italia, non è accaduto.

«Per la legge Casati l'istruzione secondaria è istruzione classica. Secondo un'equazione che è tanto perentoria nella sua enunciazione, quanto ambigua nella effettiva edificazione della scuola italiana dell'Ottocento»⁷¹⁹.

La scuola del nascente stato unitario affonda le sue radici nel modello aristocratico e classista delle corti italiane del Cinquecento. La Chiesa e i suoi ordini dediti all'insegnamento sono decisivi, nell'epoca della Controriforma, nell'elaborazione dell'impianto di scuola che arriverà fino all'Ottocento. Il Ginnasio e il Liceo prendono forma nel testo fondamentale dell'organizzazione scolastica gesuitica, la *Ratio studiorum*.

La scuola secondaria secondo Scotto di Luzio, avrà il compito, nell'Italia post unitaria, non solo di formare le *élite* (così come era stato per secoli) separandole dalla formazione dei quadri intermedi (scuole tecniche), ma anche (e in questo sta la novità) di diventare lo strumento per unificare, su base prevalentemente retorico letteraria, come abbiamo visto, il ceto medio, in realtà attraversato da molteplici disomogeneità, per provenienza geografica, culturale, ideologica.

L'istruzione tecnica nella legge Casati

L'art. 272 della Legge Casati recita « L'istruzione tecnica ha per fine di dare ai giovani che intendono dedicarsi a determinate carriere del pubblico servizio, alle industrie, ai commerci ed alla condotta delle cose agrarie, la conveniente cultura generale e speciale»; si rispondeva così alle esigenze del ceto medio che si sarebbe indirizzato verso carriere amministrative o produttive.

Venivano istituiti due gradi: la Scuola Tecnica e gli Istituti Tecnici, entrambi di durata triennale. Divisi in quattro sezioni (commerciale-industriale, agronomica, chimica, fisico-matematica), gli Istituti Tecnici davano l'accesso alla facoltà di scienze e ingegneria solo per gli studenti della sezione fisico-matematica.

Nel tempo numerose furono le modificazioni che subirono le sezioni: alcune furono soppresse, altre istituite *ex novo*. Segno questo di quel dibattito tra scuola omogenea e scuola plurale (la definiamo così) che accompagnerà tutto l'*iter* dell'istruzione pubblica italiana.

In realtà la questione delle sezioni fa emergere, a nostro giudizio, un altro problema, quello che per alcuni storici si potrebbe definire “de-professionalizzazione” degli istituti tecnici⁷²⁰. Infatti delle quattro sezioni previste da Casati, solo tre ebbero successo: quella commerciale-amministrativa, quella agraria e quella fisico-matematica. Quest'ultima perché apriva l'accesso agli studi superiori. Leggiamo negli scritti del Ministero dell'Agricoltura, Industria e Commercio a cui facevano capo tali istituti: «nelle condizioni presenti gli alunni della sezione di meccanica e costruzioni mirano piuttosto a procurarsi la laurea di ingegnere, progredendo avanti nello studio, che non il

⁷¹⁹ A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, cit, p.19.

⁷²⁰ Ci riferiamo alla definizione proposta da M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico italiano (1859/1973)*, il Mulino, Bologna 1974, p. 103 .

diploma di perito meccanico e costruttore»⁷²¹. Preso atto della situazione, il Ministero, anziché trovare risposte adeguate, decreta di fatto la de-professionalizzazione dei tecnici, riducendo fortemente le materie tecnico-scientifiche nella sezione fisico-matematica e incrementando invece quelle di “cultura generale”. Scriveva Minghetti negli stessi anni che questa sezione era da considerarsi il tronco principale della scuola tecnica «e che l’istruzione che ivi si comparte debba avere indole e carattere scientifico sì, ma generale, e, se mi è lecito, più umano, in quanto è base di diverse generazioni di carriere»⁷²². Infatti con la legge del 1871 le cinque sezioni ebbero in comune il biennio “più umano” della sezione fisico-matematica. Nata per rispondere alle esigenze dell’industria, la scuola tecnica finisce per essere uno strumento di mobilità sociale.

Ci interessa fissare l’attenzione su questo aspetto perché, in realtà, i primi governi italiani avrebbero potuto anche fare scelte alternative: rispondere maggiormente alle richieste della società civile, riformulare le sezioni, non necessariamente nell’ottica di una moltiplicazione esponenziale, ma ridefinendo pluralismo e omogeneità nei termini di limitazione delle sezioni, da una parte, ma con forti iniezioni di flessibilità e di autonomia, in modo tale che a livello locale si potessero creare, all’interno di un quadro comune, sezioni più rispondenti alle esigenze della società. E’, d’altra parte, questione che si è trascinata lungo tutta la linea del tempo dell’istruzione italiana e che riemerge sinistramente anche oggi, collegando, in modo complesso e invischiato, la questione delle discipline da insegnare (cultura generale o specifica) con la questione degli indirizzi (molto professionalizzanti o no). Sarà tema centrale in Kerschensteiner e soprattutto in Hessen.

I tempi, evidentemente, non erano ancora maturi per ipotizzare alternative non dicotomiche, che potessero coniugare generale e specifico, nazionale e locale, scientifico e umanistico, teorico e pratico, professione e scuola.

Casati aveva parlato di “conveniente cultura generale e speciale”: su quel “conveniente” si è discusso molto. Hessen risolse la questione con il concetto assolutamente innovativo «di cultura generale “specificata”, le cui vie sono multiformi, come è multiforme il contenuto stesso della vita della società moderna»⁷²³. Un insegnamento da tenere presente anche ai nostri giorni, per non ricadere nei difetti della legge piemontese.

Le aperture della legge Casati

Peraltro la Legge Casati esprime anche, nella sua complessità, aspetti di positività. Dicevamo, appunto, il fatto che si costituisse un canale alternativo a quello classico.

Inoltre, nonostante l’impianto sostanzialmente centralistico, non possiamo non riconoscere anche dei moderati tentativi di autonomia⁷²⁴. Tentativi che, purtroppo, rimangono spesso solo tiepidi e che verranno, a mano a mano, soffocati.

A partire dal 1861 il Maic assume la competenza dell’istruzione tecnica; nel 1877, però, il dicastero verrà soppresso e l’istruzione tecnica tornerà sotto il controllo del ministero della PI. L’episodio risulta emblematico di una tensione tra i due ministeri, tensione che rimarrà aperta, potremmo dire, fino ai nostri giorni, e che denuncia un conflitto

⁷²¹ Ministero Agricoltura, Industria e Commercio, *Gli istituti tecnici in Italia*, Barbera, Firenze 1869, p. 259 cit. in M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico italiano (1859/1973)*, il Mulino, Bologna 1974, p. 103.

⁷²² *Ivi*, p. 104

⁷²³ S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, cit., p. 143.

⁷²⁴ Ci riferiamo in particolare alle tesi sostenute dal già citato A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, cit, pp. 57 e ss., a cui ci rifacciamo anche per le citazioni testuali.

culturale. Ricompare alla fine degli anni venti nel dibattito sull'avocazione dell'istruzione professionale e nel dopoguerra, quando si tratterà di decidere la collocazione dell'istruzione professionale, dentro o fuori i confini della scuola, fino alle recenti modifiche del Titolo V della Costituzione, che pone i due sistemi sullo stesso piano. Vedremo come la questione, peraltro, non si chiuda, ma si apra di nuovo, dopo tale innovativo provvedimento costituzionale del 2001.

Nel 1878 il Ministero dell'Agricoltura viene ricostituito e gli viene di nuovo affidata la competenza in materia di istruzione tecnica, ma solo di quelle scuole che vengono riconosciute come esclusivamente professionali. E' all'interno di questo quadro che incomincerà a svilupparsi, tra '800 e '900, non solo una ricchissima serie di scuole di arte e mestieri, ma anche la formazione tecnica superiore, come gli istituti di scienze economiche e commerciali e soprattutto le scuole superiori di agraria.

Che cosa farà il nuovo stato di questa ricchezza che viene dal basso?

La Legge Casati innanzitutto riconosce l'importanza della cultura tecnica, anche se non la considera scuola secondaria: infatti è il terzo ramo della scuola, essendo il primo l'università, il secondo la scuola secondaria classica, e il terzo quello della scuola elementare insieme a questa tecnica. Non a caso, all'art 228 si dice che è gratuita, esattamente come la scuola popolare.

Eppure il governo unitario vi investe molto se, a sentire Cesare Correnti nel 1866 «La pubblica istruzione in Italia trovasi in condizioni singolari. Se si ha riguardo al numero delle scuole e degli scolari, l'Italia primeggia su tutte le altre nazioni per l'abbondanza e la frequenza degli istituti d'istruzione tecnica superiore, ed è tra le prime nel numero degli istituti speciali e di belle arti»⁷²⁵. Era esattamente questa il tratto caratteristico della scuola post unitaria.

Peraltro, per alcuni storici⁷²⁶ la Riforma Casati ebbe il merito di introdurre un'educazione elementare che, per quanto deficitaria, era uguale per tutti.

Non solo, ma anche di aver introdotto l'istruzione tecnica che, seppur di minor prestigio, porta elementi di innovazione «in termini di autonomia organizzativa e di gestione, di prossimità agli interessi delle comunità locali, di pluralismo culturale»⁷²⁷.

Certo, un pluralismo debole, un'autonomia "controllata", una «modernizzazione dall'alto da realizzare mediante gli interventi risolutivi dello Stato e da gestire con mano ferma, secondo il modello della Prussia bismarchiana, controllando e limitando gli spazi di libertà [...]»⁷²⁸.

Insomma la Legge Casati propugna, anche se in maniera non ancora chiara e non del tutto libera, un'istruzione diffusa, vicina agli interessi territoriali.

Quali interessi locali?

Per il nostro discorso sull'istruzione professionale, ovviamente assume molta importanza l'indirizzo assunto dai nuovi governanti italiani rispetto all'attenzione agli interessi locali. La Legge Casati, infatti, lascia una certa libertà nella istituzione delle scuole professionali, sia per le materie insegnate sia per il numero delle sezioni, come

⁷²⁵ C. Correnti, *Dei provvedimenti finanziari. Relazione presentata alla camera dei Deputati nella tornata del 2 aprile 1866*, in *Scritti scelti*, Fronzani e C., Roma 1893, vol. III, p. 129, cit. in M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico italiano (1859/1973)*, cit. p. 69.

⁷²⁶ Ci riferiamo in particolare alle tesi di M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico italiano (1859/1973)*, cit., pp. 82 e ss.

⁷²⁷ A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, cit., pp. 63-64.

⁷²⁸ C.G. Lacaita (a cura di), *Scienza tecnica e modernizzazione in Italia far Otto e Novecento*, cit., p.36.

vedremo. Insomma un sistema relativamente aperto, anche se sempre in bilico tra accentramento/decentramento, statalismo/autonomia, omogeneità/pluralismo.

La Legge Casati chiede, inoltre, ai Comuni e alle province di accollarsi le spese per le scuole e gli istituti tecnici, alle quali lo stato concorrerà per la metà degli stipendi degli insegnanti. Emerge quindi da subito nella legislazione scolastica piemontese, il tentativo di costruire un organismo educativo ricettivo delle istanze pluralistiche della società. Lo stesso Cavour, in un discorso sulla richiesta di Quintino Sella di istituire scuole speciali a Biella, elogia l'attività di quei cittadini i quali hanno aperto un istituto tecnico «quasi senza aiuto del Governo»: ne riconosce e ne esalta «l'ingegno svegliato» e le «abitudini solerti»⁷²⁹. In questo omaggio troviamo un tratto peculiare della nascente scuola tecnica e professionale, cioè la spontanea e fiorente iniziativa locale e periferica rispetto all'azione statale.

Speculare il documento di alcuni industriali biellesi al Re, in cui emergono le esigenze dal basso della società economica.

«Relazione a S. M. del Consiglio comunale di Biella. Sire.

Chiunque percorra le nostre officine, e specialmente quelle relative ad industrie che dipendono dai recenti progressi delle scienze fisiche, chimiche e meccaniche, deve fare la dolorosa osservazione che, se non manca qualche valente capo-fabbrica nazionale, e non fa difetto l'esperto ingegnere uscito dalle nostre scuole di applicazione, si ricorre per lo più all'estero per i capi operai, od almeno i nazionali lasciano molto a desiderare. La falange industriale potrebbe oggi dirsi in Italia un esercito in cui abbondano i valorosi soldati, non mancano esperti capitani, ma difettano i bassi ufficiali. Ed i soldati, per quanto ingegnosi, provano difficoltà talvolta insuperabili nell'avanzare di grado. Per la totale mancanza o la insufficienza della loro istruzione.

Quindi il generale lamento, in questi ultimi giorni così eloquentemente ed autorevolmente appoggiato dal Congresso delle Camere di Commercio di Genova, che difettino in Italia scuole per gli artigiani; scuole le quali rivolgansi a chi già sapendo di lettura, scrittura, aritmetica, intenda dedicarsi ad un'arte, e gli diano quelle nozioni sommarie delle scienze applicate che all'arte sua si riferiscono. [...]

Avvi oggi, specialmente, nei piccoli centri di popolazione, penuria poco men che assoluta di istituzioni, le quali dalla scuola elementare conducano l'operaio all'officina, fornendogli il corredo di cognizioni indispensabile al retto esercizio dell'arte sua»⁷³⁰. Anche in questo caso, il documento sembra portare alla luce questioni recentissime (il surplus di periti, la disoccupazione intellettuale, la mancanza di manovalanza, l'arrivo di manodopera dall'estero...).

Soprattutto, qui si sottolinea la mancanza di scuole per gli artigiani: di questo ci occuperemo in particolare nel prossimo capitolo, sull'istruzione professionale, ancora oggi in crisi di identità.

Sta di fatto che tali richieste aumentano sempre più in quegli anni. Già a partire dagli anni Cinquanta, le Società Operaie del Regno di Sardegna prescrivono che ogni iscritto è tenuto alla frequenza delle scuole serali e domenicali. Nasce inoltre un movimento per l'istruzione tecnica elementare che fiorisce soprattutto intorno alle amministrazioni locali e alle associazioni di categoria. Analogamente avviene nel Sud d'Italia.

⁷²⁹ Cit. in A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, cit, pp. 67.

⁷³⁰ Cit in Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio, *Gl'istituti tecnici in Italia*, , cit., p. 95.

Ma tutto il paese è in fermento, soprattutto al Nord. Esemplare è sicuramente la figura di Carlo Cattaneo. Ciò che si sta verificando è una stretta «relazione fra sistema educativo e sistema industriale»⁷³¹, come annotano V. Castronovo e C. G. Lacaita⁷³².

Istruzione ed economia

Sono gli industriali a chiedere un più chiaro nesso tra economia e istruzione, già prima dell'unità. Molti di loro avevano iniziato a viaggiare per l'Europa e ne avevano tratto la necessità di una maggiore attenzione ai problemi dell'istruzione. Non solo gli intellettuali di punta come Cattaneo, ma anche pubblicisti di professione «fecero eco alle società per il progresso delle arti e dei mestieri, alle esposizioni pubbliche di prodotti 'industriali', ai Congressi degli scienziati che dal 1839 al 1847 mobilitarono una crescente quantità di energie intellettuali, alla nascita delle nuove istituzioni formative a carattere tecnico-scientifico ed economico, la cui inaugurazione fu salutata dall'opinione pubblica con notevole entusiasmo»⁷³³.

Come possiamo dedurre dalle numerose testimonianze dei contemporanei, furono diverse centinaia i partecipanti all'inaugurazione dei nuovi corsi di chimica, di meccanica o di altro settore, che intorno agli anni Quaranta furono creati a Milano, Torino, Genova e nel resto d'Italia.

Anche dall'alto, numerosi furono gli uomini di governo che, in contrasto con gli ambienti ministeriali o di corte più chiusi, si misero all'opera per ammodernare le strutture statuali in nome del riformismo moderato degli anni Trenta.

Certo è che alcune discipline erano ancora insegnate in modo obsoleto e molti scienziati e studiosi dovettero emigrare presso i centri esteri sperimentali, in cui teoria e pratica venivano integrate. Così fece ad esempio il milanese Antonio De Kramer, creatore della scuola-laboratorio di chimica tecnica della Società d'incoraggiamento. Decisamente interessante lo sviluppo dell'associazione, e del corso di De Kramer⁷³⁴. La prima lezione ebbe corso la sera del 26 febbraio 1844 e vi parteciparono oltre duecento persone fra le quali i maggiori studiosi di scienze fisiche, docenti, ingegneri, commercianti. «In occasione della seconda lezione, svoltasi il 28 febbraio, l'affluenza degli uditori "fu così grande che l'aula non bastò a contenerli, per cui moltissimi dovettero ritirarsi, non avendo trovato posto nelle sale adjacenti". Questa volta tra gli uditori furono registrati "molti giovani e molti operai"; sicchè – commentava il Sacchi negli 'annali Universali di Statistica' – "sembra che già vi si senta il bene della nuova istituzione"»⁷³⁵. Come abbiamo scritto, altri corsi furono successivamente aperti, come quello di meccanica dell'Ingegnere Paolo Jacini o quello, estremamente interessante, di tessitura tenuto dall'operaio specializzato poi direttore di importanti fabbriche milanesi, Angelo Piazza, che non proveniva da studi teorici superiori⁷³⁶.

⁷³¹ V. Castronovo, *Industrializzazione e progresso tecnico*, in C.G. Lacaita (a cura di), *Scienza tecnica e modernizzazione in Italia fra Otto e Novecento*, cit., p.11.

⁷³² In particolare in C.G. Lacaita, *Istruzione e sviluppo industriale in Italia (1859-1914)*, cit.

⁷³³ C.G. Lacaita (a cura di), *Scienza tecnica e modernizzazione in Italia fra Otto e Novecento*, cit, p.22, a cui faremo riferimento nel prosieguo del capitolo.

⁷³⁴ Ha recensito il corso C. Cattaneo, *Nuova scuola di chimica industriale in Milano*, Notizia 1844, vol. VII, fasc. 39, 316-317, cit. in C.G. Lacaita, *"Il Politecnico" di Carlo Cattaneo. La vicenda editoriale, collaboratori, gli indici*, Casagrande Editore, Milano 2005.

⁷³⁵ C.G. Lacaita, *L'intelligenza produttiva. Imprenditori, tecnici e operai nella Società d'incoraggiamento d'Arti e Mestieri di Milano (1838-1988)*, Electa, Milano 1999, p. 43.

⁷³⁶ *Ivi*, pp. 51-56.

Per quanto riguarda gli interventi governativi, prima dell'unità, a parte alcune scuole tecniche a Milano, Torino e Genova, non si può dire che vi fossero molte iniziative. «L'avvio del discorso riformatore andò di fatto arenandosi nelle resistenze interne dei regimi assoluti, incapaci di sostituire un'efficace risposta alle istanze di modernizzazione complessiva espressa dalla società»⁷³⁷.

«Sono i municipi e i privati a giocare un ruolo storicamente decisivo [...] Le assemblee generarli dei congressi operai rivolgono ai comuni, prim'ancora che al governo, i loro indirizzi per lo sviluppo della scuola popolare»⁷³⁸.

Lo Stato unitario, in molti casi, comunque, farà proprie le iniziative dei privati e delle comunità locali, integrando la ricchissima schiera di scuole tecniche, anche e forse soprattutto superiori.

Si apriva, così, la saldatura tra scuola ed economia, come molti industriali misero in evidenza e come, in quel periodo, in parte, verrà recepito dalla Circolare Cairoli: nasceva già allora, però la questione della struttura delle scuole tecniche: fondate sulla pratica e solo sulla pratica, oppure capaci di legare cultura generale e cultura pratica? Ricordiamo per ora solo che detti corsi andranno sempre più a infoltirsi, e ad essere frequentati da semplici operai che vorranno specializzarsi e acquisire una cultura del lavoro, così come chiedevano anche gli imprenditori: le lezioni però si svolgevano nelle ore serali, rendendo veramente faticosa la frequenza. Analogo problema si troverà a sbrogliare Kerschensteiner, in modo certamente più efficace rispetto alle dichiarazioni dei politici italiani.

Legge Casati, autonomia e economia

«Ma fu soprattutto negli anni di unificazione e di costruzione del sistema formativo nazionale che il tema del sapere tecnico-scientifico divenne una delle principali linee di azione»⁷³⁹.

Il nuovo sistema delle scuole tecniche nacque su impulso del ceto risorgimentale più illuminato e rispecchiò «di fatto più i disegni modernizzatori dei gruppi promotori (privi peraltro di esperienza diretta data la novità de settore) che la domanda di competenze tecniche direttamente espressa dalla società civile»⁷⁴⁰. Elemento questo molto significativo per comprendere, da una parte l'incerta collocazione dell'istruzione tecnica, dall'altro la forma stessa che prese l'organizzazione di tale ramo.

Lo sviluppo fu lento per le limitate disponibilità finanziarie e il parziale sviluppo industriale. Abbiamo già detto che «l'orientamento rimase a lungo decisamente generalista, ma anche gli insegnamenti principali rimasero per lo più privi di laboratori idonei ad un'attività di ricerca minimamente avanzata.[...]»⁷⁴¹. La riflessione prese da subito un certo andamento, più legato alla contingenza dei tempi (ad esempio, il fatto che alcuni corsi andassero deserti, la mancanza di fondi, il fatto che certi ingegneri troppo specializzati non trovavano lavoro...) piuttosto che ad una ponderata analisi di dati di più ampio respiro. In questo senso ci pare interessante il dibattito che andò a formarsi sulla questione della cultura da insegnare nell'istituzione tecnico-professionale.

⁷³⁷ C.G. Lacaita (a cura di), *Scienza tecnica e modernizzazione in Italia fra Otto e Novecento*, cit, pp. 25-26.

⁷³⁸ A. A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, cit, p. 67.

⁷³⁹ C.G. Lacaita (a cura di), *Scienza tecnica e modernizzazione in Italia fra Otto e Novecento*, cit, pp. 28-29.

⁷⁴⁰ *Ivi*, cit, p.30.

⁷⁴¹ *Ibidem*.

Avremo modo di approfondire, ma ci piace anticipare almeno la posizione dell'Ingegnere Giuseppe Colombo, una delle figure più rappresentative della cultura scientifica del tempo. Figlio della piccola borghesia artigianale che lo aveva fatto studiare al Collegio S. Alessandro di Milano, si laureò Ingegnere a Pavia, avendo come maestro il Brioschi; diverrà poi docente di meccanica nel nuovo Politecnico fondato dallo stesso Brioschi. Non solo, fu industriale di fama, avendo incontrato personalmente Edison a New York e avendo impiantato a Milano la prima centrale elettrica d'Europa⁷⁴². Un personaggio di questa statura, diversamente da molti altri, «valutava negativamente l'eccessiva specializzazione, sia perché entrando nelle applicazioni di un certo settore “si perdono troppo facilmente i principi generali”, senza i quali “non c'è più progresso possibile”, sia perché ciò che si chiama ‘mestiere’ si impara veramente sul luogo di lavoro. La confusione fatta in vari paesi fra il ruolo della scuola e quello dell'officina, era a suo giudizio da evitare, assegnando alla prima il compito che le è proprio, quello cioè di trasmettere gli elementi scientifici e razionali che dirigono il lavoro, e con essi la capacità di “adattarsi facilmente alla varietà della produzione”»⁷⁴³. Il decennio 1880-1890 segnò un passo in avanti a livello industriale e delle innovazioni tecnologiche. Parallelamente nei ceti borghesi italiani andò diffondendosi una nuova mentalità, più aperta verso l'istruzione di tipo tecnico-scientifico. Comunque lo stato unitario stava emergendo: oltre ai 13.000 chilometri di strada ferrata, alla crescita demografica del 44%, la creazione di un esercito e di una marina moderni, Nitti poteva ricordare che dal 1860 all'inizio del secolo furono create ben 1000 scuole secondarie.

Istruzione, industrializzazione e dualismo economico?

Così, pragmaticamente disegna il quadro dell'istruzione Aristide Gabelli «per un concorso di cause [...] la democrazia si allarga di giorno in giorno con maggior rapidità. Di qui una quantità di fenomeni buoni o cattivi, ma fra l'altro il volgersi alle professioni di un numero sempre crescente di giovani, che non hanno in famiglia esempi e tradizioni di studi. Il figlio del pizzicagnolo vuole fare il medico, quello del falegname si avvia a diventare avvocato, quello del calzolaio sarà ingegnere. E' un bene, se hanno volontà e ingegno che basti. Ma purtroppo, nella maggioranza dei casi questo spostamento di condizioni è una difficoltà in più per la scuola. Il calzolaio, il pizzicagnolo, il falegname [...] non intendono degli studi se non l'utilità diretta ed immediata. Ciò che loro sta a cuore è il grado accademico, perché aprendo la porta alla professione rende pane»⁷⁴⁴.

Risulta stimolante il discorso di Gabelli, pedagogo, preside di un istituto tecnico a Milano in quegli anni, membro del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, esponente eccellente del positivismo, perché dettaglia un quadro molto complesso, di una società democratica, in movimento, in cui l'istruzione viene percepita come un mezzo di elevazione sociale. Gabelli pone alcune sottolineature pedagogiche (lui che si

⁷⁴² Per notizie sulle posizioni culturali di Colombo cfr. F. Giordano (a cura di), *Scritti e discorsi di Giuseppe Colombo (Discorsi e scritti scientifici, Vol. III, IV)*, Ulrico Hoepli editore, Milano, 1934; G. Gallavresi (a cura di), *Scritti e discorsi di Giuseppe Colombo (Discorsi e scritti politici)*, Vol. I, II, Hoepli, Milano 1934; F. Lori, *Storia del Regio Politecnico di Milano*, Cordani, Milano, 1941; C. G. Lacaita (a cura di), *Industria e politica nella storia d'Italia (Scritti scelti di Giuseppe Colombo, 1861-1916)*, Cariplo-Laterza, Milano-Bari, 1985

⁷⁴³ C.G. Lacaita, *L'intelligenza produttiva. Imprenditori, tecnici e operai nella Società d'incoraggiamento d'Arti e Mestieri di Milano (1838-1988)*, cit., p. 152.

⁷⁴⁴ M. A. Gabelli, *Le riforme urgenti dell'istruzione*, in *L'istruzione in Italia*, Zanichelli, Bologna 1903, p. 174, in M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico italiano (1859/1973)*, cit., p. 108.

interesserà di metodo, ma per le scuole elementari⁷⁴⁵): ma il discorso pedagogico per la scuola tecnica avrà ancora da attendere.

Se è vero che gli industriali e gli uomini di governo più illuminati chiedono un maggior legame tra istruzione e mercato del lavoro, tra scuola e cultura scientifica-tecnica, è pur vero che il mercato del lavoro intellettuale rimane complessivamente debole.

Ma allora, come si spiega il boom delle iscrizioni alle scuole tecniche? Potrebbe avere una sua suggestione la tesi di Barbagli, per il quale l'espansione dell'istruzione: « non fu dovuta allo sviluppo ma all'arretratezza economica [...].Quello che cercherò di dimostrare è che se il calzolaio, il pizzicagnolo e il falegname di cui parlava Gabelli mandarono sempre più frequentemente alle scuole e agli istituti tecnici i propri figli, sperando che diventassero ingegneri o almeno impiegati, se il ginnasio e il liceo furono invasi dai giovani provenienti dalle famiglie dei proprietari terrieri grandi e medi, alla ricerca affannosa di una laurea in medicina o in giurisprudenza, ciò fu dovuto al fatto che l'arretratezza del sistema economico italiano e la mancanza di un vasto e florido ceto medio produttivo fecero fin dall'inizio della scuola l'unico canale di mobilità sociale»⁷⁴⁶.

La relazione Pepoli

Possiamo chiudere il secolo XX dal punto di vista dell'istruzione ricordando la Relazione del Ministro dell'Agricoltura Pepoli che cerca di tracciare (siamo nel 1862) un quadro dell'istruzione tecnica con una relazione molto dettagliata. In quei primi anni unitari, lo Stato cerca di conoscere le condizioni di questa nazione nascente attraverso relazioni, inchieste, commissioni di esperti, statistiche che, se da una parte sono ancora uno strumento dell'amministrazione, dall'altra evidenziano «uno sforzo poderoso, compiuto dal gruppo dirigente liberale per integrare in un quadro conoscitivo unitario, e per questo governabile, le membra sparse di un paese che porta iscritti dentro di sé i segni di disparità, tempi, condizioni di vita lontanissimi gli uni dagli altri»⁷⁴⁷.

« Uno dei gravi impedimenti – dice il Ministro ai deputati – è la rigidità delle leggi, le quali spesso non possono o non sanno piegarsi alle svariate necessità dei traffici, delle industrie e dell'agricoltura delle singole provincie. Questa difficoltà non si incontra per buona ventura nella legge vigente, la quale non discendendo nei particolari può essere acconciamente temperata nelle sue applicazioni»⁷⁴⁸. Ci pare degno di nota un passaggio, forse secondario, allora, ma particolarmente significativo per gli sviluppi successivi. Pepoli dice che la legge Casati non è di impedimento alla società e alle sue attività perché non è rigida “non discendendo nei particolari”: anche se non esiste una continuità né ideale né reale, eppure questo passaggio è evocativo del problema, tuttora aperto, della interpretazione del dettato costituzionale repubblicano. Accenniamo solo, qui, al problema delle “norme generali” che, riprendono, ripetiamo, senza continuità diretta, la questione della “rigidità delle norme”. La Legge postunitaria ha risolto la questione optando per norme “non particolareggiate”; la nostra Costituzione per la

⁷⁴⁵ In particolare cfr. A. Gabelli, *Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari d'Italia*, a cura di G. Genovesi, La Nuova Italia, Firenze 1992.

⁷⁴⁶ M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico italiano (1859/1973)*, cit., pp. 114 e ss.

⁷⁴⁷ A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, cit, pp. 75.

⁷⁴⁸ G. Pepoli, *Relazione sugli istituti tecnici, le scuole di arti e mestieri, le scuole di nautica, le scuole delle miniere e le scuole agrarie, presentata alla camera dei Deputati nella tornata del 4 luglio 1862*, Botta, Torino 1862 cit in A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, cit, pp. 75-76.

definizione di “norme generali”: in entrambi i casi, si è trattato di una scelta chiara per una ‘non ingerenza’ dello Stato nella questione educativa. Lo Stato, cioè, detta le norme generali, ma lascia ampia libertà interpretativa ai soggetti che agiscono l’educazione sul campo. Sarebbe, infatti, veramente un’indebita intromissione, se lo stato si spingesse fino alla definizione, ad esempio, dei metodi didattici.

Comunque, i Ministeri cercano di fare spazio anche alle autonomie locali, di riconoscere la (intricata e fitta) rete di scuole, istituti, enti: circuito esistente e in sé autonomo rispetto all’amministrazione, a cui il Ministero dell’Agricoltura (ricordiamolo, non della Pubblica Istruzione) conferisce grande valore e all’interno del quale il ragazzo può compiere il suo percorso per la qualificazione professionale o tecnica. Ministero dell’Agricoltura che, con la legge del 28 novembre 1861 aveva ereditato da quello della Pubblica Istruzione una serie di scuole (quelle spiccatamente professionali) che andavano dalla scuola agraria forestale di Torino alle scuole ambulanti di fognature; dall’Istituto agrario di Melfi, fondato dai Borbone, alla scuola di agricoltura di Pinerolo istituita nel 1858 dal Municipio. Tutti esempi di scuole che nascono dal basso e che vengono valorizzate dall’amministrazione, anche perché l’istruzione tecnica e professionale diventa, come nel caso delle scuole agrarie, un veicolo in periferia dei linguaggi e dei miti della nazione. «vale a dire che – secondo Scotto di Luzio – accanto al mito giacobino della scuola come leva dello sviluppo economico della nazione, resta ben salda, nel paradigma della politica scolastica postrisorgimentale, l’idea che l’istruzione costituisca un momento essenziale dell’organizzazione della società e del governo del sistema delle sue relazioni»⁷⁴⁹. Insomma la scuola anche come strumento di governo e di consenso.

Giudizi non sempre positivi?

Va da sé che non tutta la storiografia ha apprezzato la Legge Casati e i provvedimenti dei primi governi postunitari, già tra i contemporanei.

In particolare Lamberto Borghi ha per primo sottolineato che, ciò che emerge con la Legge Casati, è il problema delle classi subalterne, che vengono, di fatto, soprattutto al Sud, emarginate dal sistema scolastico: nonostante l’obbligatorietà della scuola elementare, il 25% dei bambini non frequenta il grado inferiore dell’istruzione⁷⁵⁰.

Tra i primi a riprendere le tesi di Borghi, la Bertoni Jovine: «L’organismo scolastico creato dalla legge del 1859 e allargato a tutta la penisola rispondeva agli interessi delle classi privilegiate [...]»⁷⁵¹. In particolare, sulle scuole tecniche così scrive: «”Le scuole tecniche – scrisse una volta Aristide Gabelli – sorsero in Italia sotto l’influenza di una stella comica”. Poteva sembrare comica, infatti, la sorte di questi istituti copiati dalle Realschulen tedesche [...]. A differenza di quanto accadeva in Germania e in Inghilterra queste scuole non sembravano mettere radici nel mondo del lavoro.[...] Né rimedi efficaci sembrarono l’aggiungere o il sottrarre ai programmi questa o quella materia. La scuola tecnica cresceva come un tentativo rachitico e nello stesso tempo pletorico: non dava abilità tecniche e non dava cultura generale. Per la necessità del lavoro era in concorrenza con le scuole d’Arti e mestieri molto meglio organizzate per le loro specifiche finalità; per quelle della formazione culturale non potevano competere con le scuole classiche.

⁷⁴⁹ A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, cit, pp. 78.

⁷⁵⁰ L. Borghi, *Educazione e scuola nell’Italia d’oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1958, pp. 21-30.

⁷⁵¹ D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma 1972, p. 13.

Tuttavia esse erano molto affollate; ogni anno bisognava aggiungere e creare classi aggiunte; le scolaresche raggiungevano cifre altissime»⁷⁵². Ma vi erano altre ragioni, intraviste da alcuni studiosi, ma esemplarmente esposte da Gaetano Salvemini e dalla Federazione degli insegnanti medi all'inizio del '900. «Una era costituita dal fatto che si erano volute conciliare, nella scuola tecnica, due esigenze valide e importanti: quella di completare la manchevole cultura elementare ai fini dell'attività civile e lavorativa; e quella di preparare alla specializzazione di scuole superiori. Questo duplice compito appare affidato alla scuola tecnica dal regolamento del 1860. Contemporaneamente il confronto con la scuola ginnasiale agisce in modo deleterio sulla scuola tecnica. Essa perde il suo carattere schiettamente popolare, cessa di essere gratuita, si carica di nuovi insegnamenti “vuole diventare anch'essa – come disse più tardi il Salvemini – scuola di cultura generale enciclopedica”. Nel 1862 Quintino Sella poté affermare alla camera che “nella scuola tecnica, di tecnico non c'era assolutamente nulla”»⁷⁵³.

La questione degli studi umanistici o tecnici, fece subito scalpore. La Bertoni Jovine cita ovviamente Pasquale Villari, il quale, di fronte ai cattivi risultati della scuola «passa ad esaminare il punto più controverso della vita scolastica del tempo e cioè le ragioni che hanno determinato l'ingresso delle scienze nella scuola secondaria. “Il fatto è che, fin dai primi di questo secolo, le scienze fisico-matematiche con le loro applicazioni, fecero un cammino veramente prodigioso, trasformando l'industria e la società stessa, in cui è sorto un nuovo ordine di cittadini, il quale è quello che comanda, perché produce la ricchezza. [...]. Che cosa importa a costoro del greco, del latino e della matematica pura? [...]. Ma non bastava. L'industria volle le sue scuole, che furono prima scuole d'arti e mestieri, poi s'innalzarono fino al politecnico, scuole di carattere universitario”»⁷⁵⁴. Acutamente, a nostro giudizio, la Bertoni Jovine sottolinea che l'analisi del Villari non coglie un aspetto importante, e cioè che quella stessa classe, di cui egli parla, finora esclusa dai prestigiosi studi classici, voleva appropriarsi della cultura umanistica che li aveva caratterizzati, ed era proprio questa esigenza che portava al dilatarsi dei programmi dei corsi tecnici. Per questo lo storico non comprese l'esigenza di molti di fondere insieme le classi inferiori del ginnasio con la scuola tecnica: senza latino, ovviamente! Però, la storica si chiede, se basta la spasmodica ricerca del diploma per spiegare il cedimento della classe dirigente alle manie della nascente borghesia, abbassando il livello degli studi classici.

Il De Sanctis, nella sua relazione al Governo di Napoli nel 1849, aveva posto la questione in altro modo e aveva «auspicato che l'uno e l'altro ramo della cultura trovassero un clima di fusione nell'equilibri necessari ad un vero progresso.[...]. “l'istruzione secondaria essere dee preparazione non ad alcune, ma a tutte le professioni: proteggendo le une più che le altre avviene che la maggior parte degli uomini si volgono a quelle con grave discapito della società, la quale è ben ordinata quando vi è proporzione tra la produzione e i bisogni [...]”»⁷⁵⁵.

Anche Cesare Correnti prese posizione e presentò un disegno di riforma della scuola. «Ci pare – egli disse alla Camera il 12 aprile 1870 – che la divisione tra le discipline letterarie e le tecniche sia degenerata ormai, con infelice progresso, in opposizione e contrapposizione manifesta»⁷⁵⁶.

⁷⁵² *Ivi*, pp. 13-14.

⁷⁵³ *Ivi*, pp. 65-66

⁷⁵⁴ *Ivi*, pp. 68-69.

⁷⁵⁵ *Ivi*, p. 73.

⁷⁵⁶ Cit in Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, cit., p. 73.

Sulla stessa onda della storica, troviamo giudizi analoghi nella Fadiga Zanatta: «La legge Casati aveva puntato soprattutto sulla formazione della classe dirigente»⁷⁵⁷, però «Le norme sull'istruzione tecnica della legge Casati cercarono di rispondere a [...] richieste liberali e popolari»⁷⁵⁸.

Non dissimile, negli stessi anni, l'analisi di R. Fornaca il quale, pur scivolando sempre su una interpretazione fortemente classista, che non sempre condividiamo, tende a sottolineare anche che «Dal punto di vista della gestione, il modello scolastico liberale, anche quando sembra concedere ai poteri locali (comuni e province), è sostanzialmente accentratore, fiscale, uniforme, gerarchico; stabilisce organismi con maggioranze precostituite secondo il sistema della nomina dall'alto e della cooptazione, fa leva sulle leggi e sui regolamenti, vigila tramite il poter esecutivo (provveditori, ispettori, prefetti), controlla a livello amministrativo e finanziario [...]»⁷⁵⁹, riprendendo un giudizio che sostanzialmente condividiamo, anche se non scevro da alcune forzature che non permettono di cogliere anche gli aspetti di apertura presenti nei governi postunitari.

Di qualche anno dopo, il saggio di Tina Tomasi che, sull'istruzione tecnica riporta i giudizi del Cavour sulla scuola professionale: «L'eccesso di educazione classica è causa di un difetto di equilibrio morale che produce le conseguenze più dannose. Il disaccordo tra i bisogni della società e il sistema di educazione che noi abbiamo ereditato dai nostri padri, è una delle cause principali del disordine morale che affligge le diverse nazioni, che stanno a testa della civiltà»⁷⁶⁰: da leggersi, a nostro giudizio, non solo nei modi della Tomasi, ovvero come segnale che la scuola tecnica è lasciata in secondo piano, «per alunni destinati dalla condizione sociale più che dalle attitudini ad un corso di breve durata; ed in quanto tale oggetto di scarsa attenzione e considerazione»⁷⁶¹: ma anche come necessità di una scuola che sappia rispondere alle attitudini di ogni ragazzo, perché altrimenti si genera quel 'disaccordo' (leggi: demotivazione, lontananza dai bisogni reali, ecc) che genera squilibri sociali.

Sta di fatto che, mentre la restaurazione aveva creato in Italia un clima di sudditanza, ora il problema educativo attrae l'interesse generale, in quanto fondamento della rinascita nazionale, dando luogo ad un grande movimento pedagogico. Così nel campo teorico si troveranno personalità come Romagnosi, Cattaneo, Cuoco, Gioberti, Rosmini, Capponi, Lambruschini, Mazzini, «così nel campo pratico vediamo svilupparsi una azione intensa di iniziative private in cui si esprime il vigore dello spirito italiano»⁷⁶².

2.2.3 Fatta l'Italia, fare gli italiani

Insomma, un dibattito acceso fu quello degli anni postunitari, in cui i temi caldi (istruzione classica/moderna, letteraria/scientifica, generale/speciale, pluralista/unitaria, autonoma/accentrata), tennero banco nei dibattiti politici e non solo.

Abbiamo visto quanto lo Stato italiano dovette fare delle scelte: alcune coraggiose, altre di retroguardia. Sembrava che, impostato un disegno innovatore, poi lo stato

⁷⁵⁷ A.L. Fadiga Zanatta, *Il sistema scolastico italiano*, Il Mulino, Bologna 1976, p.13

⁷⁵⁸ *Ivi*, p.248.

⁷⁵⁹ R. Fornaca, *Scuola e politica nell'Italia liberale*, in G. Quazza (a cura di), *Scuola e politica dall'Unità ad oggi*, Stampatori Editore, Torino 1977, pp. 43-44.

⁷⁶⁰ Cit. da G. Limiti, *Cavour e la scuola*, Armando Editore, Roma 1965, p. 76.

⁷⁶¹ T. Tomasi, *La scuola secondaria nella politica scolastica dall'unità ai nostri giorni*, in T. Tomasi, G. Genovesi, C. Catarsi, D. Ragazzini, G. Lombardi, *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Vallecchi, Firenze 1978, p. 8.

⁷⁶² M. Pagella, *Storia della scuola*, Bologna, Cappelli, 1980, p. 138.

postunitario si ritraesse. Perché? Era un problema culturale o sociale? I governi della Destra, prima, della Sinistra poi, erano forse anti democratici, sbilanciati per le classi aristocratiche? Abbiamo più volte ribadito che non ci pare una questione di classi.

Semmai ci pare un problema di potere: cioè, il nuovo stato aveva bisogno di assestarsi. Ciò che è in gioco, è il nuovo assetto dello Stato. Nelle sue memorie, uscite postume (1867), Massimo D’Azeglio scriveva: «pensano a riformare l’Italia, e nessuno si accorge che per riuscirvi bisogna prima riformare [...] quella preziosa dote che con un sol vocabolo si chiama carattere [...]. Pur troppo s’è fatta l’Italia, ma non si sono fatti gli Italiani»⁷⁶³.

Problema non indifferente, che, abbiamo scritto, si erano già posti molti politici del tempo. Il Linati era uno di questi, il quale, osservava che, «per “tenere unite tante dissimili popolazioni”, “tante volontà” e “tante menti”, bisognava inculcare “a forza il sentimento d’italianità nei petti che ne sono digiuni”, adoperando, “il solo mezzo a ciò conveniente: la pubblica istruzione”. Naturalmente sull’onda dell’insegnamento rivoluzionario francese, poi diffuso in Europa da Napoleone, interpretando, come, purtroppo, è ancora oggi d’uso da parte di molti, l’aggettivo ‘pubblica’ come sinonimo prima di ‘statale’ e poi, addirittura, di ‘ministeriale’»⁷⁶⁴. Insomma, autonomia sì, ma controllata. E autonomia sì, ma unità nazionale innanzitutto. Su questo bivio si giocherà gran parte della politica dei primi governi postunitari.

Anche Francesco De Sanctis, quindici anni dopo, nel 1874 e nel 1877 ribadendo gli stessi concetti, ricordava la necessità di ricondurre «sotto lo stesso nome di Italiani»⁷⁶⁵, i cittadini, così diversi per storia, classe, geografia: solo la scuola dello stato unitario poteva affrontare tale compito.

Se queste erano le premesse, risulta quasi consequenziale il fatto che, dopo i primi tentativi fallimentari per la costruzione di uno stato che si presentasse unito e forte⁷⁶⁶, il problema si spostasse ulteriormente e, forzando un po’ la frase di D’Azeglio, diventasse la celebre frase di un ministro della Pubblica Istruzione, Ferdinando Martini: «Fatta l’Italia, bisogna fare gli Italiani»⁷⁶⁷.

Analogamente scrisse un altro uomo di scuola, Aristide Gabelli «“Siamo una nazione ma ci manca l’unità dello spirito nazionale; abbiamo istituzioni politiche e leggi moderne, ma studi, opinioni sociali, usanze e costumi vecchi. La colpa non è di nessuno, ma *l’Italia è nata prima degli Italiani*. Bisogna *fare gli Italiani* mediante l’opera della scuola, ma d’una scuola nuova, che sia all’altezza di assolvere il compito a lei assegnato”.

Fare gli Italiani equivaleva per il Gabelli a “*rifare le teste*” con una scuola sempre più diffusa e realistica, che liberasse l’anima italiana dai suoi difetti tradizionali, come il gusto della retorica, la faciloneria, la mancanza di disciplina»⁷⁶⁸.

⁷⁶³ M. D’Azeglio, *I miei ricordi*. Barbera. Firenze 1867, pp. 6-7.

⁷⁶⁴ G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un’idea*, Editrice La Scuola, Brescia 2008, pp. 21-22.

⁷⁶⁵ F. De Sanctis, *I partiti e l’educazione della nuova Italia*, a cura di N. Cortese, Einaudi, Torino 1970, pp. 11 e ss. e p. 103 passim, cit. in G. Bertagna, *Autonomia*, cit. p. 22 e p. 103.

⁷⁶⁶ Ci riferiamo in particolare alla sconfitta di Adua (1896).

⁷⁶⁷ S. Soldani, G. Turi, *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell’Italia contemporanea*. I. *La nascita dello stato nazionale*, Il Mulino, Bologna, 1993, p. 17.

⁷⁶⁸ G. Reale, D. Antiseri, M. Laeng, *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi*, La Scuola, Brescia 1986, vol III, p. 267.

Ma è innegabile che il fare gli Italiani è una questione non meramente politica, anzi: è un compito culturale, che spetta alla scuola. Politica e scuola si incrociano in modo strettissimo.

Non è un caso, peraltro, che uomini come il Gabelli, studioso di fama, pedagogista affermato, ad un certo punto diventerà anche deputato.

Infatti, se andiamo ad indagare più da vicino la vita di Aristide Gabelli, che ci serve un po' da *exemplum* dell'intellettuale-politico del tempo, notiamo altri tratti interessanti che si legano a questo ritratto del tempo. Dopo aver studiato giurisprudenza a Padova ed a Vienna, il Gabelli si stabilì a Milano. Dopo la liberazione dall'Austria, divenne amico di Cattaneo e collaborò al suo *Politecnico*. «Nominato Provveditore, poi Ispettore centrale al Ministero e infine deputato, ispirò la Legge Coppino (1877) su l'obbligatorietà dell'istruzione elementare»⁷⁶⁹. Fu anche direttore capo di divisione per l'istruzione primaria e popolare e membro del Consiglio superiore della Pubblica Istruzione.

Esiste, quindi, un ancoraggio tra scuola e burocrazia. Il pedagogista e l'uomo politico è stato anche amministratore di alto livello. E lui, uomo aperto al nuovo del positivismo, proporrà l'obbligatorietà, come uno degli elementi per "*fare gli italiani*", la statalizzazione della scuola come strumento di uno stato unitario.

Statalismo e non regionalismo, se non tenue: «statalità significa anche uniformità geografica e culturale della scuola, sua gestione attraverso una burocrazia controllabile dal centro e quindi sottoposta a una legge uniforme e imparziale (ancora in teoria)»⁷⁷⁰.

Impresa, quella dell'unificazione culturale dell'Italia, non da poco per i nuovi governanti. Del resto Vittorio Emanuele II non era stato proclamato Re degli Italiani, ma si era "assunto" il titolo di 'Re d'Italia', ed era rimasto il 'secondo' Vittorio Emanuele di Savoia, non il 'primo' re degli italiani, diversamente da altri re europei che avevano accettato la corona offerta dai loro sudditi. Egli «si sentiva 'proprietario' di un paese che aveva conquistato, e perfino dei suoi abitanti, che egli, perciò, poteva e doveva 'plasmare', quasi in senso tecnico-manipolativo, secondo gli intendimenti del suo governo statale»⁷⁷¹. Non a caso nella Legge Casati, che ci riguarda più da vicino, al Titolo V Art. 3, si legge « Il Ministro della pubblica Istruzione governa l'insegnamento pubblico in tutti i rami e ne promuove l'incremento; sorveglianza il privato a tutela della morale, dell'igiene, delle istituzioni dello Stato e dell'ordine pubblico». La scelta del verbo, ancorché da inquadrare nel contesto dell'epoca, e nella sottolingua particolare della burocrazia, ha una sua suggestione e crea figurativamente anche l'immagine di uno stato che si prende cura, ma dall'alto, quasi un grande occhio che tutto vede e tutto governa. Non è per indugiare sulle parole, ma dalla minor o maggiore autonomia, risulterà il carattere della scuola italiana, segnatamente di quella professionale. Tanto più che il verbo è usato proprio per il settore privato dell'istruzione, quello che riguarda appunto i corsi professionali.

La funzione dello Stato nella storia italiana

Come abbiamo avuto modo di sottolineare, appartenevano alla nostra storia nazionale «alcune idee di fondo precedentemente diffuse, dopo l'incubazione del periodo dell'assolutismo, dalla rivoluzione francese e, soprattutto, dall'esperienza napoleonica,

⁷⁶⁹ Ivi, p. 265.

⁷⁷⁰ F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Editori Laterza, Roma-Bari 2003, p.185.

⁷⁷¹ G. Bertagna, *Autonomia*, cit., pp. 22-23.

che, sebbene con qualche semplificazione didascalica, si possono fissare in questi termini operativi»⁷⁷².

- 1) Innanzitutto l'idea che lo Stato non ha soltanto il compito di comandare alla nazione, ma soprattutto quello di «plasmare in un certo modo determinato; a esso spetta formare lo spirito dei cittadini secondo un modello prestabilito, munendoli dei principi e dei sentimenti che ritiene necessari [...]»⁷⁷³. «Anche l'educazione, come la carità, è divenuta, in quasi tutti i popoli di oggi, un affare nazionale. Lo Stato riceve e spesso prende il bambino dalle braccia della madre per affidarlo ai suoi incaricati e si assume il compito di ispirare a ogni generazione i dovuti sentimenti e di darle delle idee. L'uniformità regna negli studi come in tutto il resto; la diversità e la libertà vi scompaiono ogni giorno di più»⁷⁷⁴. D'altra parte, anche se più modestamente, non diversamente avevano espresso lo stesso concetto il Gabelli e il Linati.
- 2) Deriva dalla concezione illuministica l'ipotesi che «la diffusione del sapere e l'estensione generale dell'educazione» servirebbero «ad eliminare i principali mali della società»⁷⁷⁵: lo stato ne diventa il garante, e la scuola assume il ruolo di principale agenzia dello Stato sia per 'l'integrazione sociale, culturale e territoriale', delle diverse tradizioni storiche della nazione, sia della 'civilizzazione' e del 'progresso' della nazione.
- 3) La scuola diventa quindi, come abbiamo avuto modo di evidenziare, uno strumento dello Stato. «Alla vigilia della legge 10 maggio 1806 che portò alla creazione dell'Université de France, dinanzi al Consiglio di stato, l'11 marzo 1806, Napoleone, per fugare ogni dubbio in proposito, aveva del resto detto: "nella costituzione di un corpo insegnante, lo scopo principale è quello di avere un mezzo per dirigere le opinioni politiche e morali" stabilite dalla suprema autorità dello Stato»⁷⁷⁶.

La scuola diventa quindi un "apparato" dello stato: apparato ideologico, primariamente; ma anche tecnico, che utilizza l'apparato giuridico-amministrativo, ovvero la "burocrazia", costituita da 'funzionari', utilizzati per concretizzare progetti elaborati dai tecnici superiori, senza il coinvolgimento né dei 'funzionari', né, tantomeno, degli stessi 'attori' del progetto. E questo sia a livello centrale (si veda l'apparato del Ministero della Pubblica Istruzione), sia a livello periferico (ogni scuola riprodurrebbe nel suo piccolo l'impianto dell'apparato centrale, originando un 'centralismo decisionale' a livello locale).

Oltre a queste tre rappresentazioni mentali, altre due erano presenti nella cultura del tempo, quasi causa ed effetto delle altre.

«La prima era la cosiddetta "teoria dei due popoli". Il primo composto da persone 'grandi' benedette, 'mature', e 'migliori'. Quindi, per forza di cose, poco numeroso. Quello dell'élite intelligente, che penserebbe: per quel tempo, un'élite laica, anticattolica e pure anticlericale. Il secondo costituito dalla gente 'comune', 'malnata', 'inferiore', 'immatura', 'massa animalforme', che non penserebbe, e per questo, anche

⁷⁷² Ivi, pp. 23 e ss, a cui ci riferiamo nel prosieguo del paragrafo e nelle citazioni.

⁷⁷³ A. de Toqueville, *L'antico regime e la rivoluzione*, in *Scritti politici*, vol. I, Utet, Torino 1969, p. 752.

⁷⁷⁴ A. De Toqueville, *Scritti politici. La democrazia in America* (1835 libro I – 1840 libro II), tr. it. a cura di N. Matteucci, Utet, Torino 1968, II vol., I.II. parte IV, cap. 5, pp. 800-801.

⁷⁷⁵ Secondo L. Goldmann, *L'Illuminismo e la società moderna. Storia e funzione attuale dei valori di 'libertà', 'uguaglianza', 'tolleranza'*, Einaudi, Torino, 1967, cit in G. Bertagna, *Autonomia*, cit., p. 24.

⁷⁷⁶ G. Bertagna, *Autonomia*, cit., p. 25.

obbediente in maniera ottusa ai dettami della Chiesa. Il primo popolo che deve guidare e comandare, il secondo, invece, che deve seguire e obbedire la lungimiranza del primo. La seconda rappresentazione mentale era che, proprio per le sue caratteristiche qualitative, solo il primo popolo avrebbe dovuto e potuto guidare lo Stato, e quindi usare quest'ultimo per 'plasmare' in maniera opportuna, emancipatrice e, per tutti, progressista il secondo popolo»⁷⁷⁷.

La funzione della scuola nello stato

La scuola, in questo rinnovato contesto postunitario, venne dunque chiamata a svolgere due compiti complementari. Da una parte era chiamata a rendere cittadini ordinati e devoti, i rappresentanti del secondo popolo. La diffusione della scuola elementare, capillarmente irraggiata su tutta la penisola, anche se a costo di grandi sforzi economici e organizzativi, era lo strumento principale per costruire un'unità di cultura, lingua, valori e costumi.

In questa stessa direzione sono da collocare anche i sostegni offerti alle scuole tecniche professionali che, come abbiamo evidenziato, nascevano dal basso e quindi potevano far fluire dal centro alla periferia il linguaggio dello stato.

La seconda funzione invece era quella di riproduzione della classe dirigente, cioè del primo popolo. Per questo si darà grande cura al ginnasio.

Questa era l'Italia che andava formandosi e che fece delle scelte spesso sofferte: d'altra parte, il problema del centralismo e dell'autonomia è una delle separatezze che caratterizzò tutti gli stati europei nella seconda metà del XIX secolo. Questi due atteggiamenti, ha osservato tra gli altri il Romanelli⁷⁷⁸, hanno un preciso riscontro nelle due anime del liberalismo italiano: quella statalista, che guarda alla Francia e che, nella teoria, prende le mosse da una concezione etica dello stato; e quella liberista, che prende le mosse dall'Inghilterra e si richiama alle dottrine classiche del liberismo. «Questa seconda era prevalsa, fino all'unificazione, presso la stragrande maggioranza dei liberali italiani, fautori del decentramento amministrativo e del restringimento delle competenze e delle ingerenze dei poteri centrali. Senonché, come è noto, il progetto di ordinamento del nuovo stato italiano che fu presentato nel 1861 da Minghetti e che andava appunto in questa direzione, fu lasciato cadere. Le leggi successive designarono una soluzione accentrata, che lasciava margini molto ridotti ai poteri locali e alle autonome iniziative della società civile»⁷⁷⁹.

Al di là delle possibili cause, che non indaghiamo, condividiamo il giudizio di Galli della Loggia: «in generale i liberali (in tutti gli altri paesi del mondo) sono le forze che sorgono per combattere lo Stato, lo Stato assoluto, rivendicando i diritti dell'individuo contro lo Stato. In Italia la prima anomalia è stata questa: che i liberali si sono dovuti, invece, incaricare di organizzare la polizia e tutte quelle strutture contro cui tradizionalmente i liberali di tutti gli altri paesi del mondo protestavano [...] il problema della fragilità di questa costruzione, però, è stato in qualche modo trasmesso in eredità dalla prima classe politica italiana a tutte quelle successive le quali hanno sempre sentito come essenziale il compito di fare lo Stato»⁷⁸⁰.

Non si tratta di giudicare il quadro ora delineato. La situazione era molto complessa (l'arretratezza di cui parlavamo, ma anche l'unità costruita in fretta, il conflitto spesso

⁷⁷⁷ Ivi, p.27.

⁷⁷⁸ R. Romanelli, *L'Italia liberale (1861-1900)*, Il Mulino, Bologna 1979, pp. 44 e ss.

⁷⁷⁹ G. Perugi, *Pagine di storiografia*, Zanichelli, Bologna 1996, p. 693.

⁷⁸⁰ E. Galli Della Loggia, *L'identità italiana*, in "Linea Tempo", anno VI, vol. 3, dicembre 2002, p. 20.

aspro e sprezzante con i cattolici e la Chiesa...). Le scelte furono forse quasi obbligate e con dei risultati tutto sommato positivi. Si tratta però di prendere atto che, essendo le cose andate in quel modo (bene o male, giustamente o erroneamente, non è qui il caso di dire), hanno impostato il problema della scuola in una certa direzione, determinando profondamente la mentalità di governanti ed anche dei governati.

Oggi, ne sentiamo ancora le conseguenze e ne vediamo alcuni nodi irrisolti e, se possibile, ancor più gordianamente insolubili.

2.2.4 La burocrazia

Uno stato siffatto, come abbiamo accennato, non poteva fare a meno di un apparato burocratico.

Se ne parliamo un po' più diffusamente è perché crediamo che la storia della scuola sia stata fatta più nei corridoi lunghi e ovattati del Palazzo della Minerva, che nella aule del Parlamento, da una parte; e dall'altra, perché il peso della burocrazia, che si è sempre più allargata, in una specie di autorigenerazione, ha giocato il suo ruolo maggiore nella automatica scelta centralistica dello stato. Automatica, perché la burocrazia poteva esistere solo in uno stato accentrato: e, peraltro, i processi furono tali, che l'apparato crebbe a dismisura, perché, come vedremo, a sua volta era generato dal potere politico per ragioni non certo di funzionalità ma di 'clientela'.

Quando, il 4 aprile 1863 a Torino venne messa in scena per la prima volta la commedia in dialetto di Vittorio Bersezio *Le miserie di Monsù Travet* «difficilmente si sarebbe potuto apprezzare fino in fondo il duro disincantato realismo di quella ironica rappresentazione della crisi della piccola burocrazia sabauda.[...] il malessere esistenziale di Monsù Travet, diviso tra l'orgoglio del suo status di servitore del re e le preoccupazioni del magro stipendio, stretto tra le velleità dell'apparire e la realtà dell'essere, dovette sembrare, tutt'al più, materia per paradossi letterari. Eppure Travet esisteva»⁷⁸¹, ogni giorno si recava nei palazzi del potere ad espletare i suoi uffici, che consistevano nel protocollare, copiare, vistare, archiviare, spedire atti, e così via. L'Italia postunitaria aveva ereditato nel 1861, senza soluzione di continuità, il modello amministrativo inaugurato con il regolamento del Cavour nel 1853, disegnato sul modello organizzativo per ministeri di derivazione franco-belga. «In quella che possiamo considerare la prima indagine sulla produttività burocratica nella storia amministrativa italiana, nell'ottobre del 1866, uno dei capi sezioni del ministero dell'Interno» aveva definito i passaggi cui doveva sottostare un semplice mandato di pagamento. «In tutto 15 passaggi: un'ora e 17 minuti»⁷⁸². La burocrazia della nuova Italia nasceva quindi così: industriosa, controllata, scrupolosa fino all'eccesso, in genere né laureata, né diplomata perché la formazione doveva avvenire sul campo, percorrendo tutti i gradini della piramide gerarchico-burocratica. All'inizio era poco numerosa. Una piccola schiera di impiegati, non molto più numerosa di quella dei altri stati europei, quasi tutti piemontesi. Si affermò da subito «e indefettibilmente, la prassi dell'applicazione obbediente del regolamento e del ricorso rassicurante alla circolare. Il culto del precedente scalzò rapidamente l'inclinazione alla creatività. La lingua stessa della burocrazia si plasmò sui modelli tipizzati e semplificati della tradizione sabauda, largamente ispirata al modello militare»⁷⁸³. In verità, in questa prima fase, gli uffici

⁷⁸¹ G. Melis, *La burocrazia*, Il Mulino, Bologna 1998, p. 11; al testo ci riferiamo nelle successive annotazioni

⁷⁸² *Ivi*, p. 12.

⁷⁸³ *Ivi*, p. 14.

burocratici accoglievano, oltre agli impiegati, anche molti tecnici di valore, molti di loro anche personalmente coinvolti nelle guerre risorgimentali. La seconda generazione dei burocrati non aveva più, anagraficamente, questi requisiti: dagli anni ottanta i funzionari, nati intorno agli anni Quaranta, avevano svolto la loro carriera unicamente nell'amministrazione: non solo più piemontesi, ma provenienti da tutte le regioni italiane. Fu Giolitti a dare un indirizzo chiaro all'apparato. Durante i suoi governi apparvero tre fenomeni decisivi: la crescita numerica del personale statale⁷⁸⁴, la sua meridionalizzazione e la sua sindacalizzazione.

La crescita fu esponenziale, e coinvolse soprattutto le popolazioni meridionali. Al posto del ligio e fedele Travet torinese, questa nuova burocrazia, al contrario si sindacalizza. Contemporaneamente i tecnici vengono relegati in ruoli di secondo piano: per entrare nell'apparato occorre aver seguito studi giuridici e, quindi, si sclerotizza la figura del burocrate come esperto di diritto amministrativo. Addirittura si marginalizzano i tecnici di settore: la competenza tecnica, proprio in quanto specialistica, viene giudicata un ostacolo all'esercizio dell'arte del dirigere. L'amministrazione, tende cioè a togliere l'autonomia dei corpi sociali, da cui nascevano i centri e le scuole professionali, per imprimere una forte spinta centralistica: si andava, di fatto, radicando un sistema che, per sua natura, contraddiceva il liberalismo su cui, si era costruito, all'inizio, lo stato italiano, o, se vogliamo, il liberalismo viene mantenuto solo nella sfera limitata del liberismo economico.

Un po' quello che potrebbe succedere oggi in Italia, come sottolinea Paolo Del Debbio: « si può arrivare ad aver e una società parzialmente liberale in economia e notevolmente statale, o dirigista, che dir si voglia, nella concezione della società stessa»⁷⁸⁵. E' un rischio che riemerge, purtroppo, fin dalle radici storiche dello stato nazionale.

La burocrazia e la scuola

Ma «se la riforma della pubblica amministrazione è ancora all'ordine del giorno, significa che l'obiettivo pluridecennale non è stato raggiunto» e questo probabilmente perché si è perpetrata nel tempo «la concezione criticata da Alexis De Toqueville, secondo il quale l'amministrazione è cieca perché procede, inesorabilmente, come “una macchina senza motore”. Certo non sono mancati i tentativi di rivalutare il ruolo del pubblico dipendente; ma, nel fare ciò, non ci si è resi conto che nulla sarebbe davvero cambiato se non si fosse posto al centro del sistema amministrativo, non il dipendente quale categoria astratta, bensì la persona: vale a dire il singolo cittadino che, per un atto di investitura sì, ma soprattutto per un caso della vita, e per vivere, ha il compito di occuparsi della comunità»⁷⁸⁶.

La persona, insomma, non l'ufficio. Gli insegnanti, gli alunni, i genitori e non la scuola (o la pubblica istruzione). Singolare concreto, no, collettivo astratto.

La storia della scuola, invece, in Italia, da subito si è andata svolgendo in un viluppo intricatissimo tra apparato amministrativo e docenti ritenuti, peraltro, ne' più ne' meno che dei pubblici funzionari.

⁷⁸⁴ Nel 1861 gli impiegati dello Stato erano 3.000 unità, nel 1876 : 11.407, nel 1882: 98.354 e nel 1914: 286.670.

⁷⁸⁵ P. Del Debbio, *E' fondamentale liberalizzare la società*, in “Atlantide”, settembre 2006, n. 3, p. 59.

⁷⁸⁶ M. Bertolissi, L. Antonini, *Riforma della Pubblica Amministrazione e semplificazione normativa*, in “Atlantide”, settembre 2006, n. 3, p. 23.

La rilevanza della storia dell'amministrazione in Italia non ha neppure bisogno di essere a lungo illustrata. Si colloca come uno snodo tra stato e società civile «come terzo elemento della dinamica tra esecutivo e legislativo e tra centro e periferia»⁷⁸⁷.

Nel caso specifico della scuola lo stesso funzionamento dipende direttamente dall'apparato: programmi, orari di insegnamento, criteri e norme di valutazione, esami finali, perfino approcci culturali e didattici, atteggiamenti e aspettative. Si è costruito nel tempo una sorta di riferimento consuetudinario che costituisce la vita scolastica degli insegnanti e degli alunni. Parrebbe che, senza amministrazione, non potrebbe neppure esistere la scuola. Il servizio erogato è di ben diversa natura da quello ferroviario o postale, eppure l'insegnante non è un libero professionista, come da più parti oggi si reclama⁷⁸⁸.

Inoltre, se consideriamo la storia della politica scolastica, vedremo come spesso, in Italia, le norme generali di funzionamento scolastico siano state dettate dal potere legislativo (attraverso le leggi), ma anche dall'esecutivo (con le norme di applicazione, anche *extra* o *contra legem*): si pensi ad esempio ai programmi di insegnamento o alle infinite circolari ministeriali che hanno segnato, talvolta paradossalmente, più delle stesse leggi, il fare concreto dei docenti.

La burocrazia scolastica dopo l'unificazione

Particolarmente interessante, e per questo ci diffonderemo un po', lo sviluppo dell'apparato scolastico all'indomani dell'unificazione. L'Italia aveva a disposizione diversi sistemi statuali: quello Francese (in particolare Napoleonico) analogamente a quello Prussiano che gestiva direttamente un 'proprio' insieme di scuole. L'Inghilterra, invece aveva scelto la strada di uno stato distributore di sovvenzioni ai privati, aggiungendo in un secondo momento, come requisito, il controllo dei risultati. Il Belgio aveva optato per un sistema misto, con forte presenza privata. Abbiamo visto che il modello francese/napoleonico e prussiano ebbero il sopravvento, anche rispetto al modello di scuola, e non solo rispetto alla sua gestione.

Se lo stato non doveva solo controllare e regolamentare ma anche gestire, occorreva creare un apparato per la gestione, appunto un Ministero della Pubblica Istruzione.

Da subito però si posero dei problemi di non facile soluzione. Ad esempio, lo Stato doveva porsi come puro e semplice controllore della legalità generale delle attività educative svolte dai privati, cioè dai corpi sociali, oppure gestire interventi propri? E in questo caso, interventi limitati o di lunga gittata, quindi come interventi organici? Va da sé, che la questione, soprattutto rispetto all'intervento dello Stato nella gestione anche delle attività della società civile, ha assunto una dimensione che, allora (e ora) si caratterizza rispetto a tutti gli altri paesi europei, che, anche storicamente, si posero su posizioni di minore invasività.

Fu Carlo Alberto, ribadiamo, a costituire il Ministero: con Cavour (1853) si riordinano i ministeri (il Ministro risponde al re e al parlamento ed è capo dell'amministrazione). La

⁷⁸⁷ D. Ragazzini, *L'amministrazione della scuola*, in G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'unità ai nostri giorni*, La Nuova Italia, Firenze 1999, p. 263 a cui ci rifacciamo nel paragrafo.

⁷⁸⁸ Cfr. a questo proposito tutto il numero 1, anno 2002 della rivista "Libertà di Educazione", dal titolo monografico *Insegnanti professionisti? Una realtà possibile* ed anche A. Cenerini, R. Drago (a cura di), *Insegnanti professionisti. Standard professionali, carriera e Ordine degli insegnanti*, Erickson, Trento 2001. In entrambe le pubblicazioni viene rimarcata la mancanza di una legislazione che riconosca ai docenti lo status di liberi professionisti che li sdoganerebbe dallo status, ormai antico, di funzionari statali.

Legge Lanza (1857) rafforza l'amministrazione tramite funzionari e organi collegiali⁷⁸⁹.

La Legge Casati si apre con queste parole, che abbiamo in parte già ricordato:

«TITOLO I. – Dell'Amministrazione della pubblica istruzione.

a) *Amministrazione centrale.*

Art. 1. La pubblica Istruzione si divide in tre rami, al primo dei quali appartiene l'*istruzione superiore*, al secondo l'*istruzione secondaria classica*, al terzo la *tecnica* e la *primaria*.

Art. 2. Le Autorità che sono preposte all'Amministrazione centrale della pubblica Istruzione sono:

Il Ministro della pubblica Istruzione;

Il Consiglio Superiore di pubblica Istruzione;

L'Ispettore generale degli studii superiori;

L'Ispettore generale degli studii secondarii classici;

L'Ispettore generale degli studii tecnici e primarii e delle Scuole normali.

Del Ministro.

Art. 3. Il Ministro della pubblica Istruzione governa l'insegnamento pubblico in tutti i rami e ne promuove l'incremento; sorveglianza il privato a tutela della morale, dell'igiene, delle istituzioni dello Stato e dell'ordine pubblico»

Non paia pedanteria la nostra, ma dietro l'impostazione formale, s'individua il disegno culturale dei governanti del tempo. Innanzitutto, il Titolo I è prima di tutto dedicato all'amministrazione, non fa riferimento ai docenti o alle scuole, ma all'apparato che dovrà gestire il sistema, quasi che la burocrazia venga prima della scuola. Negli altri Titoli, si normerà, a cascata, l'Università, l'istruzione classica, poi la tecnica, infine l'elementare. Il Ministro "governa l'insegnamento", ma all'Amministrazione pertiene "la Pubblica Istruzione" (art. 1): come dire che la questione della Riforma della scuola è di competenza dell'apparato, non del potere politico.

Il Ministro è, potremmo dire, "occhiuto" ed entra persino nella prassi didattica, in particolar modo in quella della scuola privata, che va dai prestigiosi collegi religiosi, alle piccole scuole di arti e mestieri. Un mondo sterminato, variegatissimo, ricchissimo di esperienze feconde, capaci di rispondere ai bisogni sociali. Ma anche un mondo pluralista, per geografia e storia, per nascita e finalità: un mondo così policromo e complesso, che ben difficilmente si può anche solo censire. Un mondo certamente da normare, regolare, ma anche valorizzare, soprattutto per quanto riguarda l'istruzione professionale, di fatto tutta a livello di iniziative private, perché neppure prevista dallo stato.

Quando si trattò di estendere la Legge Casati a tutta l'Italia, i governi si trovarono di fronte a scelte non indolori: accentramento o decentramento, decentramento burocratico o autonomia, regionalizzazione o statalizzazione? Sappiamo come sono andate le cose, e, vuoi per il prorompere della questione meridionale, vuoi per la paura che il decentramento avrebbe favorito il controllo diretto del Clero sull'istruzione, portarono ad una scelta unificatrice e di accentramento.

Numerosi furono gli interventi dei Ministri che tentarono una sburocratizzazione. In particolare Berti emanerà un decreto (1866), abolendo ispettori provinciali e provveditori. In risposta a queste limitate aperture, Coppino emanò il decreto che ribadiva il centralismo burocratico dello Stato: ripristinato il Consiglio Superiore, gli ispettori e i provveditori, venne previsto nel Consiglio scolastico provinciale il prefetto in qualità di presidente.

⁷⁸⁹ Su queste questioni di grande interesse i saggi di S. Cassese, *Questione amministrativa e questione meridionale. Dimensioni e reclutamento della burocrazia dall'unità a oggi*, Giuffrè, Milano 1977 e G. Talamo, *La scuola italiana dalla legge Casati all'inchiesta del 1861*, Giuffrè, Milano 1960.

Successivamente vennero previste le figure dei Direttori generali e degli Ispettori centrali (alta burocrazia).

Ci è parso doveroso, al termine di questo quadro sull'origine della scuola italiana, aprire questa parentesi sulla funzione della burocrazia amministrativa, perché, ancora oggi, si ripropongono allo Stato italiano i dilemmi di un tempo: accentramento o decentramento? Decentramento burocratico o autonomia? Su tali nodi, la scuola italiana ancora si interroga: dal basso continuano a venire a galla esperienze reali di scuola "popolare" (quella legata al secondo popolo); dall'altra i governi, anche se i problemi specifici sono mutati, si interrogano sull'autonomia, nonostante, a cinquant'anni dalla Costituzione Repubblicana, ormai il principio del decentramento sia stato costituzionalmente sancito, accanto a quello ad esso legato della sussidiarietà. Il retaggio (ideologico o semplicemente storico) del passato pesa: la riflessione però è assolutamente doverosa e il cambiamento reale ancora di più.

2.3 Quadri di storia della formazione professionale: una vicenda parallela

La riforma Casati, di cui abbiamo parlato finora, presentava delle lacune: «mancavano cenni all'educazione infantile e alla formazione professionale [...]»⁷⁹⁰.

Ora, come anticipato, non vogliamo completare il quadro storico, da dove l'avevamo lasciato: non è questo l'intento della nostra tesi, perché richiederebbe ben altre energie.

Abbiamo infatti voluto solo mettere sotto i riflettori il momento primigenio della scuola in Italia, perché, a nostro avviso, è proprio in quelle circostanze che emergono tutti i tratti del sistema di istruzione nazionale. Tutto nel frammento, potremmo dire. Anche se il frammento è tutt'altro che un frammento!

Abbiamo voluto indugiare, su quei primi anni perché, come scrive I. Picco, per alcuni fenomeni storici «fin dall'inizio si possono mettere in evidenza le deficienze e i travisamenti»⁷⁹¹.

E così come abbiamo colto dei quadri, delle immagini nella storia precedente o contemporanea a quel 1859, così vorremmo semplicemente sottolineare alcuni punti, come schizzi su un notes, della storia che va dall'inizio del secolo ai nostri giorni, senza alcuna pretesa né di esaustività (ovviamente!) e neppure di completezza. Solo alcune pennellate, per mettere sotto i riflettori aspetti noti, ma oggi un po' trascurati. Sempre cercando di comprendere, oltre ai punti enunciati nelle pagine precedenti, anche se e come l'istruzione professionale 'dimenticata' sia stata ritrovata.

Perciò non ci accingiamo neppure a delineare la storia della scuola italiana nel Novecento, rimandando, per la storia generale, alla bibliografia citata nel precedente paragrafo, e ad alcune, essenziali e limitate indicazioni rispetto alla storia dell'istruzione tecnica e professionale⁷⁹², anche più recente⁷⁹³, in nota.

⁷⁹⁰ G. Reale, D. Antiseri, M. Laeng, *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi*, La Scuola, Brescia 1986, vol III, p. 265.

⁷⁹¹ I. Picco, *Il lavoro nella scuola*, Editrice Faro, Roma 1949, p. 16.

⁷⁹² Rispetto alla ricchissima bibliografia, ci limitiamo ad alcune indicazioni bibliografiche, a cui ci siamo riferiti per la ricostruzione del quadro storico dell'istruzione tecnica e professionale. Particolarmente ricco e puntuale è il testo di A. Tonelli, *L'istruzione tecnica e professionale di Stato nelle strutture e nei programmi da Casati ad oggi*, Giuffrè, Milano 1964; un classico risulta essere il saggio di F. Hazon, *Storia della formazione tecnica e professionale in Italia*, Armando, Roma 1991; di grande utilità e ampiezza di indagine F. Blättner, *L'insegnamento professionale nel mondo* (1958), trad. it., Armando, Roma 1965; di grande efficacia interpretativa e puntualità di particolari G. Gozzer, *L'istruzione professionale in Italia*. Uciim, Roma 1958 e Idem, *Rapporto sulla secondaria. La riforma degli istituti secondari superiori nel dibattito politico e culturale dal 1950 al 1973*, Coines Edizioni, Roma 1973;

2.3.1 Il primo quadro: l'istruzione professionale fra Otto e Novecento

Nel delineare, con le avvertenze esposte, alcuni punti nevralgici della scuola professionale in Italia dalle origini ai nostri giorni, ribadiamo che questa qualificazione dell'istruzione non appare nella riforma Casati, come sottolinea anche G. Bertagna, a cui ci rifacciamo nella stesura delle seguenti note⁷⁹⁴.

Le prime indicazioni appaiono invece nel decreto 28 gennaio 1861, n. 347 che la affidò al Maic. Si può dire che, il primo nucleo dell'istruzione professionale, costituisca lo sviluppo di quelle iniziative formative storicamente legate all'esercizio delle professioni.

preciso nei dati è anche C.A. Cavalli, *L'educazione professionale*, Viola, Milano 1950; si veda anche G. Vuoso, *Specificità dell'istruzione tecnico-professionale*, in "Studi di storia dell'educazione", 2/88; come quadro d'insieme anche rispetto alla concezione del lavoro, si veda G. Bocca, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia 1998.

Per una storia, antica e moderna, dell'attività lavorativa e delle 'arti meccaniche', molto interessante A. Santoni Rugiu, *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*, La Nuova Italia, Firenze 1995 e Idem, *Breve storia dell'educazione artigiana*, Carocci, Roma 2008, oltre a Idem, *Storia sociale dell'educazione*, Principato, Milano 1987, anche se il taglio è chiaramente sociologico. Sull'attività dell'*homo faber*, di grande suggestione R. Sennet, *L'uomo artigiano*, trad. it., Feltrinelli, Milano 2008.

Molto stimolanti gli articoli pubblicati su "Nuova Secondaria" di A. Scotto di Luzio, *I filosofi e i contadini*, in "Nuova Secondaria", 2/2003, pp. 14-17, Idem, *Dal primato economico a quello politico*, in "Nuova Secondaria", 3/2003, pp. 23-29, Idem, *Educare alla cittadinanza*, in "Nuova Secondaria", 5/2004, pp. 27-32. Preciso risulta G. Chiosso, *Cultura lavoro e professione*, Vita e Pensiero, Milano 1981.

Per quanto riguarda la storia della scuola all'interno del più vasto quadro della storia economica del Paese, si veda V. Castronovo, *Storia economica d'Italia*, Einaudi 1995; C. G. Lacaita (a cura di), *Scienza tecnica e modernizzazione in Italia fra Otto e Novecento*, FrancoAngeli, Milano 2000.

⁷⁹³ Nella abbondante letteratura sull'argomento, segnaliamo G. Bertagna (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, FrancoAngeli, Milano 2003; Idem, *Dall'istruzione tecnica e professionale al sistema educativo dell'istruzione e formazione professionale. Note storiche pedagogiche e ordinamentali*, in "Rassegna Cnos", 3/2006, pp. 24-55; AA.VV., *L'istruzione tecnica e professionale verso un nuovo futuro*, in "Annali della Pubblica Istruzione", nn. 115-116, Le Monnier, Roma 2006; E. Neri, E. Gotti, *Eran ridotti a desiderare l'officina. I ragazzi della riforma lombarda*, Guerini, Milano 2008, sull'esperienza dei Centri lombardi di Ifp; G. Cavazza, D. De Santis, F. Palai, M. Potami (a cura di), *Sette anni di istruzione e formazione lavoro*, Guerini, Milano 2008; A. Bramanti, D. Odifreddi, *Istruzione formazione lavoro: una filiera da ri-costruire. L'esperienza lombarda e la sfida della riforma*, FrancoAngeli, Milano 2003, con saggi di G. Bertagna e M. Bassi; F. Ghergo, *La formazione professionale regionale iniziale: alla riscoperta di un'identità*, I^a parte in "Rassegna Cnos", 2/2007, pp. 31-51, II^a parte in "Rassegna Cnos", 1/2008, pp. 34-64; S. Cortellazzi, D. Nicoli, A. Vergani, *La formazione professionale. Problemi e prospettive*, La Scuola, Brescia; S. Cortellazzi, *L'arte e la parte. La formazione professionale e i nuovi scenari formativi*, FrancoAngeli, Milano 2004; CEDEPOF, *Dalla scuola al lavoro. Tre situazioni a confronto. Repubblica Federale di Germania, Francia e Italia*, Roma, 1986; per uno sguardo sul lavoro anche dal punto di vista sociologico si veda D. Nicoli, *Il lavoratore coinvolto. Professionalità e formazione nella società della conoscenza*, Vita e Pensiero, Milano 2009.

⁷⁹⁴ In particolare ci rifacciamo all'intervento di G. Bertagna, *Istruzione tecnica, istruzione professionale, formazione professionale tra Costituzione del 1948, revisione del Titolo V nel 2001 e prospettive future*, in Convegno di Studio "Cultura del lavoro. L'istruzione e la formazione tecnico-professionale tra passato e presente", CQIA, Università di Bergamo 24 aprile 2009; contributo cartaceo. Nelle pagine seguenti ci riferiamo anche a Idem, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola 2008; Idem, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006; Idem, *Gli indirizzi del liceo, le abitudini del passato e le possibili novità della riforma Moratti*, in "Nuova Secondaria", 10/2003, pp. 22-32; A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna 2007.

Peralaltro la legge 1878, n. 4449 del 1878 che rafforzò l'istruzione tecnica della Casati impiega per la prima volta l'espressione «istruzione tecnico-professionale» che, «guarda caso, si ritrova nell'intitolazione (ma solo nell'intitolazione) dell'art. 13 della recente legge 2 aprile 2007, n. 40 (la finanziaria del 2007), dove, [...] trovano spazio “disposizioni urgenti in materia di istruzione tecnico-professionale”»⁷⁹⁵ attraverso cui è stato, di fatto ricomposto il ‘canale’ statale dei licei e dell'istruzione tecnica, da una parte; dall'altra è stata riconsegnata l'istruzione e formazione professionale allo Stato.

Per tornare alla fine del secolo XIX, lo Stato, sul modello franco-belga, come abbiamo visto, cercava di sostenere le iniziative locali sussidiarie, finanziando i due quinti delle spese sostenute dai comuni, provincie ed enti privati che aprivano nuove scuole. Si evidenzia quindi un processo di «autonomia degli interessi locali e della libera iniziativa dei ceti»⁷⁹⁶: in fondo lo Stato integrerà il tracciato delle scuole professionali fondato dalla ingegnosità della società civile.

Un decreto del 1885 introdusse tre tipi di scuole professionali: le scuole d'arti e mestieri, le scuole d'arte applicata all'industria e le scuole speciali. Le scuole d'arti e mestieri (con corsi serali e festivi) fornivano nozioni di scienza applicata all'industria e ai mestieri artigiani. Le scuole d'arte applicata all'industria, insegnavano i fondamenti del disegno applicato: ricordiamo che anche in Germania era attiva una antica tradizione di educazione al disegno e che lo stesso Kerschenshteyn ebbe una particolare cura per questa disciplina, considerata particolarmente duttile e formativa⁷⁹⁷.

Le scuole speciali, infine, erano scuole d'arti e mestieri, che impartivano insegnamenti scientifici applicati, indirizzate a specifici mestieri o professioni.

Le esposizioni nazionali sull'istruzione tecnico-professionale di Roma (1907) e Torino (1911) offrirono una vetrina importante per il rilancio di queste scuole che, come scriverà nel 1915 Giuseppe Castelli, direttore generale dell'istruzione tecnico-professionale del Maic⁷⁹⁸, non solo presentavano finalità molto diverse (avviamento elementare alla professione, integrazione, specializzazione), ma godevano anche di ampie autonomie. In questo senso, ci sembra che possano, con le dovute cautele, essere equiparare agli attuali Centri dell'Ifp, oggetto del nostro studio di caso.

Il lavoro al centro e l'iniziativa dal basso

Scrivendo Adam Smith nella sua opera sulla *Ricchezza delle nazioni* « Non c'è quasi mestiere, anche tra i più comuni, che non dia l'opportunità di applicare i principi della geometria e della meccanica e che quindi non faccia gradualmente esercitare e progredire la gente comune in questi principi, che sono l'introduzione necessaria alle scienze insieme più sublimi e più utili»⁷⁹⁹. La frase è emblematica per riconoscere quanto la cultura del lavoro, cioè la cultura popolare, fosse ricca di possibilità educative. Ne danno testimonianza, per questo periodo, gli studi incardinati sul rapporto tra scuola e mondo del lavoro, di C.G. Lacaita, il quale in particolare mette in luce la ricchezza di esperienze che nascono in ambito lombardo tra Otto e Novecento. In particolare, mostra quanto fossero richiesti, dagli industriali del tempo, operai istruiti, come abbiamo detto.

⁷⁹⁵ G. Bertagna, *Istruzione tecnica*, cit., pp. 2-3.

⁷⁹⁶ A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, cit., p. 67.

⁷⁹⁷ Sul valore formativo del disegno si veda C. Baldoni, *L'insegnamento del Disegno nella scuola italiana preunitaria*, Aracne, Roma 2009.

⁷⁹⁸ G. Castelli, *L'istruzione professionale in Italia*, Vallardi, Milano 1915, pp. 132 e ss.

⁷⁹⁹ A. Smith, *Indagine sulla natura e le cause della ricchezza delle nazioni* (1776), trad. it., Isedi, Milano 1973, p. 773.

Il semplice tirocinio pratico non bastava. Così postilla Angelo Salmoiraghi: «In principio costano poco [...] ma non rendono niente, anzi guastano, rompono le macchine, distruggono materiale; poi a poco a poco s'addestrano, finché diventano capaci di qualcosa»⁸⁰⁰. La sola pratica, però, non bastava, occorreva ridurre la separazione tra il braccio e la mente⁸⁰¹. Scrive l'ingegnere Colombo, che anche all'operaio che compie le operazioni più semplici «è richiesta una preparazione adeguata»⁸⁰². Così annota ancora nel 1913 Saldini, allievo e poi collega di Colombo: «Le macchine per lavorare i metalli sono dei veri miracoli di precisione [...] ma chi oserebbe dire che possono essere condotte da un manovale?»⁸⁰³.

Ma come costruire un percorso di istruzione e formazione valido per tutti?

«A livello organizzativo e didattico, si discusse molto, in quegli anni, anche sulla maggiore o minore preferibilità dei cosiddetti modelli “francese” (orientato alla pratica nell'officina annessa alla scuola) o “belga” (orientato maggiormente all'insegnamento teorico dei principi delle scienze applicate alle arti e all'industria, senza un tirocinio immediato nelle officine)»⁸⁰⁴. Le scuole del modello belga avevano svolgimento serale e festivo, per consentire la frequenza anche ai giovani lavoratori, esattamente come era la situazione della scuola complementare in Germania al tempo di Kerschensteiner.

Furono proprio gli uomini legati al “Politecnico” di Cattaneo, a indicare alcune soluzioni. A loro giudizio non era utile dare un insegnamento specializzato, per due ragioni: innanzitutto perché «restando nelle applicazioni di una determinata tecnologia “si perdono troppo facilmente i principi generali, senza i quali non c'è ‘progresso possibile’ per nessuno»; inoltre poiché il mestiere lo si impara veramente non a scuola ma soltanto in officina occorre «chiaramente definire il compito proprio della prima, che è quello di trasmettere gli elementi scientifici dell'attività lavorativa e, con essi, la capacità di comprendere e di “adattarsi facilmente alla varietà della produzione”»⁸⁰⁵.

Fu proprio Saldini che cercò di definire le fasi e i livelli della formazione operaia, partendo dal disegno quale mezzo fondamentale di comprensione e di comunicazione, passando successivamente alle specializzazioni (meccanica, chimica, elettrotecnica) richieste dal sistema produttivo. E si propose una formazione articolata in due parti differenziate: «una di natura pratica da compiere sul luogo di lavoro, dove si svolgeva la vita reale dell'industria (che nessuna scuola poteva far vivere) e un'altra finalizzata alla ‘comprensione’ dei processi tecnico-produttivi, da attuare in scuole-laboratorio»⁸⁰⁶: l'esperienza, infatti, faceva ritenere più efficace e rapido l'insegnamento che si rivolgeva a operai già inseriti nelle attività produttive. Meglio, perciò, gli alunni tra i 14 e i 20 anni che fossero già stati in qualche piccola officina o fabbrica. Potremmo dire che si andò a definire un sistema che oggi potremmo paragonare all'attuale legge sull'

⁸⁰⁰ A. Salmoiraghi, *La tariffa doganale e lo sviluppo dell'industria nazionale*, in “Il Politecnico”, vol. XXX, 182, pp. 543-544, cit. in C.G. Lacaita, *La leva della conoscenza. Istruzione e formazione in Lombardia fra Otto e Novecento*, Casagrande. Lugano Milano 2009, p. 15.

⁸⁰¹ Si veda, sulla questione, A. Santoni Rugiu, *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*, cit., pp. 61 e ss.

⁸⁰² C.G. Lacaita, *La leva della conoscenza*, cit., p. 16.

⁸⁰³ C. Saldini, *Finalità e caratteri dell'insegnamento professionale in rapporto alla legge, alle esigenze dell'industria ed ai bisogni della classe operaia*, in “La cultura popolare”, 1913, p. 41, cit. in C.G. Lacaita (a cura di), *Scienza tecnica modernizzazione in Italia fra Otto e Novecento*, cit., p. 35.

⁸⁰⁴ G. Bertagna, *Istruzione tecnica*, cit., p. 3.

⁸⁰⁵ C.G. Lacaita, *La leva della conoscenza*, cit., p. 16.

⁸⁰⁶ *Ivi*, pp. 17-18.

“alternanza scuola-lavoro”⁸⁰⁷, che vedremo applicata all’interno della Legge regionale lombarda 19/07 nei due Centri prescelti per l’analisi di caso condotta in questa tesi.

Sulla base di quei principi, la Società d’incoraggiamento milanese sviluppò, a cavallo dei due secoli, numerose scuole e corsi professionali. I frequentanti, come detto, erano in continua crescita (dal 1881 al 1914 furono 37.000 circa, secondo Lacaita). Ma è l’intero sistema delle scuole tecnico-pratiche e professionali a svilupparsi nell’intero tessuto lombardo. «Ogni attività, si può dire, ebbe la sua scuola professionale e, anche se non possediamo una mappa dell’intera galassia, possiamo affermare che la miriade di scuole sorte soprattutto alla fine dell’Ottocento, sono lo specchio del variegato mondo produttivo in evoluzione». Si pensi all’ universo delle scuole nate a Milano «E si pensi anche a quelle che in Brianza si proponevano di migliorare la lavorazione dei mobili [...] a Como quelle delle sete»⁸⁰⁸. Sembra di risentire qui le parole di Kerschensteiner che affermava la necessità che ci fossero tanti indirizzi di scuola, quanti erano gli indirizzi professionali⁸⁰⁹.

Soprattutto la diffusione delle scuole più elementari (dove si insegnano elementi di disegno, di geometria e poco altro) dimostra, secondo C.G. Lacaita, una crescente mobilitazione sia per quanto riguarda l’utenza, molto desiderosa di migliorare le proprie condizioni lavorative, sia per quanto riguarda i promotori dell’offerta formativa, che vede impegnati «un ampio ventaglio di enti promotori e/o sostenitori: società operaie di mutuo soccorso, associazioni di categoria, gruppi di imprenditori, singoli benefattori, camere di commercio, ordini religiosi come i Salesiani di Don Bosco, gli Artigianelli di Piamarta, i Giuseppini di Murialdo [...]»⁸¹⁰.

Tutta questa galassia, che esprimeva la vitalità della società civile, aveva però anche bisogno di trovare un assetto più stabile e di diventare ‘sistema’. Ad esempio Brioschi, fondatore di quello che sarebbe diventato il Politecnico, aveva espresso la necessità di un coordinamento di tutte questo variegato mondo di scuole. Ci furono molte «resistenze di carattere politico o culturale»⁸¹¹, oltre, sicuramente ad arretratezze materiali ed economiche ad esempio, dei comuni più poveri. Eppure questa spinta dal basso era potente ed anzi, l’inizio del Novecento «fu segnato da una maggiore iniziativa della società civile»⁸¹².

L’iniziativa «dal basso» Ottocentesca

Abbiamo già avuto modo di fare uno schizzo velocissimo di quella che abbiamo voluto definire ‘la prima scuola professionale’, citando l’opera di Jean Baptiste De La Salle. Non è certo nostro compito ricostruire la storia delle prime opere di formazione in Italia, ma, anche in questo caso, disegnare altri schizzi di alcuni aspetti. Attestandoci spazialmente nell’Ottocento, possiamo affermare, con Hazon, che è in questo secolo che «possiamo far iniziare l’istruzione professionale modernamente intesa»⁸¹³, anche in concomitanza dell’industrializzazione del nostro Paese.

⁸⁰⁷ Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77 “Definizione delle norme generali relative all’alternanza scuola-lavoro, a norma dell’articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53”.

⁸⁰⁸ C.G. Lacaita, *La leva della conoscenza*, cit., p. 18.

⁸⁰⁹ Kerschensteiner G., *Il concetto della scuola di lavoro* (1^a ed. 1911, 2^a ed. 1925), tr. it. di G. Calò, Bemporad, Firenze 1935.

⁸¹⁰ C.G. Lacaita, *La leva della conoscenza*, cit., p. 19.

⁸¹¹ *Ibidem*.

⁸¹² C.G. Lacaita (a cura di), *Scienza tecnica modernizzazione*, cit., p. 36.

⁸¹³ F. Hazon, *Storia della formazione tecnica e professionale in Italia*, cit., p. 49.

«Le motivazioni che muovono i pionieri – afferma lo studioso – sono diverse, e in qualche caso antitetiche»⁸¹⁴: compaiono infatti giustificazioni economiche, accanto a quelle patriottiche e spiccatamente filantropiche. Il filone di più ricche tradizioni, secondo Hazon, è quello di ispirazione religiosa, frutto dello spirito di carità. Il primo esempio che ricorda è la Scuola d'Arti e mestieri di Napoli, fondata nel 1806 dai Padri Virgiliani, attrezzata di laboratori ottant'anni prima del decreto statale che le riconosceva ufficialmente. Analoga iniziativa venne presa dal Vescovo di Biella, Mons. Losanna, il quale, nel 1838, promosse quello che sarebbe poi diventato il primo istituto tecnico d'Italia, per opera del Ministro Quintino Sella (a cui ancora oggi è dedicato).

Quasi nello stesso periodo, afferma Hazon⁸¹⁵, dalla Francia giunsero a Torino i primi quattro Fratelli delle Scuole Cristiane fondate da La Salle, appena ricordato: la loro azione coinvolse scuole elementari e una prima scuola festiva per operai (1831) e nel 1845 aprirono la prima scuola serale gratuita d'Italia.

Sempre in questo periodo emerge un'altra figura di grande spicco, il Ven. Lodovico Pavoni di Brescia, il quale nel 1821, anticipando i tempi, inaugurò un ospizio per ragazzi poveri ed abbandonati, dando inizio alla prima scuola grafica d'Italia. Nel 1847 diede origine alla Congregazione detta degli Artigianelli Pavoniani.

Nella stessa epoca spicca anche l'opera di Santa Maddalena di Canossa, veronese, la quale diede stabilità alle scuole di carità già esistenti, pretendendo che il personale religioso che vi insegnava, lo facesse solo per vocazione: si trattava di scuole e non di ricoveri o asili, solo per ragazze, pionieristiche per l'istruzione femminile.

Numerose sono anche le iniziative laiche, di cui abbiamo già scritto, come la grande iniziativa della 'Società Incoraggiamento Arti e mestieri', fondata a Milano nel 1838 da Cattaneo e da un gruppo di commercianti ed industriali.

Di grande interesse anche l'opera dei due bolognesi Luigi Valeriani, economista, e Giovanni Aldini, fisico, i quali, riuscirono a fondare un Gabinetto di scienze applicate che diede origine alle scuole tecniche bolognesi con lo scopo di organizzare l'apprendistato delle botteghe artigiane. Nacque da lì l'istituto Aldini-Valerani di Arti e Mestieri per operai meccanici.

Dopo il varo della Legge Casati (1859), il movimento 'dal basso', dalla società civile non si fermò affatto, anche perché la legge prevedeva un triplice sistema di istruzione, non certo statico, anzi in continuo sommovimento: il sistema che faceva capo alla PI; il sistema che faceva capo al Ministero dell'Economia, e infine quello delle scuole professionali libere, che potremmo distinguere in 'liberissime', ossia senza riconoscimenti e senza contributi, «e in 'libere', soggette a controlli e fruente di finanziamenti»⁸¹⁶.

Numerose sono anche le iniziative prese dagli imprenditori, come ad esempio Alessandro Rossi di Schio che fondò nel 1811 la "Società di San Rocco per mutuo soccorso" e la scuola serale per adulti (1871), così i Marzotto a Valdarno e molti altri. Grandissimo rilievo ebbe anche la fondazione istituita a Milano nel 1892 dal filantropo e uomo di cultura Moisè Loria, detta l'"Umanitaria", che si prodigò contro la disoccupazione e l'analfabetismo e che promosse numerose scuole di Arti e mestieri.

Un altro grande filone fu rappresentato dall'associazionismo operaio e artigiano che si esprime inizialmente nel mutuo soccorso.

Imponente fu anche in questo periodo lo sforzo nella formazione professionale da parte del mondo cattolico: basti citare l'opera di San Giovanni Bosco attraverso i Salesiani e

⁸¹⁴ *Ivi*, p. 50.

⁸¹⁵ *Ivi*, pp. 51 e ss, anche per le successive citazioni.

⁸¹⁶ *Ivi*, cit., p. 65.

quella delle salesiane, fondate da S. Maria Domenica Mazzarello: i due ordini sono ancora oggi nel mondo promotori della formazione professionale. All'opera di Don Bosco bisognerebbe dare spazio congruo, che non possiamo concederci, se non per ricordare che per la sua genialità nel corrispondere alle esigenze del tempo, per la sua originalità e novità, per l'altissimo grado di amore ai giovani per i quali dapprima si spese per trovare loro un lavoro e, successivamente, costruì laboratori di calzoleria, sartoria, falegnameria, legatoria, meccanica, tipografia e così via, fino a creare una vera comunità di vita e lavoro: per tutto questo, ancora oggi l'ordine è così vitale nel mondo. Non può essere taciuta l'opera di San Leonardo Murialdo a Torino e neppure quella, vista la vicinanza geografica con la zona briantea dove ha avuto luogo il nostro studio di caso, del frate laico beato Luigi M. Monti⁸¹⁷, che si occupò soprattutto dell'apostolato nel campo dell'assistenza. Diede origine alla congregazione dell'Immacolata Concezione, presente con opere sanitarie ed oggi, anche con centri professionali. Carattere decisamente originale presenta l'opera di Padre Giovanni Piamarta, che fondò a Brescia l'Istituto Artigianelli, iniziando con quattro orfanelli. In collaborazione e con l'aiuto di Mons. Bonsignori, agronomo, fondò l'omonima colonia agricola a Remedello (ora Cfp e Itag). Avvicinandoci ai nostri giorni, non si possono dimenticare altre figure che lasciano segni tutt'ora tangibili e vivi: San Luigi Orione, fondatore della Piccola Casa della Divina Provvidenza, e ancora San Giovanni Calabria, che prescelse l'apostolato nei confronti dei ragazzi difficili. Non possiamo trascurare il beato Don Luigi Guanella, che nacque vicino a Como, vi studiò da giovane e vi ritornò spesso.

La carta topografica dell'istruzione e formazione lombarda

Questi 'schizzi' di storia, hanno voluto innanzitutto dare il quadro, l'*humus* culturale di un ambiente. Volevamo testimoniare la ricchezza delle iniziative sorte dal tessuto della società, laica e religiosa, perché non è lo Stato «che può statuire le 'relazioni' che devono intervenire tra gli uomini per renderli tali. Semmai è il contrario. E' la socialità, la razionalità, la intrinseca relazionalità libera e responsabile delle persone umane che, costitutivamente, crea, nel concreto, nella storia, le forme sociali, da quelle elementari, a quelle più complesse [...]»⁸¹⁸. Così, la storia del popolo ha creato dal basso istituzioni, cultura, una tradizione, che lo stato dovrebbe riconoscere: ma che non sempre avvalora. Questa storia è ricchissima, e come abbiamo visto, in molti casi, è viva ancora oggi: gran parte dei Centri di FP (ma anche degli Istituti tecnici e professionali) nasce sul seme piantato dalla società civile nel corso dei decenni e, a mano a mano, fiorito.

E' storia vera, viva.

Vorremmo perciò avvicinarci sempre più, passando da una fotografia area che comprende la carta geografica scolastica dell'intera nazione, alla carta topografica lombarda, fino a tracciare la mappa minuta territoriale delle istituti di formazione, seguendo una sorta di principio di scala⁸¹⁹. Non potendolo fare per tutta la Lombardia, a mo' di 'assaggio' qualitativo, lo faremo, dovendo scegliere, solo per due Comuni (Carate, Como.), che sono le sedi dei Centri di Ifp visitati.

⁸¹⁷ Nacque infatti a Bovisio M. (Mb) nel 1825 e morì nel 1900.

⁸¹⁸ G. Bertagna, *Autonomia*, cit.

⁸¹⁹ Sull'utilizzo del principio di scala in pedagogia si veda C. Xodo, *Per una pedagogia della persona*, in AA.VV., *Persona e educazione*, XLIV Convegno di Scholè, 6-7 settembre 2005, La Scuola, Brescia 2006, pp. 71-86.

La scelta è vistosamente campionaria: però, contemporaneamente può aiutare a ri-vivere e ri-sentire il profumo dell'*humus* culturale su cui si sono generate queste opere educative: perché di opere, nel senso arendtiano, si tratta, opere frutto della libertà di un *homo agens*, che si muove responsabilmente nel mondo.

Partiamo dal repertorio, a nostro avviso, di notevole interesse, redatto da Raffaella Gobbo e Marina Priano e contenuto nel già citato saggio a cura di Carlo G. Lacaita *La leva della conoscenza*⁸²⁰. Il repertorio, che cerca di colmare «una lacuna ripetutamente denunciata dalla storiografia sull'istruzione»⁸²¹, riguarda solo le istituzioni formative durante il periodo giolittiano (1900-1914) in Lombardia, ma è sicuramente uno spaccato interessantissimo della vitalità della società civile. Le due archiviste, mettendo in luce le difficoltà incontrate nella ricerca, evidenziano anche la natura di queste istituzioni.

Innanzitutto denunciano la difficoltà di definire che cosa si intendesse per istruzione tecnica e professionale in quel periodo, spesso accomunate in un'unica accezione che le vede ricondotte a forme di apprendistato. Come sappiamo, solo con la Legge Casati (1859), l'istruzione tecnica viene avocata allo Stato, accanto a quella classica liceale, acquistando finalmente una sua fisionomia, divisa tra inferiore e superiore (scuole e istituto tecnico). Accanto ad essa però preesisteva e veniva incrementandosi sempre di più l'istruzione professionale, «un'istruzione 'libera', non statale, modulata su esigenze dettate dalle specificità territoriali»⁸²². E' proprio questo un modello a cui occorrerebbe si guardasse anche oggi e, nella gran parte, attuato dai Centri di Ifp visitati.

Le due studiose hanno scelto di censire solo le scuole di carattere industriale: questo non guasta alla nostra 'curiosità', dal momento che nei territori prescelti, la formazione era diretta proprio principalmente alla cultura industriale.

Secondo le storiche, l'istruzione professionale, come si evince da un documento del 1907 del Maic⁸²³ era riconducibile a tre ambiti. Primo ambito: le scuole artistiche industriali, ovvero le *scuole di disegno*, al 1° grado erano scuole di disegno serali o festive per operai; il secondo livello comprendeva sia insegnamenti professionalizzanti, sia tirocini. Molte di queste scuole, soprattutto nel Nord Italia, erano sostenute dall'iniziativa locale. L'ultimo grado era rappresentato dalle scuole superiori d'arte applicata (per l'impiego nelle industrie di oreficeria, ceramica, ecc.).

Il secondo ambito era costituito dalle *scuole industriali* per una conveniente istruzione tecnica e pratica a meccanici, chimici, tintori, tessitori ecc. Al primo grado si trovavano le scuole di arti e mestieri e puntavano alla formazione di apprendisti. Sostengono le autrici che «tali scuole erano dotate della massima libertà di insegnamento per adattarsi alle tendenze, ai bisogni, alle facoltà economiche dei luoghi in cui sorgevano ed erano variamente ordinate e fornite di officine, sussidi didattici, strumenti di lavoro»⁸²⁴. Da queste scuole si passava agli istituti tecnici e da qui agli istituti tecnici superiori che si occupavano del potenziamento di una sola arte: un esempio significativo è la Scuola di setificio con Museo Nazionale di Como. Un bell'antecedente del Centro Ifp "Cometa".

⁸²⁰ R. Gobbo, M. Priano, *Repertorio delle istituzioni formative tecnico-professionali lombarde in età giolittiana*, in C.G. Lacaita, *La leva della conoscenza*, cit., pp. 139-331.

⁸²¹ *Ivi*, p. 139: lo stesso Hazon, come abbiamo esplicitato, segnala tale mancanza, cfr. F. Hazon, *Storia della formazione*, cit., p. 13.

⁸²² R. Gobbo, M. Priano, *Repertorio delle istituzioni*, cit., p. 140.

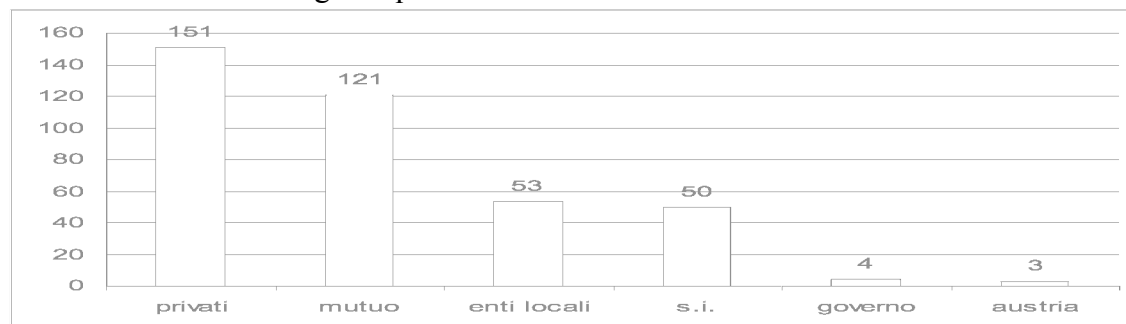
⁸²³ MAIC, *Notizie sulle condizioni dell'insegnamento industriale e commerciale in Italia ed in alcuni stati esteri. Annuario per 1907*, Tip. Nazionale di G. Bertero e C. Roma 1907, p. XXXVI, cit. in R. Gobbo, M. Priano, *Repertorio delle istituzioni*, cit., p. 141.

⁸²⁴ R. Gobbo, M. Priano, *Repertorio delle istituzioni*, cit., pp. 142-143.

L'ultimo ambito era costituito dalle scuole professionali femminili, per lavoro nei commerci, industria e lavori donneschi (erano presenti però solo scuole di primo grado). 382 sono stati gli istituti tecnico-professionali industriali censiti dalle archiviste. Dal punto di vista territoriale si nota una maggiore concentrazione proprio nelle due province di Milano (con 154 stabilimenti) e Como (con 109 scuole). Dal punto di vista temporale, si rileva una intensificazione nell'apertura delle scuole negli anni 1900-1910; a questo «va aggiunta la considerazione sulla longevità di molte istituzioni nate anche decenni prima del periodo considerato e la quasi nulla mortalità delle scuole: solo 5 su 382 cessano di funzionare prima del 1914»⁸²⁵. Ci sembra, questo, un indicatore chiaro di quanto tali scuole rispondessero ai bisogni reali del popolo: molte sopravvivono tuttora.

Per quanto riguarda i destinatari, la gran parte erano maschi e i corsi erano serali, per facilitare la partecipazione. Sempre più, però, si diffusero le scuole per un'utenza femminile, soprattutto diurne o festive.

Evidente è la preponderanza dell'iniziativa privata su quella pubblica. Affermano le archiviste che «l'azione governativa è stata molto più lenta di quella privata: società di mutuo soccorso, di ispirazione socialista o cattolica, ebbero un ruolo fondamentale tra i promotori delle iniziative scolastiche professionali industriali, e anche benefattori, imprenditori, corpi morali, enti locali crearono presto opportunità formative in grado di sostituire al tradizionale apprendistato dei mestieri (ormai in declino anche a causa del progredire della tecnica e della meccanica in particolare) uno studio più razionale dei processi tecnici»⁸²⁶. Le autrici hanno raggruppato i promotori in sette categorie: *privati* (singoli benefattori, comitati di cittadini, imprenditori, congregazioni e ordini religiosi), società di *mutuo soccorso* e sodalizi di operai, *enti locali* (Comuni, Province, Camere di commercio), *Governo* per gli interventi ministeriali, *Austria* per scuole nate dal governo austriaco e scuole *senza indicazione* quando non è stato possibile individuarne l'origine. Percentualmente si ottengono questi esiti:



Ci troviamo in presenza di una netta prevalenza dell'iniziativa dal basso: sono i privati a farla da padrone, seguiti dalle casse di mutuo soccorso. Se consideriamo l'intervento diretto del governo (italiano e austriaco), l'esito è risibile.

Un altro esempio concreto, questo, della necessità di una reale autonomia e di un riconoscimento dell'azione sussidiaria dei corpi intermedi della nazione.

Degna di nota anche l'annotazione che, nella stesura dei programmi scolastici «è stato seguito il principio, fissato fin dalla legge Casati nel 1859, in base al quale l'organizzazione dell'istruzione tecnico-professionale doveva essere ispirata a un concetto liberale e demandata a promotori locali che avrebbero adeguato gli

⁸²⁵ *Ivi*, p. 146.

⁸²⁶ *Ivi*, p. 147.

insegnamenti alle tendenze, ai bisogni, alle risorse dei luoghi sedi di future scuole»⁸²⁷: peraltro, per poter usufruire degli stessi diritti/doveri delle scuole statali (stipendi, garanzie giuridiche ecc.) molti comuni e enti utilizzano il pareggiamento, che interviene in parziale sussidio economico e riconosce i titoli rilasciati, purché vengano seguiti regole e programmi delle scuole statali.

La mappa locale dell'istruzione e formazione

Presentiamo ora le tabelle redatte dalle due storiche⁸²⁸ rispetto ai due luoghi (un paese e una città) che ci mostrano con chiarezza che cosa volesse dire, concretamente, l'iniziativa sussidiaria. Per dare un'idea della 'grandezza' dei comuni, ricordiamo che Como, attualmente, consta di quasi 85.000 abitanti, Carate B. di quasi 18.000.

Tabella con i dati relativi a Como (la seconda colonna rimanda alle schede specifiche):

ANNO	NUMERO SCHEDA	DENOMINAZIONE	DENOMINAZIONI SUCCESSIVE	PROMOTORI
1674	7	Orfanotrofio della Immacolata		privati
1840	23	Collegio-convitto di S. Chiara		privati
1865	49	R. Istituto tecnico	poi R. Istituto tecnico "Caio Plinio Secondo" (1883)	Governo
1867	53	Scuola operaia e popolare di disegno		mutuo
1882	105	Scuola di disegno di Borgovico		mutuo
1883	114	Scuola d'arti e mestieri "Gabriele Castellini"		privati
1886	132	Scuole di istruzione professionale		privati
1889	150	Corso superiore speciale per periti capomastri		privati
1892	170	Scuola di tessitura per gli operai tessitori		camera
1901	220	Scuola professionale di pittura decorativa	poi Scuola pratica professionale pittori, decoratori e affini	mutuo
1903	242	Scuola di arte decorativa		privati
1903	240	Scuola laboratorio di elettrotecnica "Alessandro Volta"		privati
1903	241	Scuola per conduttori caldaie vapore		privati
1903	239	Scuola di telegrafia		privati
1904	261	Regia Scuola di Setificio	poi Regia Scuola industriale di setificio presso il Nazionale Museo della città di Como (1908)	camera
1907	300	Scuole operaie professionali femminili "Studio e Lavoro"		mutuo

Tavola con i dati relativi a Carate:

SEDE	ANNO	NUMERO SCHEDA	DENOMINAZIONE	DENOMINAZIONI SUCCESSIVE	PROMOTORI
Carate Brianza	1903	248	Scuola di disegno professionale		mutuo

Appare subito, che il tessuto civile era assolutamente molto vivo, se in paesi come Carate c'erano scuole professionali, nonostante l'esiguità della popolazione. La scuola di Carate B., infatti, è nata per l'intervento di una Società di mutuo soccorso.

⁸²⁷ Ivi, p. 149.

⁸²⁸ Per tutte le informazioni sulle scuole riportate in queste pagine ci riferiamo a R. Gobbo, M. Priano, *Repertorio delle istituzioni*, cit., pp. 165 e ss.

Se prendiamo in considerazione la città di Como, notiamo che sulle 16 scuole censite, 1 fosse stata fondata a livello governativo, 2 fossero nate dall'azione della locale Camera di commercio, 4 scuole sono state volute da Società di mutuo soccorso e le rimanenti 9 sono nate dalla libera iniziativa di privati, tra cui nel lontano 1674 *l'Orfanotrofio della Immacolata* l'istituzione formativa più longeva (censito perché erogava corsi di disegno ornato e dipendeva dal Ministero dell'Interno). Così anche il Collegio-convitto di S. Chiara, fondato nel lontano 1840, disponeva di una scuola di taglio e cucito e disegno. D'altra parte, non stupisce che il Centro di Ifp "Cometa" di Como, in cui abbiamo svolto la nostra ricerca, sia nato innanzitutto come Centro di accoglienza per ragazzi con disagio, dallo stesso spirito con cui sorsero, secoli fa, gli orfanotrofi. E con lo stesso spirito di 'carità cristiana', a cui faceva riferimento Hazon⁸²⁹ per le opere religiose, si è evoluto, come avremo a ricordare, in Fondazione, prima e in Centro di formazione professionale, poi: come l'esito naturale di un percorso di accoglienza che accompagna i ragazzi, fino a renderli capaci di rapportarsi responsabilmente nel mondo del lavoro. Non diversamente 'In-presa' di Carate. Vi è comunque una potente analogia tra la storia delle prime istituzioni di formazione nate dal basso, e i due Centri studiati: potremmo perciò supporre che la tradizione culturale popolare non sia affatto morta, ed anzi esprime ancora oggi un'incessante e creativa vitalità, esibendo *exempla* educativi, che, a nostro avviso, sono degni di attenzione e imitazione. Per questo parliamo di *exempla* e non di *exemplar*⁸³⁰ perché, nonostante la loro originalità, i due centri si propongono come esempi da cui prendere spunto (non certo come modelli unici). Per proseguire la disamina, notiamo che, in ordine cronologico, a Como sorse successivamente il *Regio Istituto tecnico* (1865) poi "Caio Plinio Secondo" (1883), proprio all'indomani della riforma Casati, una delle rarissime scuole volute dal Maic. Oggi è un ITCS. Ebbe inizialmente le sezioni di meccanica e costruzioni e commercio. Nel 1872, con il sussidio statale e comunale, venne istituita la sezione di setificio, che assorbì una precedente scuola di setificio nata nel 1866. Possiamo veramente confermare che lo stato unitario «integra una rete di scuole tecniche e professionali il cui disegno fondamentale ha cominciato a tracciarsi per tempo sulla base dell'iniziativa spontanea dei ceti e delle classi popolari»⁸³¹. Tra i professori della scuola va ricordato «Pietro Pinchetti con il quale *la tessitura* divenne una materia scientifica»⁸³². È una figura paradigmatica, nella sua 'ordinarietà'. Inizia gli studi tessili a Lione nel 1858, diventa componente della Camera di Commercio ed inizia l'attività di divulgatore dell'attività tessile collaborando con i giornali locali. Dal 1866 assume l'incarico di insegnare la tessitura presso la scuola di Setificio. Nel 1867 costituisce una propria azienda, che apre filiali a Lucca e Vienna. Numerose sono le partecipazioni alle Esposizioni e i riconoscimenti. Scrisse vari manuali sulla tessitura serica⁸³³. Lo abbiamo voluto ricordare perché costituisce uno dei numerosissimi esempi di uomini impegnati nel sociale, nell'educazione, nell'industria, che hanno reso ricca la Brianza, perché portatori di una cultura popolare.

⁸²⁹ F. Hazon, *Storia della formazione*, cit., p. 50.

⁸³⁰ Sulla diversità tra *exemplum* ed *exemplar* in educazione si veda G. Bertagna, *Saperi disciplinari e competenze*, in "Studium educationis", Erickson, Trento, vol 2, n.3, ottobre 2009.

⁸³¹ A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, cit. p. 74.

⁸³² R. Gobbo, M. Priano, *Repertorio delle istituzioni*, cit., p. 217.

⁸³³ Notizie tratte da G. Lambrugo, *Cinquant'anni di tessitura comasca negli scritti di Pietro Pinchetti*, cit. nel sito Del Museo didattico della Seta, Como, www.museosetacomo.com. Pietro Pinchetti scrisse vari manuali, l'ultimo è P. Pinchetti, *Manuale del tessitore*, Hoepli, Milano 1907³.

Sottolineiamo questo particolare, perché rammenta l'intuizione di Kerschensteiner per il quale il lavoro doveva diventare una materia a parte, per elevarne la valenza formativa⁸³⁴, ed anche di Hessen il quale riconosceva ad ogni disciplina una funzione educativa⁸³⁵. Per questo, anche la tessitura può diventare una materia specifica di cultura, esattamente come abbiamo potuto vedere a Cometa: a partire dalla produzione dei tessuti serici per l'arredamento, gli insegnanti di quella scuola hanno costruito un percorso culturale generale, coinvolgendo tutte le altre discipline, e nobilitando lo stesso lavoro, 'cavandoci' le conoscenze teoriche 'implicite' nel lavoro stesso. Anche in questo caso pare appropriata l'osservazione di Smith, quando ricordava che anche nei lavori più comuni, vi sono racchiusi principi teorici, cioè saperi disciplinari⁸³⁶. Insomma il lavoro come «giacimento culturale».

Lo stesso Smith ricorda anche che in Inghilterra e in Scozia sono le scuole nate localmente per iniziativa privata ad aver insegnato ai bambini a leggere e scrivere: e che «lo stato può facilitare l'apprendimento di queste parti dell'istruzione creando in ogni parrocchia o distretto una piccola scuola»⁸³⁷.

È interessante notare che, dal basso nascono anche metodi pedagogici che, se non avranno valore di sperimentazione, sono sicuramente di grande valore didattico: di questi, allora come ora, il pedagogista dovrebbe farsi carico, come osserva C. Xodo «se la pedagogia 'alta', accademica, non accetterà di fare i conti anche con il suo doppio, 'basso' popolare, potrebbe [...] essere perennemente relegata in uno spazio sempre più angusto, sempre più lontano dallo srotolare imprevedibile della vita»⁸³⁸.

La *Scuola operaia e popolare di disegno* nasce a Como nel 1867 dalla Società generale di mutuo soccorso ed istruzione fra gli operai di Como; è gratuita e serale, maschile e femminile. Vi si insegnava il disegno (lineare, geometrico, ornato, prospettico, industriale, applicato...); per le ragazze erano previste lezioni di taglio. La scuola riportò diverse distinzioni onorifiche in esposizioni didattiche e industriali. Anche in questo caso, ricordiamo con piacere che questa scuola, assomiglia al Centro "Cometa", che ha guadagnato, menzioni e premi. È proprio una storia che continua.

Più articolata (o forse solo più documentata) la storia della *Scuola d'arte e mestieri "Gabriele Castellini"*. Nacque da un lascito del Professor Castellini, con regio decreto, come scuola per lo sviluppo di lavori in legno, ferro, pietre dure, decorazioni di pareti e per ogni disegno industriale, per cesellatori, elettricisti, meccanici ecc. La frequenza ai corsi fu subito numerosissima, sia al corso base di due anni, sia al corso specializzato di altri tre anni. Il corso speciale per perito capomastro fu trasformato nel 1928 nell'Itis "Maestri Comacini", ancora attivo. La scuola ottenne numerosi riconoscimenti nelle esposizioni generali di Torino (1884), Varese (1886) e Palermo (1892).

Ciò che colpisce è la grande duttilità della scuola che, proprio perché nasce per rispondere ad esigenze reali, sa modificarsi sulle nuove esigenze emergenti.

Nel 1886 venne invece aperta a Como l'Opera "*Piccola casa della Divina Provvidenza*" per opera di don Luigi Guanella che, come abbiamo visto, studiò e visse anche a Como. Venne creata sull'esempio di Giovanni Bosco e Giuseppe Cottolengo,

⁸³⁴ Scriveva infatti che il lavoro «è innanzitutto una materia di insegnamento della scuola popolare» (G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro* cit., p. 86).

⁸³⁵ S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, Armando, Roma 1962, p. 143.

⁸³⁶ A. Smith, *Indagine sulla natura e le cause della ricchezza delle nazioni* cit., p. 773.

⁸³⁷ *Ivi*, p. 772.

⁸³⁸ C. Xodo, *Per una pedagogia della persona*, cit., pp. 70-71.

per fornire istruzione ai fanciulli poveri e abbandonati. L'Opera venne sostenuta dal Vescovo Beato Andrea Ferrari, e si estese in molte città d'Italia.

Vi era un'officina di legatoria, una falegnameria e sartoria, per la lavorazione della seta. La *Regia Scuola di Setificio*, voluta dalla camera di commercio, dal Comune e dall'Istituzione Baragiola, venne aperta nel 1905, fondendo insieme la sezione di setificio dell'istituto tecnico di Como (1872) e la scuola di tessitura per operai tessitori (1892). Divenuta autonoma venne regificata nel 1905. Nel 1908 venne ampliato l'edificio anche per ospitare il Museo dell'arte e dell'industria serica.

La scuola presentava tre sezioni, tutte triennali: fabbricazione dei tessuti, tintoria e stampa, disegno di tessuti. Tra gli insegnamenti, ebbe molta fortuna quello di bachicoltura. Come si vede, queste scuole 'libere' ebbero anche il merito di saper inserire, a tempo debito, nuovi programmi e nuove discipline, senza dover soggiacere alle disposizioni di Roma. Analogamente, anche nei Centri visitati, esiste un'area di personalizzazione che può essere utilizzata liberamente dalle scuole e, comunque, i contenuti sono decisi dalle singole scuole, all'interno di alcune linee guida.

I licenziati dalla scuola, che era appunto al grado superiore dell'istruzione, diventavano spesso direttori di manifatture, proprietari di cospicue aziende, oppure assumevano incarichi per prestigiosi insegnamenti nelle scuole anche straniere. Nel 1921 divenne l'Itis con indirizzo serico "Paolo Carcano".

Val la pena, però, ricordare che questo prestigioso istituto, ancora in funzione, oggi è in sofferenza, come la stessa istruzione tecnica in Italia che ha subito negli ultimi anni, un notevole decremento nel numero degli iscritti⁸³⁹. A questo proposito risulta illuminante l'intervista alla Direttrice di "Cometa" che rilevava come il prestigioso "Carcano" avesse anch'esso subito questa crisi, che testimonia pure di quanto l'offerta formativa degli Itis sia oggi obsoleta. Occorre, cioè, un rinnovamento, che, forse, è stato intrapreso proprio da quelle che, finora (e anche allora) erano considerate le scuole di grado minore.

A Como nasce anche, nel 1903, una prima *Scuola laboratorio di elettrotecnica* intitolata ovviamente al comasco Alessandro Volta, promossa dalla Associazione pro cultura popolare. Il corso era triennale. La stessa associazione, fonda la *Scuola per conduttori di caldaie a vapore*, che comprendeva un solo anno di insegnamento.

Entrambe le scuole sono un chiaro indice della industrializzazione dell'economia e della grande duttilità del tessuto civile che 'inventa' corsi a secondo delle reali necessità. Analogamente succede, oggi, per le scuole dell'Ifp, che, infatti, possono aprire nuovi indirizzi solo in presenza di un numero adeguato di studenti. Non vi sono garanzie statali o regionali. Ma questo è anche un modo per costruire percorsi realmente adeguati alle esigenze dei ragazzi.

Nello stesso 1903 venne fondata la *Scuola di telegrafia*, ad opera della stessa Associazione pro cultura popolare, associazione che era sorta per iniziativa di esponenti dell'ambiente democratico-liberale-radical locale, presieduta da Enrico Musa, giornalista e noto industriale serico. L'associazione aveva un impegno più educativo che politico, sull'esempio della Società Umanitaria di Milano. I primi corsi di tipo tecnico-umanistico ottennero un grande successo: erano serali, aperti a tutti (principalmente ragazzi e ragazze della piccola borghesia) riguardavano l'istruzione letteraria e

⁸³⁹ Si vedano i dati diffusi dal Miur Dipartimento per la Programmazione Direzione Generale per gli Studi e la Programmazione e per i Sistemi Informativi "10 anni di scuola statale: a.s. 1998/99 – a.s. 2007/2008. Dati, fenomeni e tendenze del sistema di istruzione", Febbraio 2009, tabella 8 pag. 16. L'istruzione tecnica ha avuto un decremento del 7% in questi dieci anni.

scientifica di base, unita a legislazione sociale operaia. I corsi professionali, invece, avevano come materie di insegnamento l'arte muraria e l'industria della seta.

La Scuola di telegrafia comprendeva un solo corso. Il tutto era integrato da attività parascolastiche quali conferenze, biblioteche circolanti, concerti, iniziative culturali. Da ricordare anche il Museo scolastico circolante, con strumenti della scuola e materiali didattici di supporto, tratti dalle sezioni di fisica e chimica, elettrotecnica, igiene, ecc.

Anche in questo caso si tratta di un'iniziativa di grande interesse, anche perché va rammentato che negli anni Venti, che furono quelli di massimo splendore dell'istituzione, i programmi educativi erano innovativi e la scuola godette di un'autonomia quasi totale nei confronti del condizionamento culturale fascista.

È questa un'ennesima riprova che una scuola che nasce dalla società civile è così radicata nella propria identità popolare, da potersi opporre anche a qualsiasi forma di centralismo o statalismo.

Non dissimile, infatti, è anche, ad esempio, la *Scuola di disegno professionale* sorta, sempre nel 1903, a Carate B. per opera di una Società di mutuo soccorso fra contadini, operai ed esercenti. Si accedeva dai 13 anni ed occorreva esercitare un lavoro, perché si reputava più produttivo insegnare a chi già lavorava.

Questo è un altro aspetto di grande attenzione perché, oggi, potrebbe voler dire avvalorare l'istituto dell'apprendistato che, nella gran parte dei casi, è utilizzato solo come un dispositivo introduttivo al lavoro, con nessuna caratteristica educativa⁸⁴⁰.

Quello che abbiamo voluto tracciare, come ricordavamo preliminarmente, non è quindi una storia dell'istruzione professionale, ma quadri, che avvalorino e incornicino l'istruzione professionale di oggi e, nello specifico, l'Ifp regionale lombarda. La cultura popolare, è oggi viva e dinamica, tanto che i due centri analizzati ne sono gli eredi, E' una storia che continua: dimenticarla, sarebbe come disfarsi di una pepita d'oro.

Ed è una storia che ha generato, soprattutto con il novellato Titolo V della Costituzione nel 2001, una cultura sussidiaria, che dovrebbe essere doverosamente applicata. L'articolo 118, comma 4 del Riformato titolo V, afferma infatti che « Stato, Regioni, città metropolitane, province e comuni favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli o associati, per attività di interesse generale »: è il principio della sussidiarietà orizzontale. «*Favoriscono*: modo indicativo, non 'possono favorire'; siamo quindi di fronte ad un obbligo costituzionale inderogabile»⁸⁴¹. Quindi, scuole della Repubblica non sarebbero solo quelle istituite dallo Stato «ma anche quelle promosse da 'singoli' cittadini e dalle 'formazioni sociali'»⁸⁴².

2.3.2 Secondo quadro: Gentile

Con la Riforma Gentile, rimasero allo stato solo due indirizzi tecnici: quello di agrimensore (l'attuale geometra) e quello di ragioneria. L'indirizzo era diviso nei quattro anni del corso inferiore (a cui, peraltro, Gentile aggiunse il latino) e nei quattro del corso superiore. Le altre tipologie tecniche furono attribuite al Maic. Dal 1929 in avanti, però, il MPI (ora Ministero dell'educazione nazionale) incominciò l'opera di avocazione a sé di tutta l'istruzione tecnica, disponendo la definitiva statalizzazione di queste scuole. Infatti con il r.d.l. 17 giugno 1928 n. 1314, si attivò il processo di

⁸⁴⁰ «Italia 2020» Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro» Ministero dell'istruzione e Ministero del Lavoro, 23 settembre 2009, p. 13.

⁸⁴¹ G. Bertagna, *Autonomia*, cit., p. 204.

⁸⁴² *Ivi*, p. 206.

definitiva statalizzazione e ministerializzazione dell'istruzione tecnica e il Ministero dell'Educazione Nazionale assunse anche la vigilanza sui corsi dell'istruzione professionale destinati alle maestranze occupate.

Va da sé che le interferenze tra i geometri gentiliani e i periti agrari o i laureati degli Istituti agrari superiori, ad esempio, non erano questioni di poca cosa⁸⁴³. Il Maic, infatti, contestava loro il dominio di reali competenze professionali. In effetti, la presenza del latino rendeva tali scuole poco professionali e molto generaliste. Per di più, nel 1923, la riforma a firma di De Stefani aveva reso necessario il titolo di studio per accedere alle professioni. L'informazione che voleva passare era sufficientemente esplicita: per esercitare una professione era importante (anzi essenziale) possedere un titolo di studio (il famoso 'foglio di carta') piuttosto che possedere le reali competenze specifiche. Era lo Stato, ancora una volta, attraverso un atto burocratico, a sancire il valore di una persona, in una sorta di circolo autoreferenziale.

Sostiene A. Scotto di Luzio che « In termini molto schematici si può dire, allora, che il fascismo intercetta un'esigenza di regolazione e di tutela che a partire dal dopoguerra proviene con insistenza crescente da settori professionali esposti alla minaccia incombente della disoccupazione e alla concorrenza sempre più forte sul mercato del lavoro (come dire: ti do il posto di lavoro, ma tu devi essere fedele al regime)»⁸⁴⁴.

Il Ministero del Lavoro protesta, così come la società civile. «A favore di una istruzione professionale strettamente connessa alla sfera degli interessi produttivi, nella seconda metà degli anni Venti, si pronunciano e in più occasioni autorevoli rappresentanti della Confindustria e delle Confederazioni sindacali, in nome di un'educazione 'industrialmente efficace'. Né totalmente empirica né troppo teoretica»⁸⁴⁵.

Nel settembre del 1927, per scongiurare l'imminente passaggio delle scuole professionali alla Pubblica istruzione, le confederazioni fasciste degli Agricoltori, dei Commercianti e dell'Industria italiana scrivono direttamente a Mussolini. Gli chiedono di continuare a riconoscere tutte quelle istituzioni che erano nate dal basso, che sarebbero rimaste avulse dalle scuole se l'istruzione fosse passata al Ministero dell'Istruzione. Bottai, come ben ha messo in luce Charnitzky, si pose sostanzialmente dalla loro parte⁸⁴⁶. Sulle stesse motivazioni insiste Belluzzo, ministro dell'Economia nazionale.

Nonostante le proteste del Maic, Mussolini preferì seguire la strada proposta dal Ministro dell'Istruzione, Fedele e nel 1928 anche l'istruzione professionale secondaria e superiore, cioè tutta quella galassia di istituzioni di cui abbiamo fornito un limitatissimo spaccato, transitò dal Ministero dell'Economia nazionale a quello dell'Istruzione. A rassicurare tutti coloro che si erano opposti, il Ministro Fedele scrive una circolare « I loro [delle scuole, N.d.R.] programmi, soprattutto tecnici, continueranno a mantenere elasticità e adattabilità ai singoli bisogni delle città o delle regioni in cui le scuole sorsero»⁸⁴⁷. Quel 'soprattutto' sta ad indicare che, per quanto riguarda le materie meno

⁸⁴³ Ci riferiamo in queste note soprattutto all'articolo di G. Bertagna, *Gli indirizzi del liceo, le abitudini del passato e le possibili novità della riforma Moratti*, in "Nuova Secondaria", 10/2003, pp. 22-32.

⁸⁴⁴ A. Scotto di Luzio, *Dal primato economico a quello politico*, cit., p. 4

⁸⁴⁵ Si veda M. Fossati, *Per un nuovo orientamento della scuola professionale. Necessità inderogabile di una maggiore aderenza tra i programmi della scuola e i bisogni dell'officina*, in «Organizzazione Scientifica del Lavoro», 1, 1926, 1.

⁸⁴⁶ J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, La Nuova Italia, Firenze 1966, p. 244.

⁸⁴⁷ AcS, PCM, Gabinetto (1928-1930), fasc. 1/1-2 n. 190, cit. in A. Scotto di Luzio, *Dal primato economico a quello politico*, cit., p. 26.

‘tecniche’, sarà il regime a metterci il naso, facendo diventare la scuola uno strumento in cui esaltare lo stato mussoliniano. «Detta in termini schematici, dall’iniziativa privata dei ceti al primato del potere politico e delle sue esigenze di inquadramento ideologico»⁸⁴⁸. Insomma l’operazione ha natura politica, non certo economica: e la buona preparazione professionale viene “svenduta” alle ragioni della politica: attraverso le scuole professionali il fascismo potrà mantenere il controllo della formazione, e quindi il controllo sul consenso, anche nei piccoli centri urbani rurali.

Il passaggio dell’istruzione professionale alla Minerva si realizzò compiutamente con la legge 889 del 1931, e con questo assetto arriverà fino agli anni Sessanta, rafforzando il paradigma di una formazione professionale *deprofessionalizzata*, che di fatto tendeva sempre più ad ingrandire il cuneo tra cultura professionale e generale, lavoro e scuola.

2.3.3 Terzo quadro: la mancata riforma Gonella

Le cose sembrano cambiare con l’avvento della Repubblica. Secondo l’art. 117, comma 1 della Costituzione del 1948 si doveva respingere il processo di statalizzazione dell’istruzione tecnico-professionale, così come era stato inaugurato dal fascismo.

Le Regioni, infatti, a testimonianza della necessità di collegare questo genere di iniziative ai territori e alle storie locali, ebbero la legislazione esclusiva sull’«istruzione artigiana e professionale», con l’unico vincolo di rispettare, nell’esercizio di questa loro competenza, i «principi fondamentali» stabiliti dallo Stato.

Infatti, l’art 33, comma 2 imponeva alla Repubblica di dettare «le norme generali sull’istruzione». «Generalì, non minuziose, prescrittive, burocratico-amministrative, di dettaglio, come erano state quelle dettate dal Ministero della Pubblica Istruzione nell’Italia prima liberale e poi, a maggior ragione, fascista»⁸⁴⁹. Furono i cattolici a volere che l’istruzione diventasse materia costituzionale. Si giunse perciò, dopo lunghe trattative, alla definizione degli articoli 33 e 34, aiutati in questo anche dai comunisti come Concetto Marchesi.

Gonella, primo ministro cattolico ad assumersi il ministero della Minerva, era convinto della necessità di una discontinuità con la scuola fascista.

Per questo, nel 1947, nomina la Commissione di indagine per la riforma della scuola⁸⁵⁰. Terminati i lavori, Gonella insedia una nuova Commissione incaricata di stendere il testo di legge ‘sfornato’ nel 1950. «Dopo il passaggio in Consiglio dei Ministri, il disegno di legge fu depositato alla Camera il 13 luglio 1951, e lì giacque per sempre»⁸⁵¹.

Per la scuola superiore, poi, non si è avuto nessun reale cambiamento da Gentile: la ratifica dei Regolamenti da poco approvati potrà portare finalmente un mutamento della secondaria, la cui riforma ha ormai acquisito un che di mitico⁸⁵².

La proposta dei cattolici

⁸⁴⁸ A. Scotto di Luzio, *Dal primato economico a quello politico*, cit., p. 26.

⁸⁴⁹ G. Bertagna, *Pensiero manuale*, cit., p. 387.

⁸⁵⁰ G. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al Centro sinistra*, la Scuola, Brescia 1988, pp. 198-199.

⁸⁵¹ G. Bertagna, *Pensiero manuale*, cit., p. 389.

⁸⁵² Si veda L. Benadusi (a cura di), *La non decisione politica. La scuola secondaria tra riforma e non riforma. Il caso italiano a confronto con altre esperienze europee*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

Qual era la scuola che si prospettavano i cattolici nell'immediato dopoguerra, si chiede Bertagna? Certamente il *focus* della loro azione era costituito dalla centralità della *persona*, quindi non prima lo Stato, ma prima la persona e poi lo Stato. Il secondo punto era costituito dalla valorizzazione dei cosiddetti «*corpi intermedi*»⁸⁵³ ovvero la comunità religiosa, la scuola⁸⁵⁴, le associazioni volontarie di assistenza, i sindacati, le imprese, le cooperative, i Comuni, le province, le regioni. «Lo Stato, dunque, in questo contesto, non era affatto tutto e non doveva essere tutto per i cattolici [...] In base al principio di sussidiarietà [...] lo Stato doveva, al contrario, riconoscere l'esistenza delle 'formazioni sociali' [...] La Repubblica italiana, insomma, era molto di più dello Stato italiano»⁸⁵⁵: lo Stato era solo una delle componenti della Repubblica. Sulla scorta di tali riflessioni, venne steso l'art. 5 della Costituzione⁸⁵⁶. Quindi, la Repubblica è sì una e indivisibile, ma l'unità non è monolitismo: unità nella diversità.

Il terzo *focus* dei cattolici era sulla necessità, espressa da Moro, di «passare da una concezione dello Stato come amministratore a quella di uno Stato come legislatore»⁸⁵⁷: in termini contemporanei, potremmo dire, uno stato che crea le condizioni per una *governance*, di cui, ad esempio Regione Lombardia si è fatta, negli ultimi anni, testimone privilegiato⁸⁵⁸.

Non era però facile sostenere queste idee che erano patrimonio del mondo cattolico e, in particolare, del Partito popolare di Don Sturzo, ripreso dalla DC, dal momento che, l'appena trascorso regime fascista, aveva diffuso una mentalità centralistica, a tutti i livelli. Inoltre ne era fiero avversario il Partito comunista.

Le ragioni del fallimento di Gonella

Tutto sembrava comunque pronto perché lo stato finalmente dettasse le «norme generali» per la scuola, anche se la vecchia tradizione laica, liberale e azionista era terrorizzata all'idea che le masse cattoliche potessero clericalizzare il paese.

Anche per questi motivi la proposta antistatalista di Gonella trovò opposizione, ma anche per le divisioni all'interno del mondo cattolico tutt'altro che monolitico, come ha osservato Chiosso⁸⁵⁹.

Così accadde che anche i laici liberali ed azionisti convennero sostanzialmente «sul disegno di tornare al '23. Pulire i *Programmi di insegnamento* e i libri di testo dalle filtrazioni fasciste più incompatibili con il nuovo spirito costituzionale repubblicano, ma per il resto lasciarli come erano»⁸⁶⁰ [...] Soprattutto, inoltre, convennero di lasciare la potente macchina del Ministero della Pubblica Istruzione così come l'aveva costruita il

⁸⁵³ Così recita l'art. 2, comma 1: «La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo, sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale».

⁸⁵⁴ Per questa interpretazione del testo costituzionale si veda A. Pajno, *L'autonomia come governo del sistema dell'istruzione*, in A. Pajno, G. Bertagna, G. Chiosso, *L'autonomia delle scuole. Motivazioni, problemi, prospettive*, La Scuola, Brescia 1997.

⁸⁵⁵ G. Bertagna, *Pensiero manuale*, cit., pp. 395-396.

⁸⁵⁶ Art. 5: «La Repubblica, una e indivisibile, riconosce e promuove le autonomie locali; attua nei servizi che dipendono dallo Stato il più ampio decentramento amministrativo [118]; adegua i principi ed i metodi della sua legislazione alle esigenze dell'autonomia e del decentramento [114 e segg., IX]».

⁸⁵⁷ G. Bertagna, *Pensiero manuale*, cit., p. 398.

⁸⁵⁸ Si vedano, tra gli altri, i Seminari internazionali promossi da Regione Lombardia, *Governance: the Lombardy way. Assessing an experience, designing new prospectives*, 1,8,15 June 2007, Irer, Milano.

⁸⁵⁹ G. Chiosso, *I cattolici e la scuola*, cit., p. 311.

⁸⁶⁰ Sui libri di testo si veda M. Galfrè, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Laterza, Roma-Bari 2005.

fascismo». La sinistra, inoltre, (in particolare i comunisti) «nella speranza di sostituire i democristiani al potere, trovò comodo aderire, sebbene con motivazioni diverse, al disegno culturale di ripulire i Programmi d'insegnamento e, soprattutto, di sposare la scuola ministeriale-amministrativa della tradizione»⁸⁶¹. Il risultato di questa strana, ma oggettiva alleanza, fu il fallimento del tentativo riformatore di Gonella.

Postilla Tonelli, a proposito dell'inerzia al cambiamento: «Naturalmente l'opposizione del vecchio ordinamento, della vecchia legislazione, dei ceti privilegiati, delle consuetudini tradizionali ha ostacolato e ostacola tuttora il rinnovamento della nostra società»⁸⁶².

La prima conseguenza «è stata la *grande e permanente difficoltà del sistema politico e istituzionale a legiferare in materia scolastica* [...] Ciò ha favorito il secondo effetto, cioè la tendenza a *governare il sistema scolastico per via amministrativa*, o di riformismo «autopoietico», come è stato definito⁸⁶³, scavalcando quindi il Parlamento, attraverso una miriade di decreti, circolari, ordinanze; come ulteriore conseguenza, tutto ciò ha ampliato a dismisura il potere discrezionale del ministro e dell'Amministrazione, mortificando le istanze di autonomia scolastica e del decentramento amministrativo che erano iscritte sulle bandiere dei cattolici fin dai tempi postunitari»⁸⁶⁴. Lo stato-burocrazia prende il sopravvento, accrescendo «il carattere impiegatizio del lavoro degli insegnanti»⁸⁶⁵.

Sono stati i sindacati, i docenti delle scuole secondarie e la struttura amministrativa del ministero a fare le riforme (si pensi al progetto Brocca, al progetto '92 dell'istruzione professionale, ai progetti assistiti dell'istruzione professionale), colmando l'inerzia riformatrice della politica.

Ma, oltre a ciò, non c'è stata, di fatto, nessuna vera rottura con gli impianti scolastici dell'epoca fascista: permane la cultura alta, classicista, mentre rimangono totalmente disattesi l'autonomia, la sussidiarietà, il regionalismo, la valorizzazione della cultura popolare. Bisognerà aspettare la fine del secolo per vedere realizzato quanto inizialmente auspicato nell'immediato dopoguerra, in un lento cammino che fissa le sue tappe nella Legge 59/07 sulle autonomie scolastiche, seguita dal DPR 275/99 che la norma; con la revisione del Titolo V della Costituzione nel 2001, che valorizza il ruolo delle regioni e degli enti locali e con la legge 53/2003 che per la prima volta, dopo cinquant'anni dalla Costituzione applica finalmente una legge delega di *Norme generali* sull'istruzione.

Insomma, rimane ancora mortificata la società civile, la cultura popolare. La società ha finito «per essere 'interpretata' solo o soprattutto dall'*establishment* sindacal-buropedagogico-scolastico. Questo soccorreva alle richieste di quella, le selezionava, e decideva quali e perché fossero legittime»⁸⁶⁶.

La Costituzione. Il ruolo delle regioni

⁸⁶¹ G. Bertagna, *Pensiero manuale*, cit., pp. 414-415.

⁸⁶² A. Tonelli, *L'istruzione tecnica e professionale*, cit., p. 240.

⁸⁶³ Si veda N. Luhmann, K.E. Schorr, *Il sistema educativo. Problemi di riflessività* (1979), trad. it., Armando, Roma 1988, p. 21.

⁸⁶⁴ S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Mondadori, Milano 1999, p. 143.

⁸⁶⁵ *Ibidem*.

⁸⁶⁶ G. Bertagna, *Pensiero manuale*, cit., pp. 429-430.

I cattolici, che uscirono battuti dal tentativo di riformare la scuola, però riuscirono a introdurre le Regioni nella Costituzione, anzi arrivarono a chiedere la regionalizzazione di tutta l'istruzione⁸⁶⁷. I comunisti non erano dello stesso avviso. Così gli azionisti.

La conclusione, sostiene Bertagna, fu una via di mezzo. I cattolici ottennero le Regioni, ma Togliatti si assicurò che non fossero costituite subito. Rimase invece deluso don Sturzo che voleva le Regioni molto forti, anche perché, annotò che la Costituzione manteneva in capo allo Stato "il mastodontico Ministero della P.I." e confermava, in realtà, la strategia fascista volta a ricondurre sotto la legislazione statale non solo l'istruzione liceale, ma anche tutta l'istruzione tecnica.

Istruzione e formazione professionale nella Costituzione

Va preso atto, peraltro, che la Costituzione riconosceva un ruolo molto significativo all'istruzione professionale, attraverso un contributo attivo delle regioni. Il costituente introdusse il termine «istruzione artigiana e professionale». Dovevano essere due distinti sistemi, con approcci e metodi diversi, ma parimenti educativi (tanto da entrare nella Parte I, Titolo II della Costituzione, intitolato ai *Rapporti etico-sociali*, dove appunto erano stati inseriti gli articoli 33 e 34 proprio sull'istruzione).

«Istruzione», quindi, anche quella artigiana e professionale governata dalle Regioni, che doveva servire, al pari di quella statale a rimuovere gli ostacoli che «impediscono il pieno sviluppo della persona umana». Tanto più che l'Italia era stata definita «una repubblica democratica fondata sul lavoro» (art. 1), e quindi non si poteva considerare l'istruzione attraverso il lavoro, come un di meno dal punto di vista educativo, essendo il lavoro in sé un fenomeno che aiutava la crescita umana e civile di ogni persona.

2.3.4 Quarto quadro: la «statalizzazione» dell'«istruzione professionale»

Tuttavia, nel dopoguerra, non accadde quanto si poteva auspicare in seguito alle premesse contenute nella Costituzione formale.

Il fallimento della riforma Gonella e l'esplosione della domanda di istruzione artigiana e professionale determinata dallo sviluppo economico degli anni cinquanta introdusse, però, un'emergenza scolastica ulteriore. Infatti lo Stato non aveva definito i «principi» per regolamentare l'intervento delle regioni in materia di istruzione professionale e, d'altra parte, le stesse Regioni non erano ancora costituite. Gli istituti professionali, scrive Blättner, nell'anno scolastico 1957-58 erano 102 con circa 30.000 allievi. Nel 1963-64 «gli istituti professionali erano saliti a 427 con 170.000 alunni»⁸⁶⁸. Osserva Scotto di Luzio «E' l'Italia del baby-boom[...]. La scuola umanistica e i suoi meccanismi selettivi franano innanzitutto sotto la pressione di questa profonda trasformazione»⁸⁶⁹.

Al «blocco politico-burocratico-sindacale» che costituiva l'«apparato scolastico ministeriale» rafforzato durante il fascismo fu perciò facile far notare l'inesistenza di alternative alla «statalizzazione» di questo peraltro prorompente bisogno formativo, riconducendo allo Stato anche quella tradizionale «istruzione professionale» non statale che, in teoria, avrebbe dovuto confluire per la maggior parte nell'«istruzione artigiana e professionale» delle Regioni e, in parte, nella «formazione ed elevazione professionale

⁸⁶⁷ L. Sturzo, *Il decentramento amministrativo, le autonomie locali e la costituzione della Regione*, relazione al III congresso di Venezia, 23 ottobre 1921, in *Saggi e discorsi politici e sociali*, a cura di V. Clemente, Cinque Lune, Roma 1973, pp. 133-164, cit. in G. Bertagna, *Istruzione tecnica*, cit., p. 4.

⁸⁶⁸ F. Blättner, *L'insegnamento professionale nel mondo*, cit., p. 240.

⁸⁶⁹ A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, cit., pp. 337-338.

dei lavoratori» che le Regioni avrebbero sempre dovuto gestire per le politiche attive del lavoro.

«Parassitando la possibilità di istituire e gestire corsi professionali all'interno dell'istruzione tecnica statale (previsto in un articolo del Rdl del 21 ottobre 1938 n. 2038, convertito dalla legge 2 giugno 1939 n. 739), si 'inventò', così, l' "istruzione professionale statale"»⁸⁷⁰. Nel contempo con la legge 264/49 la Formazione Professionale venne convogliata al Ministero del Lavoro. Si configura definitivamente la frattura fra istruzione e formazione professionale. « Ad acuire la dicotomia, il vento del '68, nel furore antiautoritario, costringe il Parlamento (legge 754/1969) a istituire il IV e V anno degli Istituti Professionali; così tutti i percorsi quinquennali (anche i professionali) aprono alle facoltà universitarie: una illusione di democrazia»⁸⁷¹.

In realtà, come osserva Gozzer, si crea la frattura tra i centri di addestramento al lavoro, in capo al Ministero del Lavoro, e gli Istituti Professionali, sotto giurisdizione del MPI, divenendo «gradualmente strutture concorrenziali: in quanto ciascuna reclutava più o meno negli stessi strati sociali e negli stessi gruppi cronologici di popolazione»⁸⁷². Non solo: lo studioso evidenzia che si sarebbe approfondita sempre più anche la frattura tra istituti tecnici e professionali, a loro volta concorrenziali. In verità, osserva l'autore, la legge fondamentale dell'istruzione tecnica (889/1931) «non faceva differenza fra istruzione tecnica e istruzione professionale; non si comprende quindi in base a quali motivi il documento elaborato dal Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro, nel 1962⁸⁷³, affermi che l'istruzione tecnica deve preparare dirigenti intermedi del mondo produttivo "mentre la preparazione di attività di ordine esecutivo resta affidata all'istruzione professionale"»: ancora una volta prevale la divisione e la gerarchizzazione.

Infatti annotano negli *Annali della pubblica Istruzione* R. Mengucci e R. Romano che, per tutta la prima metà del Novecento «si continuò a parlare di un'istruzione professionale parallela all'istruzione classica, senza identificare una precisa distinzione tra il significato dei due termini "tecnico" e "professionale"»⁸⁷⁴. Eppure, l'operazione riuscì così bene, che anche storici attenti, come Tonelli, leggono l'iniziativa positivamente, come se, grazie all'intervento del MPI, si fosse potuto «evitare l'isolamento dell'istruzione professionale come cultura a sé, come cultura 'speciale', diversa e meno degna, secondo le vecchie teorie gentiliane, di quella 'generale' di tipo umanistico »⁸⁷⁵. A nostro avviso è proprio questo il grande equivoco, smascherato a suo tempo da Hessen, e ancora oggi di grande attualità. Ovvero, non si tratta di separare, la cultura speciale da quella generale, proponendo una sussunzione della più bassa (quella speciale) nella più alta (generale classica), ma di rivendicare la piena generalità di quella speciale, proponendo appunto la «cultura generale speciale», teorizzata dal pedagogista russo ed attuata da Kerschensteiner. Non già, quindi, 'liceizzare' le scuole professionali,

⁸⁷⁰ G. Bertagna, *Istruzione tecnica*, cit., pp. 5 -6

⁸⁷¹ F. Camisasca, *La formazione professionale in Italia. Cenni di storia e note per il futuro*, in "Quaderni di Libertà di Educazione", 10/07, p. 23.

⁸⁷² G. Gozzer, *Rapporto sulla secondaria*, cit., p. 113

⁸⁷³ CNEL (Comitato referente per l'esame dei problemi relativi alla formazione professionale), *Schema di osservazioni e proposte*, n. reg. 49, Roma 1962, p. 17.

⁸⁷⁴ R. Mengucci, R. Romano, *L'evoluzione dell'istruzione professionale*, in "Annali della Pubblica Istruzione", 115-116, Le Monnier, Roma 2006, p. 112.

⁸⁷⁵ A. Tonelli, *L'istruzione tecnica e professionale*, cit., p. 249.

ma, come ebbe a sostenere G. Gozzer, «raggiungere una cultura umanistica che sgorgi dalla stessa cultura delle attività professionali»⁸⁷⁶.

Da allora l'intero apparato dello Stato, fece ogni sforzo per creare le condizioni affinché si perdesse la memoria della variegata tradizione prefascista delle «scuole» non statali dell'istruzione artigiana e professionale, alternative alle «scuole liceali» e a quelle «tecniche» statali, di cui abbiamo dato uno spaccato. «Si impegnò, invece, nella grande operazione culturale e purtroppo anche pedagogica volta a rendere opinione comune che le 'scuole' dell'«istruzione artigiana e professionale» territoriali che le Regioni avrebbero dovuto normare e sviluppare per Costituzione (art. 117) non avrebbero mai potuto rivendicare nemmeno la dignità del nome 'scuole'»⁸⁷⁷, ma avevano a che fare solo con l'addestramento al lavoro, e che quindi avevano a che fare con l'art. 35 della Costituzione e non con gli artt. 33 e 34, quindi che non potesse mai essere 'scuola' (nonostante il termine istruzione) ma solo apprendistato lavorativo.

Per questo quando le Regioni furono finalmente istituite (1970) non si mise nemmeno in discussione il fatto che bisognasse rifarsi maggiormente al testo costituzionale, ridando consistenza all'istruzione artigiana e professionale regionale, eliminando quella statale. D'altra parte, con la caduta del governo mussoliniano, la legislazione fascista resta formalmente in vigore e il Ministero del Lavoro eredita le competenze nel campo della formazione professionale e la C.M. 36/1957 voluta da Fanfani, istituisce corsi professionali, sempre più numerosi, per i giovani dai 14 ai 18 anni che non frequentano la scuola né esercitano alcun tirocinio lavorativo. In questo modo, annota Hazon « si sancì definitivamente l'esistenza di un secondo canale formativo accanto a quello della pubblica istruzione»⁸⁷⁸.

La «formazione professionale» regionale del 1978

Il disegno di «smantellamento» della cultura del lavoro passò attraverso la separazione tra «scuola dell'istruzione professionale statale» e «centri della formazione professionale regionali», assegnati alle Regioni con la legge 845 del 1978⁸⁷⁹. «La prima «istruzione», la seconda «lavoro». La prima anche un po' pretenziosamente «culturale e critica, da educazione», la seconda fin troppo rassegnatamente «materiale ed esecutiva, da addestramento professionale». La prima per i 'bennati', la seconda per i 'dannati'»⁸⁸⁰.

Non stupisce, quindi, che l'art. 1 della legge affermasse che la formazione professionale doveva essere «strumento della politica attiva del lavoro», doveva svolgersi «nel quadro degli obiettivi della programmazione economica» e, infine, doveva tendere «a favorire l'occupazione, la produzione e l'evoluzione dell'organizzazione del lavoro in armonia con il progresso scientifico e tecnologico».

In questo modo lo Stato non ha per nulla trasferito l'istruzione professionale alle Regioni nonostante le sentenze della Corte Costituzionale, che hanno ribadito che tutto ciò che concerne la professionalità deve essere di competenza regionale, non statale.

2.3.5 Quinto quadro: i nuovi scenari con il rinnovato Titolo V della Costituzione

⁸⁷⁶ G. Gozzer, *L'istruzione professionale in Italia*, cit., p. 62.

⁸⁷⁷ G. Bertagna, *Autonomia*, cit., pp. 138-139.

⁸⁷⁸ F. Hazon, *Storia della formazione tecnica e professionale*, cit., p. 118.

⁸⁷⁹ Sulla legge si veda anche l'interpretazione di F. Hazon, *Storia della formazione tecnica e professionale*, cit., pp. 129 ss.

⁸⁸⁰ G. Bertagna, *Autonomia*, cit., p. 139.

In questo quadro, che non ha lasciato grandi spazi alle iniziative locali, il novellato Titolo V introdotto con la legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3 amplia in maniera significativa il ruolo e le responsabilità delle Regioni nel campo del sistema educativo di istruzione e di formazione.

Il nuovo articolo 117 della Costituzione, infatti, se affida l'«istruzione» alla legislazione esclusiva statale per le «norme generali», la assegna, tuttavia, alla legislazione concorrente con le Regioni per quanto riguarda la sua gestione territoriale.

La Regione, invece, diventa responsabile esclusiva, salvo che per «i livelli essenziali di prestazione» (Lep) che restano statali, su ciò che il nuovo testo costituzionale chiama, con un'espressione innovativa, «istruzione e formazione professionale».

Questa nuova competenza regionale significa innanzitutto, che le Regioni hanno competenza sia per la formazione ma anche per la istruzione professionale. Bertagna sostiene che l'endiadi costituzionale di «istruzione e formazione professionale», fa prefigurare che, in tempi più o meno rapidi, avrebbe potuto essere sottoposta alla legislazione esclusiva regionale, oltre l'attuale formazione professionale regionale ex legge 845/78, anche le attuali «scuole» dell'istruzione professionale e tecnica statale⁸⁸¹.

Evidentemente tale impostazione rompe un paradigma consolidato fin dalle origini della scuola nazionale.

«Il costituente del 2001, pur conoscendo benissimo la Costituzione materiale che aveva introdotto una netta ed esasperata separazione tra “istruzione professionale statale” ex artt. 33 e 34 della Costituzione e “formazione professionale regionale” ex art. 35 della Costituzione, non ha ritenuto, perciò, scientemente, opportuno confermarla»⁸⁸², per poter equiparare la formazione professionale all'istruzione statale.

In questo senso, dunque, il costituente ha riconosciuto che le scuole dell'«istruzione e formazione professionale» delle Regioni non sono da considerarsi solo espressione delle ‘politiche attive del lavoro’, ma a pieno titolo scuole in funzione della crescita del cittadino.

Si tratta, perciò, di ridare fiato ad un sistema, partendo dalla sua valorizzazione e non dalla sua sussunzione nel sistema liceale, come invece era successo fino alla legge Berlinguer. Infatti, osserva Scotto di Luzio, il sistema dell'istruzione professionale, mantenuto in capo allo Stato dal 1949 in avanti, ha subito un'influenza da parte del modello della stessa ‘istruzione statale’, patendo sempre più una deriva generalista. È questo un itinerario, che ha le sue tappe nella Commissione presieduta da Beniamino Brocca nel 1988, nella riforma dell'istruzione professionale del 1992, e che approda nella legge 30/2000, la cosiddetta riforma Berlinguer, che trasforma in «licei professionali» i vecchi istituti di istruzione professionale⁸⁸³.

Il nuovo quadro costituzionale invece, garantisce l'unità nella pluralità dei metodi e nel rispetto delle peculiarità regionali, nel rispetto dei Lep definiti a livello centrale.

2.3.6 Sesto quadro. La legge 53/03. Una legge ancora in fieri

Tutti gli elementi di novità istituzionale messi in campo dal novellato Titolo V della Costituzione sono stati recepiti dalla legge 53/03 che infatti, per la prima volta, ha azzerato la quadripartizione tra istruzione liceale, tecnica, professionale, e la formazione professionale.

⁸⁸¹ G. Bertagna, *Istruzione tecnica*, cit., p. 9.

⁸⁸² *Ivi*, p. 10.

⁸⁸³ A. Scotto di Luzio, *Educare alla cittadinanza*, cit., p. 28.

Ciò ha comportato il superamento dalla tradizionale filiera che vedeva una gerarchizzazione culturale e sociale esistente tra le scuole.

Non è solo il superamento di un pregiudizio sociale e culturale, ma anche un problema di valorizzazione di capitale umano.

Con la legge 53, ciò veniva garantito dalla presenza di un *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente (allegato A, Dlgs. 226/05), che innanzitutto poneva al centro la persona e non l'indirizzo di studio che era solo mezzo per la crescita della persona (fine). «Al centro stavano i risultati educativi da maturare per ogni studente, non l'uniformità del servizio scolastico e delle procedure amministrative per raggiungerli»⁸⁸⁴; risultati considerati raggiunti magari solo per aver eseguito correttamente le procedure (per questo, nel nostro paese, non è ancora stabile un sistema di verifica dei risultati).

Tale secondo ciclo, poi, avrebbe dovuto essere concettualmente articolato in due sottosistemi: quello dei «Licei» e quello dell'«istruzione e formazione professionale». Due (sotto)sistemi, tuttavia, tra loro, complementari e interconnessi (art. 2, co. 1, lettera i) perché di *pari dignità culturale ed educativa*, ai quali avrebbe dovuto appartenere, anche l'apprendistato⁸⁸⁵.

La legge 53/03 introduceva anche (art.4) il sistema dell'alternanza scuola lavoro, come avremo modo di annotare in capitoli successivi, come strumento di reale valorizzazione educativa del lavoro.

Non avrebbe dovuto più comparire l'istruzione tecnica, riassorbita all'interno dell'unico sistema di istruzione e formazione professionale.

In questa prospettiva, i percorsi educativi dell'istruzione e formazione professionale avrebbero dovuto essere gli eredi di tre tradizioni.

La prima è quella delle *scuole d'arti e mestieri* e delle opere di filantropia e di carità rivolte ad educare la gioventù attraverso l'esercizio del lavoro, di cui abbiamo cercato di mettere in evidenza la vitalità e ricchezza. Tradizione che dal 1978 è confluita nelle migliori esperienze dei CFP, governati dalle Regioni e gestiti sia da enti pubblici che privati. La seconda è quella *dell'istruzione tecnica*. La terza è quella *dell'istruzione professionale statale*.

Si sarebbero, perciò, potuti ri-unire, attraverso lo strumento del lavoro, percorsi che, con modulazioni diverse, però afferiscono allo stesso imprinting della cultura popolare.

Settimo quadro: saltare il fosso

Il salto del fosso, che la legge Moratti aveva previsto, però non è stato completato, anzi, c'è stato una sorta di ritorno agli assetti ante 2003. Infatti, con l'art. 13 della legge 40/07, si è disposto:

- il *ritorno degli istituti tecnici*, dal momento che i licei tecnologici ed economici sono stati 'stralciati' dalla legge 53/03 e sono ritornati ad essere l'attuale istruzione tecnica e l'attuale istruzione professionale statali;
- il *depotenziamento del sistema dell'istruzione e formazione professionale* affidato alle Regioni.

Questo depotenziamento, è stato condotto grazie a tre interventi.

⁸⁸⁴ G. Bertagna, *Istruzione tecnica*, cit., p. 11.

⁸⁸⁵ In base al combinato disposto della legge delega 4 febbraio 2003, n. 30 e dell'art. 2, co. 1, punto c) della legge 53/03.

Innanzitutto il sistema della «formazione professionale», in confronto al *corpus* dei licei e degli istituti tecnici e professionali, ha reso residuale il sistema regionale, e certo ha cassato, nei fatti, il principio della pari dignità dei due sistemi.

Inoltre, la connessione ordinamentale tra il sistema dei licei e quello dell'istruzione tecnica e professionale nel *Campus* (di cui parleremo) è stata di fatto abbandonata.

L'ultimo intervento è consistito nella reintroduzione esplicita, dopo i 16 anni, della tradizionale gerarchizzazione qualitativa e quantitativa tra 'obbligo di istruzione' per chi prosegue gli studi fino a 18 anni e 'obbligo formativo' per chi, invece, avendo fallito la scuola dell'istruzione, o frequenta i vecchi corsi regionali della FP o lavora con l'istituto dell'apprendistato⁸⁸⁶.

«Si può dire, insomma, che, come nel gioco dell'oca, si sia tornati al punto di partenza. Salvo sperare che il recente accordo Gelmini Formigoni riapra i termini della questione e spinga anche le altre Regioni a richiedere una ferma e non dissimulata attuazione del Titolo V della Costituzione e degli spazi aperti con la legge delega n. 53/03»⁸⁸⁷.

Si legge infatti sul sito della Direzione Generale Istruzione, Formazione, Lavoro di Regione Lombardia: «L'istruzione professionale in Italia sconta un'anomalia storica: due sistemi che si sovrappongono, quello statale e quello regionale. La riforma del Titolo V della Costituzione ha definitivamente sancito che istruzione e formazione professionale sono di competenza delle Regioni, salvo per i livelli essenziali delle prestazioni dettati dallo Stato. La vera sfida di oggi è dunque creare un'offerta unitaria che ricomprenda gli attuali percorsi. L'intesa che Regione Lombardia ha siglato con il ministero dell'Istruzione apre inoltre alla sperimentazione di un nuovo modello organizzativo»⁸⁸⁸.

Aggiungiamo che si è aperto un altro spiraglio con l'accordo firmato tra il ministro Gelmini e il ministro del Lavoro Sacconi⁸⁸⁹: in questo caso, potrebbe avvenire una spinta rivitalizzatrice, perché finalmente tornano in campo le forze vive del paese, la società civile, superando il circuito autoreferenziale che è stato, a nostro avviso, uno dei più gravi limiti al cambiamento della scuola italiana.

E ritorna, quindi, ancora d'attualità, il dibattito che si aprì nel secondo dopoguerra sulla questione della popolarizzazione della cultura o sulla popolarità della scuola. E cioè: «Cultura era soltanto quella classicista, liceale universitaria, oppure era e doveva essere e diventare cultura anche quella popolare e tecnica professionale? Era solo quella che si trovava sui libri o che poteva scaturire anche dalla vita reale della maggior parte delle persone?»⁸⁹⁰. Il popolo, nel secondo dopoguerra, era poco scolarizzato, ma non era affatto incolto: era ricco di valori e anche dal punto di vista tecnico-professionale sapeva fare un gran numero di cose. Perché non poteva essere possibile valorizzare tanta sapienza, considerandola il punto di partenza per sistemazioni teoriche e scientifiche? Conclude Bertagna, che nei primi anni della Repubblica: «Molti non compresero che dietro la proposta di scuola popolare, e, di conseguenza, di valorizzazione delle scuole tecnico-professionali attraverso il lavoro stava la possibilità di un radicale cambiamento

⁸⁸⁶ G. Bertagna, *Autonomia*, cit. p. 244.

⁸⁸⁷ G. Bertagna, *Istruzione tecnica*, cit., p. 16.

⁸⁸⁸ *Un'offerta unitaria di istruzione e formazione professionale*, in sito ufficiale Regione Lombardia, Direzione Generale Istruzione, Formazione, Lavori, <http://www.formalavoro.regione.lombardia.it>

⁸⁸⁹ Ci riferiamo a «Italia 2020» cit.

⁸⁹⁰ G. Bertagna, *Pensiero manuale*, cit., p. 435.

di paradigma pedagogico e metodologico didattico. La scommessa di giungere alla cultura anche dal basso, [...]»⁸⁹¹.

Vorremmo esplorare questo mondo popolare e del lavoro, per verificare quanto e se questa cultura è effettivamente capace di unificare le antinomie problematiche che si sono aperte in seno alla scuola italiana e se, oggi, è ancora possibile, nonostante gli arretramenti ordinamenti di cui abbiamo fatto cenno, assumerla in qualche modo all'interno del tessuto vivo dell'educazione.

La situazione è ancora molto problematica. Il recente Rapporto Isfol 2009⁸⁹² ricorda che gli obiettivi di Lisbona per il 2010, non saranno in buona parte raggiunti dai paesi che presentavano vistose carenze. «Per quel che riguarda l'Italia, si è comunque ridotto lo scarto con il dato medio europeo relativamente all'abbandono scolastico e formativo e al grado di scolarizzazione secondaria di secondo grado» Rimangono però gravi carenze. Infatti nel recente *Rapporto 2009 redatto dalla Direzione per l'Education*, l'Italia ha un trend stabilmente negativo: «anziché migliorare nelle performances di lettura i giovani italiani sono in regressione»⁸⁹³.

Sarà necessario, continua il Rapporto Isfol, che gli Stati membri implementino le loro azioni volte a realizzare un rapporto virtuoso tra nuove competenze e nuovi lavori. «Anche in relazione a tale obiettivo si inquadra in Italia la strategia delineata nel documento *ITALIA 2020* [...]. Le priorità delineate nel Piano puntano, infatti, a superare definitivamente la frattura tra istruzione, formazione e lavoro facilitando e rafforzando i processi di transizione»⁸⁹⁴.

Un fattore critico rimane, invece, l'abbandono del percorso intrapreso (il 19,7% in Italia in confronto al 15,1% dei paesi Ue⁸⁹⁵). Altro aspetto preoccupante è la regolarità degli studi: negli istituti professionali solo 55 studenti su 100 risultano in regola con il percorso scolastico. Inoltre, su 100 studenti iscritti nel 2003/2004 sono 66 quelli che hanno conseguito la maturità nel 2007/2008⁸⁹⁶. I dati non sono molto confortanti.

Il Rapporto Isfol conferma la licealizzazione dell'istruzione: gli studenti iscritti alla scuola secondaria nel 2008/2009 sono complessivamente 2.716.688, il 33,8% agli istituti tecnici, il 34,1% ai licei, il 20,3% agli istituti professionali. Dal 2000 ad oggi gli studenti iscritti ai licei sono aumentati del 22,2%, mentre si è prodotta un'importante flessione del 6,8% nella scelta di un percorso di istruzione tecnica.

Per quanto riguarda i percorsi triennali di istruzione e formazione professionale, il bilancio, afferma l'Isfol, è sostanzialmente positivo, «a giudicare dalle richieste provenienti dal territorio e dall'apprezzamento delle imprese»⁸⁹⁷. Dai 1.329 percorsi del 2003-2004 si passa ai 7.642 del 2008-2009. Il numero degli allievi è aumentato di cinque volte in sei anni.

In Lombardia «dal 2002, l'istituzione dei percorsi triennali ha aumentato in modo esponenziale il numero degli iscritti. Oggi sono quasi 40 mila gli allievi dell'istruzione e formazione professionale, oltre il 10% degli studenti del secondo ciclo in Lombardia»⁸⁹⁸.

⁸⁹¹ *Ivi*, p. 436.

⁸⁹² *Rapporto Isfol 2009*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009.

⁸⁹³ *Rapporto 2009 redatto dalla Direzione per l'Education*, Bruxelles, in "Il Messaggero", 6 dicembre 2009.

⁸⁹⁴ *Rapporto Isfol 2009*, cit., p. 5.

⁸⁹⁵ *Ivi*, p. 6.

⁸⁹⁶ *Ivi*, p. 11.

⁸⁹⁷ *Ivi*, p. 12.

⁸⁹⁸ *Un'offerta unitaria di istruzione e formazione professionale*, cit.

Evidenzia l'Isfol che, «Analizzando il rapporto tra il numero dei qualificati e gli iscritti al primo anno dei percorsi di Ifp, risulta un'apprezzabile percentuale del 78,4% di allievi che non abbandonano, nonostante l'estrema "fragilità" sociale e scolastica del *target* di riferimento»⁸⁹⁹.

Inoltre in Lombardia «Dall'anno scolastico 2009-2010, l'ordinamento di IFP rilascerà il diploma professionale di tecnico al termine del quarto anno. Anticipando le previsioni del D.lgs. 226/05, la Lombardia sarà la prima regione in Italia a rilasciare questo diploma. A partire dall'a.s. 2010-2011, verrà attivato un quinto anno, finalizzato a sostenere l'esame di Stato, valido anche per l'ammissione all'università. Si completa in tal modo il sistema regionale di istruzione e formazione professionale»⁹⁰⁰.

Molto interessante anche il dato rispetto alle aziende. Rileva l'Isfol: « Quanto alla richiesta delle aziende, si assiste ad una crescita costante delle preferenze relative alle assunzioni a "livello di formazione professionale regionale" (fino a 4 anni), mentre decresce quella a "livello istruzione professionale di Stato". Proprio nel 2009 si è realizzato un sorpasso delle prime sulle seconde»⁹⁰¹.

Ci sembra che tutti questi dati siano di grande rilevanza: sembra di essere tornati durante il periodo mussoliniano quando, a dispetto dei ragionieri e degli agrimensori statali, le aziende preferivano quelli formati nelle strutture nate dalle camere di commercio e dalla base, come abbiamo visto.

E', quest'ultimo riportato dall'Isfol, un dato inconfutabile, e di grandissimo valore: se le aziende preferiscono i ragazzi che escono dai percorsi regionali; se questi stessi percorsi, nonostante l'utenza molto problematica e poco propensa alla scuola, presentano un tasso di abbandono decisamente limitato; se le aziende ne danno un giudizio apprezzabile; se la richiesta aumenta sempre più (tanto che in 6 anni il numero è aumentato di 5 volte): in nome di tutti questi indicatori, come non considerare l'esperienza di questi centri positiva? E non solo in sé, ma rispetto al livello educativo in generale? La domanda potrebbe, semplificativamente essere: perché, se in queste scuole, i ragazzi (considerati 'fragili') frequentano, non abbandonano, non hanno neppure un percorso accidentato e imparano quello che devono imparare, tanto che vengono assunti di più rispetto ai colleghi della scuola 'vera', statale, dell' «istruzione»; perché non deve essere ragionevole pensare che anche la scuola 'vera', di serie A, B e C, non possa (debba) prendere ispirazione dai modelli e dai metodi, dall'organizzazione e dalle dinamiche di gestione di questi Centri?

Scriva D. Nicoli: «Di fatto la sperimentazione avviata con il 2002 rappresenta l'unica vera innovazione pedagogica e organizzativa degli ultimi anni»⁹⁰².

Questa è la sfida: non confrontarsi significa, a nostro giudizio, anteporre una barriera ideologica (l'*otium* sul *negotium*, la *theoria* sulla *praxis*), e la paura del cambiamento, la paura cioè, di rimuovere antiche ed oramai consolidatissime abitudini, a livello di apparato, di funzionari, perfino di docenti.

Ma questo significa, anche, perdere una occasione impareggiabile.

Per quello che abbiamo potuto vedere nei Centri visitati, è vero quanto viene delineato da Regione Lombardia, riguardo alla presenza di maggiore libertà organizzativa e didattica nei centri regionali. Infatti: «Gli istituti che aderiscono alla sperimentazione

⁸⁹⁹ *Rapporto Isfol 2009*, cit., p. 12.

⁹⁰⁰ *Un'offerta unitaria di istruzione e formazione professionale*, cit.

⁹⁰¹ *Rapporto Isfol 2009*, cit., p. 13.

⁹⁰² D. Nicoli, *Dare certezze e stabilità al (sotto) sistema di istruzione e formazione professionale per il diritto-dovere fino ai 18 anni*, in "Rassegna Cnos", marzo 2008, p. 93.

potranno adottare modelli organizzativi e gestionali più flessibili. Se la scuola è organizzata con un quadro orario di discipline rigido, il sistema di IFP si struttura per obiettivi che corrispondono a competenze da raggiungere. Sarà dunque possibile attivare forme più elastiche per superare la classe come gruppo chiuso, l'orario settimanale bloccato, l'utilizzo rigido del personale»⁹⁰³.

Anche noi, ora come allora, ripeteremmo in questa circostanza l'osservazione di Hessen: «Non si risolverebbe affatto in mancanza di rispetto per le scuole liceali, se esse fossero fornite di officine, e se avessero un insegnante di lavori manuali»⁹⁰⁴: cioè, aggiungiamo noi, se si volesse veramente mutare paradigma, e ipotizzare la scuola del lavoro come modello per tutte le scuole.

⁹⁰³ *Un'offerta unitaria di istruzione e formazione professionale*, cit

⁹⁰⁴ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, trad. it. di L. Volpicelli, Avio, Roma 1950, pp. 184-185.

Capitolo terzo

Il problema pedagogico: definizione di teoria e pratica

3.1 La definizione del problema pedagogico: il lavoro nella Legge 53/2003 e nella Legge Regionale 19/2007

Lo studio ha preso l'abbrivio da diversi fattori sollecitanti, che sono entrati in varia misura a definirne i contorni.

I primi elementi ineriscono le innovazioni che le nuove leggi nazionali e regionali hanno (o avrebbero dovuto) provocare, sia a livello di organizzazione scolastica, sia a livello di conduzione delle lezioni d'aula.

3.1.1 La legge 53/2003

Non è questa la sede in cui affrontare il lungo iter burocratico amministrativo della Legge delega 53/2003, che portava a compimento il combinato disposto dalla legge dell'autonomia scolastica e del suo Regolamento attuativo (il DPR 275/99), prima, e dalla revisione del Titolo V della Costituzione sancita dalla legge costituzionale n. 3 del 2001, poi. La legge definiva, in ossequio al dettato del rinnovato Titolo V della Costituzione, sia le norme generali sull'istruzione, sia i livelli essenziali di prestazione per il sistema dell'istruzione e dell'istruzione e formazione professionale.

Tale impianto avrebbe dovuto essere successivamente applicato anche alla secondaria di secondo grado, di cui, al termine di un lungo iter, in quella legislatura, venne approvato il Ddl 226/05, successivamente "congelato" dal Ministro Fioroni.

La legge intendeva, per la prima volta dal tempo di Gentile, come abbiamo visto, rivedere in modo organico tutto il sistema, sia dell'istruzione sia della cosiddetta formazione professionale, esplicitamente dichiarando, tra i suoi obiettivi, la piena dignità dei due sistemi, finora separati.

Era talmente cogente tale obiettivo, che veniva definito un unico *Profilo educativo culturale e professionale* per entrambi i segmenti della scuola italiana⁹⁰⁵.

Nell'art. 2, comma c della legge Delega si legge che: « è assicurato a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età; l'attuazione di tale diritto si realizza nel sistema di istruzione e in quello di istruzione e formazione professionale, secondo livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale [...]»; e ancora « g) dal compimento del quindicesimo anno di età i diplomi e le qualifiche si possono conseguire in alternanza scuola-lavoro o attraverso l'apprendistato; [...] h) ferma restando la competenza regionale in materia di formazione e istruzione professionale, i percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale realizzano profili educativi, culturali e professionali, ai quali conseguono titoli e qualifiche professionali di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale se

⁹⁰⁵ Sulla questione della pari dignità dei due sistemi di istruzione e istruzione e formazione professionale rimandiamo ad altre pagine della ricerca e, tra i vari testi, almeno al più completo sull'argomento, G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

rispondenti ai livelli essenziali di prestazione [...] i) è assicurata e assistita la possibilità di cambiare indirizzo all'interno del sistema dei licei, nonché di passare dal sistema dei licei al sistema dell'istruzione e della formazione professionale, e viceversa, mediante apposite iniziative didattiche, [...]; nel secondo ciclo, esercitazioni pratiche, esperienze formative e stage realizzati in Italia o all'estero anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi, sono riconosciuti con specifiche certificazioni di competenza rilasciate dalle istituzioni scolastiche e formative».

L'art. 4 poi assicura «agli studenti che hanno compiuto il quindicesimo anno di età la possibilità di realizzare i corsi del secondo ciclo in alternanza scuola-lavoro [...]

Abbiamo volutamente riportato i commi della legge 53, perché avrebbero dovuto le basi di un sistema educativo realmente diverso.

In questo caso non ci interessa vedere minutamente l'iter legislativo: basti ricordare che, il Ministro Fioroni, con un articolo della legge finanziaria del 2007, congelò la riforma delle superiori, reintroducendo l'istruzione tecnica professionale di stato, che veniva di nuovo sottratta alle regioni. Venne perciò ricostruito il sistema tripartito di ascendenza gentiliana (contemporaneamente depotenziando il sistema di istruzione e formazione professionale affidato alle regioni)⁹⁰⁶.

Nonostante “smontaggi” con il cacciavite del Ministro Fioroni e congelamenti parziali, la legge n.53 si esprime comunque: non già (o non ancora) a livello nazionale, quanto a livello regionale, attraverso i corsi di Ifp.

Infatti, se vogliamo parlare degli effetti della legge, dobbiamo reperirli, per la scuola superiore, nei corsi che alcune regioni hanno attuato al loro interno. Come abbiamo già accennato, gli ultimi dati riguardanti la scuola italiana, sono deludenti tranne che per questo segmento di istruzione. A dichiararlo è lo stesso MPI⁹⁰⁷.

È a queste esperienze che, infatti, abbiamo deciso di guardare nel corso dell'analisi di caso, per verificare se, come, quanto sia rimasta traccia delle innovazioni apportate dalla legge di riforma.

Questo spiega la scelta delle due istituzioni campione. Non ci importa ora rilevare che, dal punto di vista sistemico, il piano sia fallito poiché, rispetto al disegno della riforma, le regioni hanno mantenuto competenza solo sulla formazione professionale e non già anche sull'istruzione tecnica e neppure professionale.

Ci importa, qui, invece verificare se queste scuole regionali, cioè pubbliche, siano riuscite a rielaborare e ad incarnare quanto la legge, con quel tanto di utopia “realista” che è di ogni vero disegno innovativo, voleva attuare.

Siamo partiti dall'ipotesi, che qui riaffermiamo, che la scuola oggi appare contrassegnata dalla cifra della divisione. Il lavoro, e la conseguente scuola del lavoro, può sempre più diventare una soluzione possibile per ricucire le fratture? Abbiamo già dato la risposta – affermativa – a livello teorico, attraverso le riflessioni di Kerschensteiner, Hessen e Arendt.

⁹⁰⁶ G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola Editrice, Brescia 2008, p. 243.

⁹⁰⁷ Newsletter ai docenti, n. 147, dicembre 2009, sito Miur.

Abbiamo poi cercato una risposta anche nell'analisi di caso, facendo tesoro delle metodologie utilizzate per le indagini condotte presso un centro di ricerca universitario⁹⁰⁸.

Il problema del lavoro nella legge 53

Ma come viene di fatto esplicitata la questione del lavoro nella legge 53?

La realtà della scuola italiana ha incominciato a cambiare (o avrebbe potuto iniziare il mutamento) sulla spinta della legge 53/2003, come abbiamo detto.

Si legge nel DDL 226/05⁹⁰⁹: «Il fine specifico del sistema dei Licei è la *theoría*. Questo fine non esclude, né lo potrebbe per l'unità della persona umana, la dimensione operativa. Anzi, le esperienze pratiche di progettazione, di laboratorio, di *stage* e di tirocinio formativo che si sviluppano a tempo pieno o in alternanza scuola lavoro nei percorsi liceali, e particolarmente nei licei vocationali, sono un'importante modalità organizzativa, metodologica e didattica per giungere alla conoscenza, consolidarla, precisare meglio concetti e relazioni tra concetti, illuminare teorie»

Sembrerebbe che l'incipit del regolamento della Riforma del 2005 non scardini affatto l'assunto classicista della scuola liceale della *theoría*, erede della cultura umanistica e della *ratio studiorum* dei gesuiti.

Ma, ed è qui che interviene il paradigma dell'unità, il testo continua: «le esperienze pratiche di progettazione, di laboratorio, di *stage* e di tirocinio formativo [...] sono un'importante modalità organizzativa, metodologica e didattica per giungere alla conoscenza, consolidarla, precisare meglio concetti e relazioni tra concetti, illuminare teorie». Insomma, teoria e pratica sono due approcci diversi, ma entrambi significativi in termini pedagogici e rispetto all'essere concreto della persona umana.

È questo il punto generativo della proposta di esperienze pratiche di stage e tirocinio formativo anche per i licei. Ma è proprio per analogo motivo che, specularmente opposto, le scuole tecniche e professionali hanno come fine la tecnica e la pratica, ma non escludono la teoria. Insomma, ciò che cambia è l'abbrivio, non l'unità di teoria e pratica. Mentre il sistema scolastico italiano ha di fatto emarginato quest'ultima.

La legge 53, invece, con i suoi decreti attuativi, inverte completamente la questione, riconoscendo, in nome della personalizzazione, diversi stili cognitivi e vari approcci alla conoscenza.

È stato questo lo sforzo della riforma Moratti⁹¹⁰, che ha rifiutato la confusione tra *theoría*, *téchne* e *praxis*, tra Licei e Istituti dell'istruzione e della formazione professionale. I due percorsi sono diversi per natura e per scopo: confonderli danneggerebbe entrambi; i licei infatti mirano ed educare la persona attraverso *theoría*;

⁹⁰⁸ Mi riferisco in particolare alle ricerche che ho condotto, a vario titolo e con diverse implicazioni e competenze, nel CQIA dell'Università di Bergamo, sotto la direzione del Prof. Bertagna. Particolarmente utile per questa tesi è stata l'esperienza pregressa di ricerche a livello nazionale sulla cultura-ponte dei docenti italiani (si veda in proposito il testo di G. Sandrone, *La cultura assente. Un'indagine sul tema «Professione docente e "cultura ponte"»*, Rubbettino, Soveria Monnelli 2007); la Ricerca sulle pratiche insegnative funzionali alle competenze (si veda G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Monnelli 2008), e infine sullo sviluppo delle competenze attraverso l'insegnamento di IRC (quest'ultima nella Diocesi di Bergamo. Cfr. G. Sandrone, *Promossi o bocciati? Da un'indagine sugli apprendimenti di religione cattolica nella diocesi di Bergamo a una proposta di lavoro nazionale*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009).

⁹⁰⁹ Allegato C, *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali*, p. 2.

⁹¹⁰ Cfr. G. Bertagna, *Pensiero manuale*, cit., in particolare i capp. Terzo e Quarto, pp.247-326.

gli Istituti attraverso *téchne* e la *pratica*; non per questo non devono avere pari dignità culturale ed educativa rispetto ai licei.

3.1.2 La teoria dei due tempi

Non è il caso qui di addentrarci sulla struttura organizzativa che la Legge 53 ha indicato per supportare questo nuovo paradigma culturale e pedagogico. Ci interessava definire i concetti di teoria e di pratica, per farli assurgere a indicatori della presenza di una prassi didattica rinnovata.

In particolare ci è sembrata illuminante la definizione di “teoria dei due tempi”, come espressione di un *modus* didattico molto diffuso nella scuola, e quindi come possibile “spia” della presenza di un nuovo paradigma fondato sulla valorizzazione del lavoro.

In particolare Bertagna definisce questa pratica l’ “*insuperabile teoria dei due tempi*”. Così la descrive, partendo da esempi concreti. «”Visitare la Grecia è un’esperienza indimenticabile: ma che senso ha portarci *ragazzi* che non siamo stati capaci di istruire sull’architettura di un tempio? Assistere agli spettacoli classici di Siracusa lascia un’impronta indelebile: ma non prima di aver saputo insegnare loro a comprendere una tragedia. [...]”⁹¹¹. Chi scrive queste righe è un docente che, secondo le categorie giornalistiche e politiche dominanti, si può definire ‘progressista’. Ma nemmeno questa auto od eterodefinita tipologia professionale sembra, oggi, poter aggirare, senza adottarla come insuperabile, la «teoria conservatrice ed elitaria dei due tempi»⁹¹².

Prima, cioè, si spiega la Grecia, la tragedia, poi si può vedere e capire la Grecia, una tragedia rappresentata. Per generalizzazione dell’atteggiamento, quindi, prima si deve andare a scuola, dove non si lavora, poi si può andare al lavoro, nel quale evidentemente non si studia più. «Prima, ancora, ci si impadronisce dei cosiddetti “saperi di base”, poi, un poi non solo logico ma anche cronologico, si applicano questi saperi alla vita personale, sociale e professionale.

Il risultato di questa epistemologia è il paradigma della separazione. Separazione tra teoria, tecnica e pratica, come se davvero si trattasse di tre cose che non hanno nulla in comune. Separazione tra studio e lavoro, tra pensare e operare sia nel senso di produrre qualcosa sia in quello di agire, tra sapere e vita»⁹¹³.

Sottolinea lo studioso che una vera scuola fondata sulla cultura del lavoro, dell’alternanza scuola-lavoro non esiste se non in presenza di «una didattica e una pratica professionale collaudata e convincente che sia davvero riflessiva *just in lime*, cioè in grado di far comprendere una tragedia partendo anche dalle reazioni magari di noia di una prima rappresentazione a Siracusa, di far affiorare il sapere dal lavoro e dall’operatività, di studiare lavorando e di lavorare studiando»⁹¹⁴.

La soluzione potrebbe stare nell’insegnamento laboratoriale: «imparare a riflettere mentre si fa [...]; usare il metodo della simulazione, che consiste nel formulare ipotesi su come funziona, ad esempio, un sistema matematico o sociale per poi verificarle attraverso uno sforzo empirico-analitico e logico-sperimentale, invece che narrativo retorico; risolvere problemi reali, eseguire compiti unitari e socialmente riconosciuti come significativi, formulare progetti, realizzarli [...]

⁹¹¹ A. Cavadi, *Viaggi, stage e banchi rotti diario di un anno di scuola*, in «La Repubblica», ed. di Palermo, 29 maggio 2005, pp.1,3, cit in G. Bertagna, *Pensiero manuale*, cit, p. 105.

⁹¹² G. Bertagna, *Pensiero manuale*, cit., p. 105.

⁹¹³ *Ivi*, 105

⁹¹⁴ *Ivi*, p. 106.

In altri termini, cambiare paradigma pedagogico dell'apprendimento, e passare da una scuola parlata e seduta ad una scuola riflessivamente agita, in movimento e 'produttiva', e agita, in movimento e 'produttiva' perché riflessiva, critica, 'intelligente' cioè che *intus lege* nelle cose e nelle situazioni la mia ipotesi, le verifica, costruisce poi teorie da mettere ancora alla prova»⁹¹⁵.

Da qui deriva il paradigma della separazione:

teoria	SEPARATEZZA FRATTURA	tecnica e pratica
studio		lavoro
sapere		vita
unità delle discipline		quadri orari; capitoli libri

Una nuova epistemologia didattica: la didattica del fare, dell'operare

operare	UNITA'	e riflettere sul fare <i>just in time</i>
studiare		lavorando
lavorare		studiando

Una riflessione sulla teoria dei due tempi

Così la definisce G. Sandrone: «Chi non conosce il paradigma tipico della nostra prassi scolastica, la separatezza del sapere e del fare, del vedere, dell'esperire? L'impianto è costante sia a livello individuale, sia a livello strutturale: prima l'allievo studia la vita, le opere, l'intenzionalità artistica di Michelangelo, poi osserva le sue opere, così come il curriculum disciplinare prevede che prima si studino i principi della tecnica contabile e poi si provi ad applicarli, lavorando in una situazione di stage o di tirocinio. Tecniche di insegnamento come lo studio di caso, l'*incident*, la simulazione, continuano a essere una stravagante rarità nella nostra scuola [...] L'insegnamento laboratoriale, il fare *laboratorium* diventa allora strategico [...] l'insegnante che accetta la sfida del *laboratorium* si colloca in una prospettiva diversa: non esiste un tempo per spiegare e un tempo per "provare", non esiste un tempo per "fare lezione" e un tempo per "fare progetti", ... esattamente come non esiste un tempo dell'insegnare separato dal tempo dell'educare. Si muovono insieme, sempre»⁹¹⁶.

Va da sé, continua G. Sandrone, che tutto quanto detto non porta ad un'unica scelta metodologica: Dewey definisce il metodo un modo efficace di impiegare un dato materiale a un dato scopo⁹¹⁷. Diremmo noi, non esiste un metodo del lavoro, *strictu sensu*, ma metodologie, atteggiamenti, comportamenti, strategie, strumenti e mezzi che afferiscono a questo metodo, che, peraltro, non è codificabile.

La Riforma Moratti e la "teoria dei due tempi"

È possibile ritrovare un superamento della "teoria dei due tempi" nei testi della Riforma Moratti? Non è nostro scopo farne una disamina approfondita, ma solo coglierne alcune suggestioni.

Grande spazio viene concesso al laboratorio in un documento accompagnatorio del DLg. 59/04: le *Raccomandazioni per la comprensione e l'attuazione dei documenti nazionali della riforma*⁹¹⁸. Si legge tra l'altro che «quando si parla di Laboratori e di

⁹¹⁵ *Ivi*, p. 107

⁹¹⁶ G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008, p. 195.

⁹¹⁷ J. Dewey, *Democrazia ed educazione* (1916) trad it., La Nuova Italia, Firenze 1992, pp. 222 e ss.

⁹¹⁸ Il documento è stato predisposto per il Ministero dell'Istruzione, Direzione Generali degli ordinamenti, Roma 2003. Per un'analisi completa del documento cfr. G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e*

pratica laboratoriale, di solito, si pensa a qualcosa di separato dalla ed aggiuntivo, se non di eccentrico, alla normale attività educativa e didattica scolastica.

Ci sarebbero le lezioni e le spiegazioni di classe: l'*auditorium* obbligatorio, la scuola dell'ascolto, dove il docente parla e gli studenti ascoltano; ad esse, poi, qualche volta, si accompagnerebbero i Laboratori e la pratica laboratoriale opzionali facoltativi, la scuola dell'operare, dove anche gli studenti, facendo, parlano, chiedono, propongono, interpellano, si compiacciono ecc.

Le lezioni e le spiegazioni obbligatorie riguarderebbero la teoria, l'astratto, il già consolidato. I problemi che si affrontano durante le lezioni non sarebbero mai quelli della vita quotidiana, di cui nessuno, quando se li pone, proprio perché ancora 'problemi', sa già le risposte: le deve trovare. Sono, invece, sempre, quelli interni alle discipline e alla loro semantica, di cui i docenti già conoscono le soluzioni: quiz, o rompicapo, per gli allievi, solo esercizi, magari noiosi perché ripetitivi, comunque "domande false", per i docenti⁹¹⁹: sembra di risentire qui Hessen, quando invitava a partire dai problemi reali, dalla quotidianità degli studenti⁹²⁰. In verità, ribadiamo, non c'è *auditorium* senza *laboratorium*, non esiste *pensare teoretico* senza *fare tecnico* e senza *agire pratico*, non c'è astratto senza concreto. Si tratterebbe quindi di un «itinerario di lavoro euristico che, non separa «programmaticamente teoria, tecnica e pratica, esperienza e riflessione logica su di essa, corporeo e mentale, emotivo e razionale, espressivo e razionale»⁹²¹.

La legge regionale 19/07 e la "teoria dei due tempi"

Se la riforma Moratti ha dato il via al rinnovamento del sistema scolastico italiano, Regione Lombardia è stata la prima nel paese a sperimentare, a seguito di un accordo firmato con il Ministero dell'Istruzione, nel 2002, percorsi che attuassero i principi sanciti nella legge 53/2003.

La legge regionale 19/2007⁹²² ha messo a regime tali percorsi sperimentali, regolamentando il sistema dell'istruzione e formazione, di sua competenza.

Anche in questo caso, non svolgiamo azione ricognitiva all'interno della legislazione regionale, se non per enucleare punti sensibili rispetto al tema dei "due tempi". Va però almeno ricordato che la legge regionale, per la prima volta, ha sdoganato la formazione da percorso meramente addestrativo al lavoro. Infatti, non si parla più di Formazione professionale, ma di percorso di Istruzione e formazione professionale. Tali itinerari presentano un assetto organizzativo e didattico paritetico rispetto all'istruzione statale: è infatti presente un Profilo educativo culturale e professionale dell'alunno al termine dei tre (o quattro) anni, equivalente a quello dell'istruzione; così come lo sono le Indicazioni regionali, che specificano gli obiettivi in termini di conoscenze e abilità. Finalmente l'Ifp è diventata, secondo il dettato costituzionale, un segmento scolastico, non uno strumento delle politiche del lavoro.

problemi pedagogici dalla Riforma Moratti (2201-2006) al "cacciavite" di Fioroni, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2009, pp. 89-172.

⁹¹⁹ *Raccomandazioni per la comprensione e l'attuazione dei documenti nazionali della riforma*, contenuto in G. Bertagna, *Dietro una riforma*, cit., pp. 116-117.

⁹²⁰ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, trad. it. di H. Mirecka e L. Volpicelli, Avio, Roma 1950

⁹²¹ *Raccomandazioni*, cit., p. 118.

⁹²² Legge regionale 6 agosto 2007, n. 19 Norme sul sistema educativo di istruzione e formazione della Regione Lombardia

I testi normativi regionali, soprattutto la Deliberazione della Giunta regionale del 13 febbraio 2008⁹²³, articolano la flessibilità didattica ed organizzativa attraverso strumenti e modelli organizzativi di estrema efficacia, su cui insisteremo in altra parte della presente tesi. Ci riferiamo in particolare ai percorsi di Alternanza scuola-lavoro «L'alternanza ha valenza formativa e si svolge – alternativamente – in ambito formale (in modo esemplificativo: aula, laboratori tecnico-scientifici, laboratori professionali) e di lavoro»⁹²⁴.

Lo strumento dell'alternanza scuola – lavoro: laboratorio, stage e tirocinio

Vale la pena addentrarci nello strumento dell'alternanza, che ha aperto un nuovo paradigma pedagogico didattico, perché siamo partiti da lì per verificare se ancora oggi, a distanza di qualche anno dalla sua applicazione, sia vitale e se, in qualche modo, ha vinto la sfida.

Lo strumento nasce nelle pieghe della Legge 53, nello specifico dell'art. 4 già citato. Sarà ancora una volta Giuseppe Bertagna, a cui ci rifacciamo⁹²⁵, a mostrarne gli aspetti di novità, rispetto anche, ovviamente, alla “teoria dei due tempi”, cioè alla prassi della separatezza. Egli parte dalla constatazione che l'apprendistato sia stato, prima della legge Moratti, uno strumento formativo insoddisfacente dal punto di vista pedagogico, non tanto per le 240 ore annuali di ‘studio’ contro le 1560 di ‘lavoro’ previste, ma anche e soprattutto perché, generalmente, tra parte teorica esterna all'azienda⁹²⁶ e lavoro svolto all'interno dell'azienda non esiste una sistematica relazione riflessiva. «Le due esperienze, per la maggior parte, tendono a giustapporsi, a restare parallele: si svolge un lavoro che non è utilizzato come oggetto critico di studio e si studiano conoscenze o si imparano abilità che non si applicano criticamente alla condizione e agli specifici processi di lavoro che si svolgono in azienda e al loro migliore dimensionamento organizzativo e relazionale. Si produce, da un lato; si studia, dall'altro: ma non si studia sul lavoro e per il lavoro; né si lavora, nel senso di concretizzare e rendere operativo, ciò che si studia»⁹²⁷.

Continua il pedagogista: «certo che imparare a leggere la busta paga è segno di una ricerca di unità tra vita e studio, ma perché non lo deve essere anche la scoperta delle conoscenze e delle abilità implicite nei momenti di lavoro per i quali si riceve la busta paga che non è male imparare a leggere?»⁹²⁸.

Con il dispositivo dell'alternanza, il lavoro diventa il mezzo, per la maturazione della persona (che rimane il fine). Scuola e lavoro, per chi sceglie l'alternanza, non sono più considerabili esperienze separate. Proprio per questi caratteri, l'alternanza non si giova, per costituirsi, soltanto della formazione teorica esterna all'azienda, da una parte, e del lavoro in azienda, dall'altra, ma distribuisce tra questi due estremi che si possono identificare nell'aula e nell'officina, una più ricca gamma di occasioni e modalità formative regolamentate che, in maniera diversa, tuttavia, armonizzano teoria e pratica. In particolare, prevede il laboratorio, lo *stage* e il tirocinio:

Alternanza	Aula	attraverso strumenti intermedi:	officina

⁹²³ N. 8/6564 Repertorio dell'offerta di istruzione e formazione professionale (art. 23 l.r. n. 19/2007).

⁹²⁴ Delibera Giunta Regionale del 13 febbraio 2008, parte seconda, comma 1 E.

⁹²⁵ In particolare faremo riferimento a G. Bertagna, *Alternanza tra scuola e lavoro. Sfide culturali e pedagogiche*, in G. Bertagna (a cura di), *Alternanza scuola lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2003, pp.11 e ss.

⁹²⁶ Ci si riferisce alle «attività formative» esterne all'azienda di cui parla l'art. 2 del Dmlpv 8 aprile 1998.

⁹²⁷ G. Bertagna, *Alternanza*, cit, p.13.

⁹²⁸ *Ivi*, p.14.

unisce		laboratorio	
		stage	
		tirocinio formativo	

Il *laboratorio*, all'interno dei percorsi in alternanza, «è inteso come luogo sociale e cooperativo nel quale si progetta operativamente, ma in ambiente protetto e simulato, la concretizzazione di idee e di teorie apprese in aula, nello studio, oppure si enucleano idee e teorie incorporate in processi lavorativi spesso eseguiti soltanto in maniera esecutiva e manipolativa»⁹²⁹. Va però rammentato che ciò di cui parliamo non è il fare per il fare. Già Kerschensteiner poneva una distinzione tra il metodo del lavoro e il fare senza uno scopo chiaro e funzionale.⁹³⁰ La manipolazione, il lavorare di mani, anche sul piano della storia e della cultura, ha sempre dato dei risultati straordinari, ma l'uomo pratico, «come ricordava Aristotele in apertura della *Metafisica*, non sa spiegare le ragioni del proprio fare. Il significato del termine operazione sta invece ad indicare azioni che i soggetti deliberano e controllano razionalmente, e sono in grado di giustificare. Le loro manipolazioni più che frutto di *labor*, fatica empirica e muscolare, sono frutto e producono *opus*: opera, un prodotto della intelligenza umana. Gli egiziani e i babilonesi sapevano per esperienza manipolativa che la somma dei quadrati costruiti sui cateti dava il quadrato costruito sull'ipotenusa; lo sapevano e ne tenevano pragmaticamente conto. Però, non erano in grado di “darne ragione”. I Greci non solo tenevano conto di questo ‘dato di fatto’, ma anche lo spiegavano con la ragione e dicevano perché non poteva che essere così. Rendevano, cioè, logici i passaggi manipolativi: appunto operativi»⁹³¹.

Il laboratorio dovrebbe diventare luogo formativo nel quale ci si allena a utilizzare le conoscenze e le abilità come *mezzi* per attivare le competenze necessarie alla risoluzione di problemi anche professionali concreti e, per converso, dove eventuali competenze professionali maturate per imitazione durante gli *stage* o altre esperienze di lavoro, sono poste ad oggetto di riflessione per enucleare da esse le conoscenze e le abilità contenute. Lo *stage* è concepito come luogo sociale e cooperativo nel quale condurre esperienze di osservazione partecipata a processi lavorativi reali, ma coerenti con il *profilo* del proprio corso di studi. Ovviamente lo stage non è un'esperienza estemporanea: va preparata, monitorata nel corso dell'azione con adeguati strumenti, verificata e valutata, distinguendo tra valutazione soggettiva interna (il progetto è stato efficace, congruo?) e i risultati ottenuti dagli allievi.

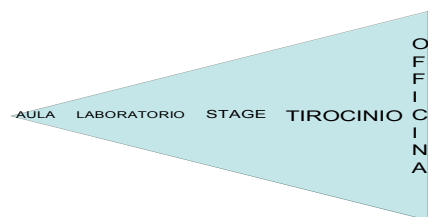
Il *tirocinio formativo*, infine, è visto come luogo nel quale ogni alunno svolge un processo lavorativo concreto, ma in condizioni di accompagnamento. «Ciò significa produrre, potendo contare su un esperto (*tutor* aziendale) che aiuta momento dopo momento il giovane inesperto a non fare errori, da un lato intervenendo sulle sue azioni professionali (*lavoro*) quando fossero inadeguate e, dall'altro lato, facendogli scoprire, integrandosi anche con il *coordinatore tutor* scolastico, le conoscenze e le abilità contenute in modo esplicito ed implicito nelle azioni professionali che è chiamato a svolgere nel suo lavoro (*studio*)»⁹³². Insomma, si tratterebbe di un avvicinamento del ragazzo dall'aula al lavoro (officina), e di un ritorno dal lavoro, all'aula stessa

⁹²⁹ *Ivi*, p.18.

⁹³⁰ G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, (1^a ed. 1911, 2^a ed. 1925), trad. it. di G. Calò, Bemporad, Firenze 1935, p. 85.

⁹³¹ G. Bertagna, *Alternanza*, cit., p. 18.

⁹³² *Ivi*, pp. 19-20.



3.2 La definizione del problema pedagogico: *theoría, téchne e praxis*

Se quelle finora sviscerate sono state le tappe, per un possibile superamento della “teoria dei due tempi”, sarà d’uopo cercare di comprendere come mai si è generato tale meccanismo nella scuola, e segnatamente nella scuola italiana. Ora interessa mettere di nuovo sotto il riflettore, i concetti di teoria e pratica/tecnica, dal momento che li utilizzeremo per la ricerca qualitativa e perché, da una loro difforme considerazione, ne deriva anche una didattica diversamente orientata.

Già all’inizio della ricerca, ci siamo trovati di fronte, alla seguente questione: volendo analizzare le azioni scolastiche, nella fattispecie, quelle considerabili “teoriche” e quelle ascrivibili alla “pratica”, con quale criterio setacciare le prime dalle seconde? Che cosa si intende per teoria e pratica, in generale, e in ambito scolastico?

«*Scholastic view* è un’espressione che Austin adopera di sfuggita in *Sense and sensibilia*⁹³³ e di cui fornisce un esempio: si tratta di quel particolare uso del linguaggio che, invece, di cogliere o di attivare il senso di una parola direttamente compatibile con la situazione, passa in rassegna ed esamina tutti i suoi significati possibili, senza alcun riferimento alla situazione»⁹³⁴. Si tratta di un immenso vocabolario, quello del sapere scolastico, che è sostanzialmente, epistemocentrico, *context free*, universale, distante dalla base empirica particolare e dall’urgenza esistenziale ed affettiva di chi la frequenta. «Presuppone la sospensione della necessità pratica e mette in opera strumenti di pensiero costruiti in antitesi con la logica della pratica»⁹³⁵.

3.2.1 *La teoría*

Questa concezione fredda e distaccata del sapere scolastico, secondo l’analisi di Bertagna,⁹³⁶ risulta essere in certo qual modo il prodotto dell’incontro di due diverse tradizioni.

La prima è la tradizione classica. Il termine *theoría*, deriverebbe «dal verbo greco *theoréo*, osservo, vedo [...]. Non manca però chi fa risalire teoretico al più laico ‘considerare’ (*cum sidera*), l’alzare gli occhi alle stelle e ai pianeti per guardare l’ordine nel cielo (*kósmos*). Quindi, per similitudine, al ‘vedere’ con la mente l’ordine e la misura delle cose che ci sono»⁹³⁷.

La seconda tradizione che spiega la «*scholastic view*», è di ascendenza illuministica. Il sapere diventa rottura con la tradizione e le credenze comuni. Le ‘idee’ degli allievi, da essi mutate dall’ambiente, sono di solito ritenute misconcezioni. Il sapere ‘scientifico’, al contrario, quello che nasce dalla ‘conversione’ epistemica, prescinde dai contesti particolari ed è universale. È questo progetto che, in nome dell’uguaglianza, l’autorità dello Stato garantisce a tutti, attraverso la scuola.

Entrambe le tradizioni sono fondamentali.

Osserva Bertagna che «il problema della «*scholastic view*», dunque, non sta tanto nel voler raccogliere l’eredità migliore di queste due tradizioni, quanto piuttosto nel declinarle attraverso la lente deformante di due ottiche riduttive»⁹³⁸.

⁹³³ J. L. Austin, *Senso e sensibilia* (1962), trad. it., Marietti, Genova 2001.

⁹³⁴ P. Bourdieu, *Ragioni pratiche* (1994), trad. it. di R. Ferrara, Il Mulino, Bologna 1995, p. 197.

⁹³⁵ *Ivi*, pp. 200-201.

⁹³⁶ Si veda in particolare G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000, capp. II e VI.

⁹³⁷ G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, cit., pp. 39-40.

⁹³⁸ G. Bertagna, *Alternanza tra scuola e lavoro. Sfide culturali e pedagogiche*, in Idem (a cura di), *Alternanza scuola lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2003, p.25.

La prima è trascurare la circostanza che ogni idea (concetto, legge, teoria, principio, regola), ha una sua storia concreta, è legata a situazioni e al contesto. La trasmissione dei concetti, quindi, sebbene condotta in modo epistemologicamente corretto, non è mai del tutto neutra.

La seconda ottica riduttiva che di solito accompagna la *scolastic view* comporta lo spostamento dell'attenzione dal soggetto all'oggetto dell'apprendimento. A mano a mano che gli uomini acquisiscono conoscenze, però, la *scolastic view* ha pensato di trasmetterne quante più possibile: proposito in sé encomiabile, ma che rischia di far affondare la nave. D'altra parte la mente umana, seppur poderosamente capace di incamerare concetti, idee, principi, teorie, leggi ecc. ha dei limiti.

Occorre quindi che la scuola insegni non certo "tutto" o "tanto", ma solo quegli «sbocchi categoriali» intorno ai quali ciascuno costruisce le proprie rappresentazioni del mondo dotate di senso, nonché l'indispensabile per decodificare la cultura in cui siamo immersi. Si è invece verificato il contrario, per cui i programmi scolastici sono lievitati sempre più e la scuola ha trasmesso un sapere del tutto astratto e decontestualizzato.

Le conseguenze nefaste di tale impostazione hanno fatto supporre ad alcuni la necessità dell'eliminazione di un'istituzione sociale, la scuola, nella quale si pratici programmaticamente la *theoría*.

«In verità, dice bene Aristotele quando ricorda che si possono insegnare soltanto conoscenze (principi, regole, teorie, concetti) viste per *theoría*, e che questo è proprio ciò che distingue chi sa da chi non sa. Negare la legittimità della "*scolastic view*" è, perciò, impossibile»⁹³⁹.

3.2.2 La *téchne*

«La parola *téchne*, per Platone, deriva da *héxis nou̐*, che significa 'essere padroni della propria mente' [...]. Comenio riassume così: la razionalità tecnica (*téchne*) 'richiede tre requisiti: 1) il *modello* o *idea* (...); 2) la *materia* che consiste nella sostanza cui si deve imprimere una nuova forma; 3) gli *strumenti*, con l'aiuto dei quali si porta a termine l'opera'. Per il *primo requisito* (rappresentazione del modello o dell'idea) la razionalità tecnica esprime una delle forme della più generale *intenzionalità* della conoscenza umana. Da questo punto di vista, le *idee*, i *modelli* intenzionati nella razionalità tecnica sono spesso mutuati, circolarmente, dalle *idee* e dai *modelli* presenti nella razionalità pratica (i 'valori' professati nell'etica e nella politica) e in quella teoretica (le 'conoscenze' presenti nel vasto campo delle scienze, dalla matematica alla fisica, dalla sociologia alla psicologia, dall'economia alla geografia ecc.)»⁹⁴⁰. Quindi non c'è tecnica senza pratica e senza teoria. La *téchne* è *pre-visione* controllata del futuro; infatti mira innanzitutto a scopi. In greco "*skopós*" significa 'l'oggetto su cui si fissano gli occhi', ovvero il bersaglio, che si vuole e si *può* raggiungere. La seconda caratteristica fondamentale della *téchne* è la manualità e l'operatività. Per questo i latini resero *téchne* con arte: *ars-artis*.

La *theoría*, proprio per le sue caratteristiche costitutive, rischiava di far dimenticare che aveva comunque bisogno dell'esperienza per manifestarsi. Analogamente la *téchne*. «Occorre la scienza [...] Ma occorre anche l'esperienza, cioè il massimo della contestualizzazione, qualcosa di così personale ed esclusivo che nessuno non solo non lo può acquisire al posto nostro, ma nemmeno ce lo può trasmettere con l'insegnamento. Se possiamo conoscere le idee altrui, studiandole, infatti, nessuno può fare propria

⁹³⁹ Ivi, pp.25-26.

⁹⁴⁰ G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, cit., p.63.

l'esperienza altrui. Se la impariamo tramite conoscenze non è più esperienza, e tanto meno esperienza altrui; se tentiamo di riviverla noi, direttamente, non è più comunque l'esperienza dell'altro, ma è nostra, solo nostra»⁹⁴¹.

Ecco perché per imparare qualsiasi *téchne* serve il laboratorio, lo *stage* e il tirocinio, ovvero il fare esperienza della teoria insegnata e il teorizzare di persona l'esperienza vissuta. «Il vero e il fatto si convertono l'uno nell'altro», ha scritto Vico⁹⁴². Ciò significa che «noi conosciamo veramente solo ciò che facciamo» e che, per converso, facciamo per esperienza solo ciò che conosciamo⁹⁴³.

3.2.3 La razionalità pratica

«Questa forma di razionalità non esclude né quella teoretica né quella tecnica. Tuttavia non usa *noûs* e *lógos* né per conoscere “che cos'è questa cosa, come sta, e perché sta proprio in quel modo e non in un altro” e nemmeno per fare ciò che si può tecnicamente fare, bensì per domandarsi e decidere: - se ciò che c'è in questo momento e che sta nel modo che sta è bene che ci stia e stia così; se ciò che si è fatto tecnicamente non solo è bene, ma lo si è, al contempo, anche fatto bene, cioè come si sarebbe dovuto fare»⁹⁴⁴. E' quindi la capacità di scegliere il bene, l'azione buona: gli antichi la chiamavano *phrónesis* (saggezza).

La separatezza tra sapere e fare

Non si può imparare senza *theoría*. È bene, quindi, avere un luogo istituzionale, la scuola, in cui si impari attraverso lezioni teoriche.

Non si può imparare, però, neppure senza *téchne*, ed è quindi opportuno che nella scuola vi siano dei luoghi (i laboratori) in cui tecnica e teoria siano applicate insieme. Non si può però imparare, neppure, senza immergere *theoría* e *téchne* in un contesto di esperienza che le sovrasta e le supera, componendole. Sarebbe un'occasione mancata, dunque, dimenticare che è indispensabile anche avere un luogo istituzionale in cui si faccia l'esperienza di un apprendimento che non nasce soltanto da concetti sistematici e importanti quanto si vuole (prima via: la teoria), oppure dal conoscere tutto ciò che si fa (seconda via: la tecnica tipica del laboratorio), ma che si confronta stabilmente anche con l'apprendistato (terza via: stage e tirocini formativi).

Imparare dalla teoria o dalla pratica?

Solo per ragioni di economia poniamo fine al discorso sui rapporti tra pratica e teoria, che riprenderemo successivamente.

Ci pare che la “teoria dei due tempi”, ora, possa srotolarsi in una domanda ulteriore: affermare che prima si insegna la teoria e poi, solo dopo, la pratica significa, come abbiamo visto, affermare un paradigma culturale antico, modernamente rinverdito. Questo vuol dire, allora, dare la precedenza ad un sapere decontestualizzato, ad una conoscenza deduttiva, ad un apprendimento “passivo”, cioè ‘ordinato’ dall’alto, ‘cieco’, misterioso, di cui non si conosce il perché, non agito, inerte, incapace di prendere vita,

⁹⁴¹ G. Bertagna, *Alternanza tra scuola e lavoro*, cit., pp. 29-30.

⁹⁴² «*Latinis verum et factum reciprocantur, seu, ut scholarium vulgus loquitur, convertuntur*»: G.B. Vico, *De antiquissima Italorum sapientia* (1710), trad. it., in *Opere*, Sansoni, Firenze 1971, I, 1, p. 63. cit. in G. Bertagna, *Alternanza tra scuola e lavoro*, cit., p. 30.

⁹⁴³ *Ibidem*.

⁹⁴⁴ G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, p. 54.

quindi senza significato? Ad un sapere, quindi, in cui lo scopo è separato dall'azione, l'azione dal fine?

Abbiamo invece appurato quanto sia potente l'apprendimento attraverso il fare, come fare consapevole. E' quel fare che, proprio perché personale, in situazione, si avvicina a quello del soggetto competente.

3.2.4 Una provocazione: meglio la teoria

Finora abbiamo sposato l'ipotesi di una maggiore efficacia dell'apprendimento secondo il metodo del lavoro, cioè il superamento della "teoria dei due tempi". Rileviamo però che alcuni autori sostengono un'ipotesi opposta. In particolare, ci sembra suggestivamente provocatoria, l'ipotesi di Marcel Crahay. In un suo recente saggio⁹⁴⁵, l'autore propone una riflessione critica sull'orientamento pedagogico centrato sulle competenze, nel quale convergono posizioni anche contrapposte. Lo studioso fa notare come la maggior parte degli studiosi (Rey, Le Boterf, Perrenoud, , Roegiers, ecc.) che si sono occupati dell'argomento, insista nel sottolineare come le competenze non richiedano solamente la presenza di risorse cognitive nel soggetto, ma soprattutto la mobilitazione di quelle (tra le tante che possiede) più adatte per affrontare una situazione problematica nuova, non necessariamente già incontrata. Mobilitazione che, secondo Le Boterf⁹⁴⁶, non può limitarsi (come invece reputa Perrenoud)⁹⁴⁷ ad un semplice utilizzo o applicazione, ma si concretizza nell'adattare, differenziare, integrare, generalizzare, combinare, orchestrare un insieme di *operazioni mentali complesse* che, connesse a situazioni, trasformano le conoscenze, secondo una prospettiva già indicata da Piaget nei suoi studi sullo sviluppo dell'intelligenza⁹⁴⁸. Collegandosi a questo orientamento Crahay ricorda, tra l'altro, che la *mission* della scuola è quella di trasmettere delle conoscenze che possano trasformarsi in strumenti intellettuali utili nella vita privata, professionale, sociale e civica della persona. Proprio sulla base di queste ultime considerazioni è facile rilevare come l'istituzione scolastica non sia sempre riuscita a raggiungere pienamente tali obiettivi, dal momento che troppo spesso gli studenti dispongono di un bagaglio di conoscenze o idee inerti, utilizzate al solo fine del superamento della prova scolastica, ma che sono incapaci di mobilitare per risolvere problemi quotidiani. E' in fondo la nozione di *scolastic view*, come l'abbiamo definita nelle righe precedenti. Numerose ricerche, continua Crahay, infatti, dimostrano come la maggior parte degli studenti sviluppino un bagaglio di conoscenze e competenze personali al di fuori dell'ambiente formativo. Si tratta di un repertorio culturale molto più solido di quello acquisito a scuola, che consente loro di attribuire senso e significato agli avvenimenti del loro quotidiano, ma la cui validità, da un punto di vista scientifico, è piuttosto limitata. In tal senso l'approccio per competenze, con la sua dimensione integrativa, permetterebbe di colmare il fossato tra le conoscenze costruite a scuola e i saperi mobilitati nell'azione.

⁹⁴⁵ M Crahay, *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en education*, "Revue française de pédagogie", n. 154, pp. 97-110.

⁹⁴⁶ G. Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Edition d'Organisation, Paris 1994, cit. in M. Crahay, *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en education*, cit., p. 100.

⁹⁴⁷ P. Perrenoud, *Costruire des compétences dès l'école*, ESP Editeur, Issy-les Moulineaux cedex, 2000/3, cit. in M. Crahay, *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en education*, cit., p. 100.

⁹⁴⁸ J. Piaget, *Riuscire e capire* (tit. orig. *Reussir et comprendre*, 1974), Editori Riuniti, Roma 1976, cit. in G. Le Boterf, *De la compétence*, cit., p. 101.

Tutto ciò premesso, lo statuto scientifico del concetto di competenza, secondo Crahay, risulta incerto. I richiami alle diverse teorie psicologiche per legittimarlo non sono pienamente convincenti, anche se ad essi va riconosciuto un merito indiscusso: aver posto al centro del dibattito pedagogico la problematica della mobilitazione in situazione delle risorse cognitive del soggetto per la risoluzione di problemi. Questione, tuttavia, che non pare risolvibile, secondo Crahay, con la logica della competenze, perché semplifica un tema molto più complesso.

Come alternativa al concetto di competenza, che, appunto, è secondo l'autore riduttivo, a Crahay, nel nome del costruttivismo piagetiano, in virtù del quale un concetto è sia il risultato di un processo di strutturazione (attraverso la dialettica tra assimilazione-accomodamento⁹⁴⁹), ma anche il punto di partenza di nuove strutturazioni, pare opportuno *recuperare la dimensione del disciplinare* contro la nuova *doxa* delle competenze trasversali o meta-disciplinari. Per queste ragioni, la nozione di “campi concettuali”, più in linea con la teoria piagetiana, appare preferibile a quella di competenza. Per “campi concettuali”, secondo Vergnaud⁹⁵⁰, s'intende un insieme di situazioni il cui compimento implica degli schemi, concetti e teoremi strettamente collegati, oltreché le rappresentazioni linguistiche e simboliche utilizzabili per delinearli. Il vantaggio di questa nozione, secondo Crahay, è molteplice. Da un lato in essa è presente un legame ineluttabile tra le situazioni e la mobilitazione di schemi, concetti e teoremi, per cui è impossibile dissociare il processo di compimento delle situazioni stesse dalle conoscenze, mentre l'approccio per competenze tende a considerare i saperi come semplici guarnizioni.

Dall'altro, in base alla teoria dei “campi concettuali”, è lo schema, o il concetto o il teorema che definisce l'ambito delle situazioni, laddove per la logica delle competenze la relazione è inversa, o resta ambigua su certe situazioni.

Infine il criterio del campo concettuale esplicita i legami dei concetti con le loro rappresentazioni, cosa che la vulgata delle competenze non considera assolutamente.

Ecco perché Crahay suggerisce di abbandonare il concetto stesso di competenze, ritenendo più produttivo fondare la riflessione pedagogica e/o didattica sul modello concettuale dell'attività cognitiva degli studenti, proposto da Richard⁹⁵¹. In base a questa teoria, affrontare adeguatamente una situazione significa innanzitutto comprenderla, aiutandosi con delle rappresentazioni particolari della stessa (fatte magari per analogia con una situazione già affrontata in precedenza); quindi, sulla base di queste ultime, effettuare una serie di ragionamenti utili per mobilitare delle inferenze funzionali *alla comprensione* o *all'azione*. In questo modello le conoscenze (generali, specifiche, relazionali o procedurali), che per la logica delle competenze assumono un ruolo secondario, invece qui risultano determinanti, tanto nelle rappresentazioni che il soggetto riesce a costruire della situazione, che nello svolgimento di tre tipologie di attività: esecutive *automatiche*, *non automatiche* e di soluzione di *problemi* attraverso l'elaborazione di *procedure*. Come rileva l'autore le *conoscenze sono senza dubbio*

⁹⁴⁹ J. Piaget, A. Jonckheere e B. Mandelbrot, *La lecture de l'expérience*, Press Universitarie de France, 1958.

⁹⁵⁰ G. Vergnaud, *Les fonctions de l'action et de la symbolisation dans la formation et la connaissance*, in J. Piaget, P. Mounout, J.P. Bronckart, *Psychologie*, Gallimard, Paris 1987, cit. in M. Crahay, *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en education*, cit., p. 105.

⁹⁵¹ J.F. Richard, *Les activités mentales: comprendre, raisonner, trouver des solutions*, A. Collin, Paris 1995., cit. in M. Crahay, *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en education*, cit., p. 105.

necessarie per la costruzione del processo cognitivo del soggetto *ma non sufficienti*. Peraltro si nota appunto un riposizionamento dei saperi teorici, quindi, in qualche modo, un'anticipazione logica e cronologica, degli stessi. Potremmo dire: una conferma della "teoria dei due tempi", ovvero prima la teoria, poi la pratica? È pur vero, che l'autore afferma che le conoscenze sono condizione necessaria, ma non sufficiente ed inoltre conferma l'importanza della mobilitazione delle stesse, in contesti altri rispetto alla scuola. Per assicurare la mobilitazione delle conoscenze in contesti diversificati, bisogna articolare tre momenti didattici:

- a) la *contestualizzazione* degli apprendimenti indispensabile per consentire allo studente di attribuire un significato reale alle conoscenze che acquisisce. In questa fase lo studente procede dal particolare al generale;
- b) la *decontestualizzazione* o trasferimento o diversificazione contestuale delle conoscenze;
- c) il *ritorno riflessivo* o metacognitivo sugli apprendimenti, al fine di costruire una rete di conoscenze più generali e astratte.

Ad esempio, in modo analogo si pronuncia Meirieu, che parla di contestualizzazione/ decontestualizzazione/ ricontestualizzazione⁹⁵².

In effetti, tali operazioni non sono dissimili da quelle cui abbiamo fatto cenno: non c'è un fare che sia portatore in sé di conoscenza: occorre sempre una riflessione su di esso. Nella fattispecie, abbiamo notato quanto sia imprescindibile la presenza del docente o del tutor, così da "cavar fuori" dal lavoro, dall'esperienza, dalla situazione, le conoscenze implicite.

Analogamente, occorre che la conoscenza sia "agita" in situazione.

Però, secondo Crahay, la scuola, nell'ottica delle competenze, non deve limitarsi alla mobilitazione delle risorse cognitive in situazione. Senza rinnegare i contributi importanti derivati dalla ricerca in quest'ambito, essa deve evitare tuttavia di incorrere in una visione semplificatrice del problema.

Importante ci appare anche la conclusione dello studioso: anch'egli riconosce quanto il tema della competenza abbia sollevato la questione considerevole del rapporto teoria-pratica. Ma come si è visto attraverso i concetti di trasferimento e mobilitazione, sottolinea Crahay, tutti i collegamenti tra queste due dimensioni *non sono ancora stati messi a fuoco convenientemente dalla ricerca finora sviluppata*. Occorre procedere dunque con prudenza senza lasciarsi suggestionare dalle mode, anche perché la scuola non deve esaurire il suo compito, esclusivamente in funzione delle competenze. Queste ultime non risiedono in un atto isolato, astratto o generale, emergono invece in un'azione personale e richiamano al compito educativo che la scuola deve sviluppare prima di tutto nei confronti dello studente affinché possa realizzarsi come persona e cittadino libero e responsabile.

Non possiamo che sentirci in sintonia con le parole dello studioso: il rapporto tra teoria e pratica è sicuramente come un gomitolo ingarbugliato, di cui non si riesce quasi a trovare il bandolo, o, perlomeno, che sfugge sempre. Abbiamo fatto nostra l'ipotesi che la "teoria dei due tempi" deve essere superata non certo escludendo la teoria o, necessariamente, facendola seguire all'esperienza pratica, rimarcando che, comunque, in ogni azione la *theoria*, così come la *téchne* sono indissolubilmente ordite insieme. Accogliamo perciò la prudenza di Crahay, soprattutto la possibile apertura che intravediamo: la mobilitazione delle conoscenze non avviene solo attraverso le

⁹⁵² P. Meirieu, M. Develey, *Émile, reviens vite...ils sont devenus fous?*, ESF. Paris 1992, in M. Altet, *Le pedagogie dell'apprendimento*, Armando, Roma 200, p. 85.

competenze, ma anche in azioni ‘mentali’, potremmo dire (ragionamenti, inferenze, rappresentazioni ecc.) da cui si può estrarre il sapere. Feconda suggestione, perché aprirebbe la strada all’ipotesi che non è il fare in quanto tale (o la competenza che dir si voglia), a fissare le conoscenze, quanto piuttosto un’azione didattica che abbia la caratteristica della contestualizzazione, cioè del senso per lo studente, a cui consegue un momento di decontestualizzazione e di riflessione meta cognitiva. Ci sembra che il procedimento, possa diventare una chiave di lettura per interpretare il fare didattico di cui siamo stati testimoni nella ricerca sul campo, anche se non tutto può essere spiegato con queste categorie

Teoria dei due tempi Sapere teorico prima, quindi:	Superamento teoria dei due tempi. Teoria del metodo del lavoro, ovvero:	Crahay : fasi mobilitazione conoscenze
Sapere decontestualizzato	contestualizzato	1. contestualizzazione sapere
deduttivo	induttivo	2. decontestualizzazione
passivo	attivo	3. momento metacognitivo
inerte	agito	
senza senso	sensato	

Imparare i contenuti della teoria con il metodo della pratica

Rimaniamo maggiormente convinti, come cercheremo di argomentare, che l’ipotesi più adeguata per leggere i buoni esiti dei processi educativi da noi osservati nei due Centri di Ifp, sia piuttosto quella per cui non si tratti di distinguere la buona azione didattica come quella che parte o che si basa sulla *praxis*; semmai è più efficace l’azione didattica che, unisce *téchne* e *theoria* (inscindibili), attraverso il collante dell’*esperienza*, cioè dell’azione didattica contestualizzata, perché dotata di senso e giudicata.

In questo senso, l’efficacia di un atto pedagogico consiste *non* nel fatto che si sostanzii di teoria, come vorrebbe una certa visione di scuola ‘retrò’; oppure che sia soprattutto fondata sulla pratica (laboratori, lavori, ecc), come una certa deriva attivistica ha, purtroppo, fatto credere ai docenti, e che la stessa Arendt ha a suo tempo stigmatizzato. Innanzitutto è dannosa la *divaricazione* dei due momenti. Ma se un minimo apporto può derivare dalle riflessioni che abbiamo addotto, oltre a quelle cui siamo debitori a Kerschensteiner ed Hessen, questo potrebbe essere così sintetizzato: occorre rendere pratica la teoria e teorica la pratica.

Vorremmo riportare, come esemplificazione, quanto accaduto durante un’ora di lezione in uno dei due Centri visitati. La docente di Diritto ha spiegato dalla cattedra in una lezione frontale una conoscenza teorica (nella fattispecie la Costituzione italiana); abbiamo avuto l’impressione che l’insegnante con i suoi alunni non stesse riflettendo teoricamente, ma stesse “manipolando” concretamente l’idea/concetto come un pezzo di marmo. Rispetto a quell’idea/concetto (la Costituzione italiana) la posizione della docente è stata quella di usare lo scalpello con tocco preciso e minuzioso, dando l’opportunità anche ai suoi studenti, di infliggere il loro segno di scalpello. Ne è uscito il “concetto” di Costituzione italiana. Certamente con qualche parte da ripassare di fino, o anche talora un poco sgheмба, ma sostanzialmente una bella copia dell’originale.

È stato, insomma, un “fare con le idee”, perché ha mobilitato tutta la persona degli studenti. C’è stata un’esperienza, un avvenimento. D’altra parte “avvenimento” ha a che fare con avveniristico, avvenire: quindi la lezione è come se avesse aperto un “*file*” per gli studenti, come se questi già si immaginassero l’avvenire, cioè la possibilità di *mobilitare le proprie conoscenze* in contesti diversi dalla scuola. In realtà ciò era già avvenuto durante l’ora di lezione: c’è stata una mobilitazione delle conoscenze,

trasferendo i dati teorici, inerti, astratti, nella propria vita, nella realtà, giudicandola, interpellandola. In questo modo le conoscenze teoriche da inerti, sono diventate vive, attive, capaci di mordere il reale, di intercettare il vissuto dei ragazzi, e quindi di diventare interessanti (*inter – est*).

Crahay: fasi di mobilitazione della conoscenza	Ipotesi della didattica del lavoro (rispetto alla teoria)
1. Contestualizzazione apprendim.	1. idea/concetto ecc. teorica
2. decontestualizzazione	2. “manipolazione” della conoscenza: che cosa significa nella vita degli studenti? Che esperienza ne fanno?
3. ritorno metacognitivo	3. riflessione e definizione del concetto/idea ecc. in termini scientifici

La docente ha potuto perciò, una volta costruita la statua di marmo, riguardarla insieme ai suoi studenti: è l’azione riflessiva suggerita da Crahay, di cui Bertagna offre ampia testimonianza. Da lì, dalla pratica, dal lavoro, dal prodotto del lavoro, si “cavano” le conoscenze, cioè si riflette in modo sistematico, così da poter “ritenere” ciò che si è fatto e capito (nel senso, proprio di *carpito*, afferrato), così da rendere l’esperienza una conoscenza universale, riutilizzabile.

E’ in parte il processo identificato da Crahay, dicevamo, ma sembrerebbe che in quello manchi il concetto di esperienza e di interesse.

Vorremmo invece declinare l’ipotesi di Bertagna, che abbiamo assunto come punto di riferimento, rispetto all’idea di “esperienza”, già ampiamente collaudata dallo studioso. In particolare, rispetto all’idea dei luoghi deputati al lavoro e alla pratica, aveva individuato, molto efficacemente, una tripartizione, che possiamo schematicamente trasportare e coniugare (liberamente), rispetto al sapere, secondo il seguente abbozzo:

teoria	tecnica	Pratica esperienza
Scuola: <u>imparare</u> attraverso <u>conoscenze</u> <u>teoriche</u>	Laboratorio: <u>applicare</u> le conoscenze teoriche al fare	Stage, tirocinio formativo, apprendistato: <u>apprendere in</u> <u>situazione</u>

Ci pare un modello assai efficace e adeguato alle scuole tecniche e professionali, e per i corsi in alternanza scuola – lavoro. Contemporaneamente, vorremmo porre un’aggiunta. Nell’analisi fornita, compare un elemento che non coincide del tutto con quanto abbiamo osservato durante l’analisi di caso: se, come abbiamo constatato, esiste, nell’azione didattica, il momento teorico (esplicitazione di idee, concetti, teoremi, ecc.), il momento della tecnica (nel laboratorio, ecc.) che è l’applicazione della teoria al fare, e infine la pratica, cioè la scelta adeguata nel momento opportuno; se, come esemplarmente argomentato, non si può imparare «senza immergere *theoría* e *téchne* in un contesto di esperienza che le sovrasta e le supera, comprendendole in unità »⁹⁵³: allora, la conseguenza didattica, da noi rilevata, è che il concetto di esperienza *non* è relegabile solo ad alcuni spazi, come ad esempio lo *stage*, il tirocinio formativo, l’apprendistato. L’esperienza *non* è un *luogo*.

L’ipotesi che ci sembra più adeguata, consiste nel riconoscere che, poiché c’è un’unità inscindibile tra teoria, tecnica e pratica, in ogni azione teorica o pratica o tecnica si può riscoprire il *metodo* del *lavoro*, se e solo se c’è *esperienza*. In questo senso anche la teoria è azione, non solo la tecnica e la pratica (per loro natura).

⁹⁵³ G. Bertagna, *Alternanza tra scuola e lavoro*, cit., p.36.

3.3 Imparare i contenuti teorici con il metodo della pratica. La riflessione di Ausubel , Bruner e Bateson: il concetto di esperienza

Due autori di particolare suggestione rispetto al nostro discorso, appaiono David P. Ausubel e Jerome S. Bruner. Il nostro scopo non è indagare i processi cognitivi, tantomeno dal punto di vista delle dinamiche psicologiche: abbiamo sempre optato per uno sguardo strettamente pedagogico. Ma i due autori giungono in soccorso per confortarci, rispetto ai processi apprenditivi.

Tra le molte opere scritte da D.P. Ausubel, di fondamentale importanza appare *Educational Psychology. A Cognitive view* del 1968, che egli destina agli insegnanti⁹⁵⁴.

3.3.1 Imparare i contenuti teorici con il metodo della pratica. La riflessione di Ausubel

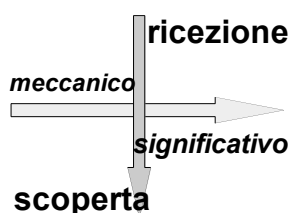
Secondo Ausubel, al fine di descrivere l'apprendimento e i processi cognitivi sono di importanza centrale due dimensioni guida.

La prima riguarda il modo attraverso cui il soggetto giunge all'informazione. La seconda riguarda invece la modalità con cui il soggetto fa propria l'informazione.

Rispetto alla prima dimensione, si passa dalla ricezione alla scoperta. Si ha apprendimento per *ricezione* quando il materiale da apprendere è presentato allo studente che deve soltanto acquisirlo (ad esempio l'insegnante spiega la storia di Carlo Magno). La caratteristica dell'apprendimento per scoperta personale, invece, consiste nel fatto che il contenuto non è dato, ma deve essere scoperto dallo studente prima che lo faccia proprio, come succede ad esempio nel caso *del problem solving*.

Il soggetto, pertanto, può pervenire alle conoscenze in modo autonomo, scoprendole o ricercandole, oppure può giungere ad esse perché altri le hanno proposte o insegnate.

La seconda dimensione riguarda la modalità di incorporazione delle informazioni nella struttura cognitiva che può variare lungo una gamma che va dall'acquisizione "significativa" a quella "meccanica"



Ausubel suggerisce che bisogna guardarsi dalla concezione, piuttosto diffusa, secondo cui ogni apprendimento per scoperta sarebbe significativo, mentre ogni apprendimento ricettivo risulterebbe meccanico⁹⁵⁵.

⁹⁵⁴ D.P. Ausubel, *Educational Psychology. A Cognitive view*, New York, Rinehart and Winston 1968, trad. it. *Educazione e processi cognitivi*, 1^a ed. 1987, FrancoAngeli, Milano 2004.

⁹⁵⁵ Il dibattito oggi in Italia sulla scelta del metodo più proficuo, è ancora aperto. Gli autori che si sono interessati della questione sono sostanzialmente tutti concordi nel sottolineare l'importanza dell'insegnamento dei contenuti che dovrebbe piegarsi verso la polarità della significatività; si discute, invece, se sia più efficace apprendere attraverso la ricerca, la scoperta o in modo ricettivo. In proposito, si vedano: C. Nisi, *Insegnamento e apprendimento nella realtà scolastica attuale*, in "Scuola didattica", XXXII, n. 10/1987, pp. 9-11; G. Petracchi, *Significatività dell'apprendimento*, in "Scuola Italiana

Ci sembra questa un'osservazione rilevante al fine del nostro discorso: affermare che ogni apprendimento ricettivo non è necessariamente meccanico, apre uno spiraglio sulla nostra ipotesi. Possiamo anche visualizzare in modo più completo in questo modo⁹⁵⁶:



Nel quadrante A è rappresentato *l'apprendimento meccanico per ricezione*, nel quale l'informazione è presentata direttamente al soggetto, che si limita a *memorizzarla*. Ad esempio, un alunno può leggere nel suo libro di matematica la definizione dell'equazione e impararla a memoria senza comprenderla.

Nel quadrante B è rappresentato *l'apprendimento significativo ricettivo*, che riguarda il caso del soggetto che perviene all'informazione che viene collegata, poi, in modo significativo a quelle disponibili nella sua struttura cognitiva. Per esempio, un alunno che legge in internet, che «le superfici scure assorbono il calore meglio delle superfici chiare» e associa questa regola al fatto che nei climi caldi si indossano abiti bianchi.

Al quadrante C appartiene *l'apprendimento significativo per scoperta*, secondo il quale il soggetto giunge all'informazione in modo autonomo, ovvero il contenuto deve essere scoperto, per poi collegarlo in modo significativo alle conoscenze attinenti, presenti e disponibili nella sua struttura cognitiva. Rifacendoci all'esempio precedente, possiamo immaginare che lo studente scopre da solo che «le superfici scure assorbono meglio il calore delle superfici chiare» perché quando indossa abiti scuri sente più caldo e collega tale principio al fatto che nei climi caldi la gente indossa abiti bianchi.

Nel quadrante D, infine, è rappresentato *l'apprendimento meccanico per scoperta*, grazie al quale il soggetto perviene all'informazione in modo autonomo, ma la incorpora in maniera meccanica.

Ora, *l'apprendimento meccanico per ricezione* è quello che vorremmo definire conoscenza di grado zero, cioè l'informazione inerte, priva di vita, che non ha vita e non genera vita, cioè non produce in nessun modo esperienza. Da cosa dipende tutto questo? Dal discente o dal docente? Da entrambi, dice lo studioso: perché l'insegnante potrebbe trasferire nozioni insignificanti (con le famose sillabe senza senso), e l'alunno potrebbe non aver la struttura cognitiva adatta a recepirle.

Moderna", XCI, n. 11/1981, pp. 6-9; G. Pellerey, *Apprendimento significativo e apprendimento meccanico*, in "I Diritti della Scuola", LXXXI, n. 4/1980, pp. 16-17.

⁹⁵⁶ Prendiamo spunto da G. Amenta, *L'osservazione dei processi di apprendimento*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 124-125 e C. Cornoldi, P. Meazzini, *Apprendimento cognitivo e psicopedagogia. Il contributo di Ausubel*, introduzione a D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, cit, p. 18.

Struttura cognitiva e tipi di relazioni significative

Un tema centrale nell'autore è il concetto di struttura o matrice cognitiva, cioè l'insieme di conoscenze, idee e concetti posseduti da un individuo. Egli immagina la struttura cognitiva come una grande rete, dove si vanno a inserirsi, o da cui scompaiono, le conoscenze che sono organizzate in modo gerarchico, a seconda del grado di generalità, di astrazione o di inclusività.

Ai livelli più alti sono situate le idee più generali, definite *inclusori*, in quanto capaci di accogliere, ancorare, fungere da *appigli* alle nuove conoscenze. L'apprendimento significativo ha seguito quando le idee espresse in forma simbolica sono messe in relazione con ciò che l'allievo già conosce. Si ha, invece, apprendimento di tipo meccanico allorché le nuove conoscenze rimangono isolate o vengono collegate al bagaglio di conoscenze precedenti soltanto in modo arbitrario o letterale, come può capitare nel caso dell'apprendimento di regole di ortografia, di formule di matematica⁹⁵⁷.

L'apprendimento significativo non sempre ha luogo e non è un processo automatico. Per tale motivo, Ausubel ha suggerito tre condizioni necessarie per la sua realizzazione: significatività logica del materiale da apprendere, capacità cognitive di base del soggetto, ed infine, *prontezza* o idoneità della struttura cognitiva.

Non ci interessa verificare ora le teorie dello psicologo in modo particolareggiato, quanto piuttosto sottolineare che le sue ipotesi ci consentono di comprendere che non necessariamente ogni apprendimento per scoperta è significativo, che l'apprendimento significativo può essere ricettivo, che la ricezione non coincide con la passività.

Un secondo merito di Ausubel è quello di aver sottolineato l'importanza dell'apprendimento significativo. Un terzo aspetto rilevante è dato dall'importanza attribuita alla presenza nella struttura cognitiva delle *idee-àncora*.

Per quanto attiene ai rilievi critici va sottolineato, in primo luogo, che l'apprendimento privilegiato da Ausubel è quello tradizionale e scolastico, riguarda cioè le conoscenze dichiarative¹³. Scarsa attenzione viene riservata, all'apprendimento di conoscenze terminologiche e concettuali che fungono da base per gli apprendimenti successivi.

L'autore, poi, asserisce che a scuola bisogna privilegiare l'apprendimento ricettivo-significativo. Chiosa G. Amenta: «Tuttavia ogni docente sa che, al fine di stimolare l'attenzione dell'allievo e di non appesantirlo, è necessario alternare modalità e strategie d' insegnamento che implicano apprendimenti di tipo ricettivo [...] a modalità che comportano apprendimenti per scoperta»⁹⁵⁸. Se è evidente che nelle *routine* scolastiche è necessario cambiare il più possibile le modalità di insegnamento, non ci sembra poi così criticabile la scelta per gli apprendimenti ricettivi significativi. Infatti se, come lo stesso Ausubel ipotizza, l'insegnamento per scoperta è il più interessante, è altrettanto vero che la struttura scolastica deve fare quotidianamente i conti con apprendimenti di tipo ricettivo.

Forse la scommessa sta proprio a questo livello: come rendere le informazioni, le conoscenze, i concetti, vivi? Ritorniamo alla questione originaria. Le conoscenze, possono essere apprese in modo passivo (meccanico) oppure attivo (significativo).

⁹⁵⁷ Riguardo alla significatività dell'apprendimento Pellerey suggerisce l'immagine della ragnatela: la matrice cognitiva è come una ragnatela che afferra e trattiene la preda. Nel caso dell'apprendimento meccanico, invece, l'unico modo per trattenere le informazioni, è quello della ripetizione meccanica, rappresentata questa volta dall'immagine del chiodo conficcato nel muro dal martello.

⁹⁵⁸ G. Amenta, *L'osservazione dei processi di apprendimento*, cit., p141

Osservazioni critiche

E' vero che alcune osservazioni dell'autore sono state superate. Interessanti infatti ci paiono le valutazioni critiche di C. Cornoldi e P. Meazzini⁹⁵⁹, i quali ricordano che, oggi, gli studiosi sono giunti a definire che: «il sistema umano non prende assolutamente in considerazione una informazione in entrata, se essa in qualche maniera non entra in contatto con l'insieme di conoscenze di cui già il sistema è in possesso.

Ausubel cita le liste di parole che negli esperimenti di laboratorio il soggetto registrerebbe meccanicamente. Se si trattasse solo di registrazione meccanica *sotto ogni punto di vista*, come sarebbe possibile spiegare che il ricordo di quelle liste è influenzato in maniera nettissima da indici del significato, quali il valore d'immagine (v. ad es. Paivio, 1971; Cornoldi, 1978)⁹⁶⁰, la concretezza (Dukes e Bastian, 1966)⁹⁶¹ le componenti connotative (v. ad es. Wickens, 1972)⁹⁶² ecc.?

Se pure volessimo risalire ai tradizionali esperimenti condotti con le 'famigerate' sillabe senza senso, sarebbe sufficiente osservare che anche per esse — sin dai tempi di Ebbinghaus — era stato osservato che l'acquisizione non procedeva in modo meccanico e uguale per ciascuna sillaba. In un momento successivo tale diverso ritmo di apprendimento fu strettamente collegato al diverso grado di significanza associativa posseduta da ogni sillaba[...]»⁹⁶³.

Ci colpisce nell'analisi critica degli autori, il fatto che, addirittura, anche le sillabe senza senso...hanno un senso, cioè possono avere una loro maggiore o minore significatività per il soggetto che apprende. Vuol dire che non si tratta di scartare certe discipline o certe parti di programma: il problema è come offrirle agli studenti. Tutto può essere significativo, se lo è nella realtà: o meglio, se il soggetto lo mette in contatto con aspetti della sua vita. Nella nostra ricerca, infatti, abbiamo avuto modo di constatare, che anche la Costituzione italiana e la legge 626 sulla sicurezza, sono diventi materiale interessante per gli studenti!

In verità lo stesso Ausubel approfondisce il tema della assimilazione di materiale astratto e di materiale concreto, asserendo che: « La principale differenza tra item astratti e concreti, naturalmente, è nel grado di particolarità o di vicinanza all'esperienza empirico-concreta[...] Ma anche se il materiale concreto è potenzialmente significativo, è più facile che venga appreso meccanicamente rispetto al materiale astratto, perché è più difficile collegarlo col sistema concettuale della struttura cognitiva»⁹⁶⁴.

La didattica per scoperta

L'osservazione di Ausubel sembrerebbe contraddire il nostro assunto, e cioè che la didattica del lavoro, ovvero attiva, sia di per sé significativa. Peralto abbiamo avuto modo più volte di sottolineare che, non è la pratica in quanto tale che rende la didattica attiva. E accogliamo volentieri l'osservazione dello studioso, anche perché apre un ulteriore riflessione: alcuni dati appresi dalla pratica, possono essere acquisiti in modo

⁹⁵⁹ C. Cornoldi, P. Meazzini, *Apprendimento cognitivo e psicopedagogia*, cit., pp. 15-41.

⁹⁶⁰ A. Paivio, *Imagery and Verbal Processes*, New York, Holt 1971; C. Cornoldi, *Modelli della memoria*, Giunti, Firenze 1978.

⁹⁶¹ W. F. Dukes, J. Bastian, *Recall of Abstract and Concrete Words Equated for Meaningfulness*, in "Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior", n. 5/1966, pp. 455-458.

⁹⁶² D.D. Wickens, *Characteristics of Word Encoding*, in A.W. Melton, E. Martin (a cura di), *Coding Processes in Human Memory*, New York 1972.

⁹⁶³ C. Cornoldi, P. Meazzini, *Apprendimento cognitivo e psicopedagogia*, cit., pp. 23-24.

⁹⁶⁴ D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, cit., p.170.

significativo, mentre altri devono essere appresi meccanicamente. Vorremmo cioè sfatare l'idea dell'insegnamento pratico a tutti i costi. Non solo, ma con questo rispondere, anche se sempre in modo provvisorio, all'ipotesi che *tutto* sia apprendibile *dalla e con* la pratica. Conclusione provvisoria, dicevamo, ma che sta ad indicare, non certo, una debolezza del metodo del lavoro, semmai una sua diversa definizione. Ovvero, non lavoro in senso restrittivo (il fare materiale) ma lavoro come metodo attivo, come azione della mano o della mente ("lavoro spirituale"), come annotava lo stesso Kerschensteiner⁹⁶⁵.

Importanti anche le sottolineature di Ausubel sul metodo per scoperta: «la cieca fiducia che i sostenitori dell'apprendimento casuale hanno nella scoperta autonoma, non guidata, non si giustifica né su basi logiche, né con prove sperimentali. In primo luogo, gli esercizi e i problemi di laboratorio non sono intrinsecamente e necessariamente significativi. Possono portare ad un apprendimento significativo nullo o quasi, se il sistema di apprendimento dello studente è semplicemente quello di memorizzare meccanicamente problemi-tipo o tecniche per manipolare reagenti e simboli [...]

Secondariamente, quello che viene tipicamente chiamato 'il metodo della scoperta' è in realtà un tipo di scoperta inventata (costruita) che è ben lontana dalla vera attività autonoma di scoperta, propria dei ricercatori e degli scienziati. Le tecniche della ricerca pura in classe potrebbero portare al caos assoluto e ad uno spreco di tempo, poiché gli studenti immaturi mancano in genere di una preparazione sufficientemente approfondita nella materia sia per formulare problemi realizzabili, sia per individuare metodi di ricerca appropriati e rilevanti. Prima che gli studenti possano 'scoprire' delle generalizzazioni in modo ragionevolmente efficiente, i problemi devono essere strutturati per loro in modo tale da rendere quasi inevitabile la scoperta finale.

In terzo luogo, numerose ricerche a breve termine hanno dimostrato che la scoperta guidata è più produttiva, ai fini dell'apprendimento, della ritenzione e del trasferimento cognitivo, sia della scoperta completamente autonoma, sia di quella completamente guidata. Questi risultati, comunque, non indicano necessariamente che la scoperta guidata sia più efficace di una semplice esposizione didattica, nell'insegnamento di una data materia. [...] Molto dipende anche dai rispettivi costi, in termini di tempo, dei due approcci, dalla maturità cognitiva dello studente»⁹⁶⁶.

D'altra parte, non diversamente si esprimeva S. Hessen⁹⁶⁷, il quale, pur non affrontando direttamente la questione, sottolineava che nella scuola primaria è indispensabile partire dall'esperienza concreta dei bambini, ma che tale metodo è per sua natura 'episodico': non sufficiente nei gradi superiori, dove è necessario trapassare ad un apprendimento sistematico

Accogliamo *in toto* la riflessione sull'inutilità dei laboratori, se mal gestiti e se, come può succedere, producono solo studenti che ripetono procedure senza comprenderne il senso. Così come può accadere di perdere molto tempo per la preparazione della didattica laboratoriale, ed anche che si generi caos in aula. Vero è che, forse, nelle pratiche didattiche, più che di laboratorio 'puro', occorrerebbe istituire dei laboratori 'spuri', quelli 'inventati'. Questa osservazione però ci è di aiuto, ancora una volta, per sbizzare la nostra ipotesi: ovvero non è possibile che *tutto* venga appreso attraverso la

⁹⁶⁵ G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, (1^a ed. 1911, 2^a ed. 1925), trad. it. di G. Calò, Bemporad, Firenze 1935, p. 110.

⁹⁶⁶ D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, cit., pp 408-409.

⁹⁶⁷ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, trad. it. di L. Volpicelli, Avio, Roma 1950, p. 137.

pratica, attraverso il *laboratorio*. Le riserve poste da Ausubel, ci trovano consenzienti: troppo spesso ciò che si produce non è conoscenza, ma capacità critica, conoscenza di metodologie di *prolem solving*. Allora, sì. Meglio la lezione tradizionale. Anche perché, e questo ci sembra importante raccogliere dallo studioso, anche la conoscenza teorica può essere significativa.

Antecedenti storici

Lo psicologo della conoscenza propone un *exkursus storico* evidenziando, che il movimento di educazione progressista ha fornito parecchi spunti di rilievo alla progettazione del metodo della scoperta. «Un aspetto di questo movimento è stata la crescente insoddisfazione nei confronti del vuoto formalismo di gran parte di contenuti educativi nella seconda metà del XIX° secolo e nella prima del XX° secolo, i cui metodi didattici erano una deformante ripetitività e catechizzazione; il cui piano di studi si segnalava per uno scollamento con l'esperienza quotidiana del bambino, con il suo mondo fisico e il suo ambiente sociale; ai cui alunni si richiedeva la memorizzazione e la verbalizzazione meccanica di idee che non avevano adeguato riscontro nelle loro esperienze»⁹⁶⁸.

Facciamo nostra la sua analisi storica ed anche la sottolineatura che, gran parte dell'inefficacia delle scuole 'vecchie', derivava, oltre che dalla verbalizzazione meccanica delle conoscenze (quelle che ho chiamato grado zero delle informazioni), anche dal non adeguato riscontro nelle esperienze dei ragazzi. Ci pare che ritorni, anche in questa circostanza, l'idea che c'è sempre un rapporto tra apprendimento e esperienza o vita: è necessario un aggancio non solo alla mappa cognitiva del ragazzo, ma anche alla sua esperienza. Così come, la docente di Diritto, che abbiamo assunto come esempio, ha posto in essere nelle sue ore di lezione.

Lo studioso, proseguendo nella sua disamina, ritrova nella sopravvalutazione delle realtà sottese a questa insoddisfazione la causa del successivo «atteggiamento mistico, secondo il quale tutto l'apprendimento verbale è come poco più che disinvolto verbalismo e recitazione 'pappagallesca'. Questo, a sua volta, ha condotto all'eccessiva enfasi che i progressisti hanno attribuito all'esperienza concreta e diretta come requisito indispensabile per una conoscenza significativa riguardo la ricerca e la soluzione di problemi e riguardo l'apprendimento incidentale in situazioni naturali non premeditate»⁹⁶⁹.

Condividiamo l'analisi: anche la lezione verbale, può essere di grande efficacia, anche in una logica della didattica del lavoro, che non necessariamente significa enfatizzare troppo, come annota Ausubel, l'esperienza diretta e concreta. Ogni apprendimento, pur teorico, se è un'esperienza, è concreto.

Un secondo aspetto di educazione progressiva che, secondo lo studioso, ha influito sull'evoluzione del metodo della scoperta è stato l'approccio all'istruzione incentrato sul bambino, che ha avuto origine nelle filosofie pedagogiche di Rousseau e di Fröebel: che però hanno enfatizzato troppo i bisogni e gli interessi del ragazzo, sostenendo che lo studente stesso sia nella posizione più strategica per valutare e selezionare elementi educativi ottimali per lui. «Proposizioni come queste – a detta di Ausubel – fanno evidentemente un feticcio dell'autonomia e della scoperta autonoma e vedono quasi come sacrilega ogni forma di guida o di indirizzo nell'apprendimento, soprattutto per quanto riguarda la comunicazione di *insights* o di generalizzazioni dagli insegnanti ai

⁹⁶⁸ D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, cit., p. 602.

⁹⁶⁹ *Ibidem*.

ragazzi. Qui sta in parte l'origine dell'idea mistica, secondo la quale una didattica di tipo espositivo è intrinsecamente autoritaria sul piano dello sviluppo e secondo la quale gli *insights* acquisiti per proprio conto sono unicamente e trascendentalmente corredati di significati e intendimenti che non si potrebbero capire in altra maniera»⁹⁷⁰. Effettivamente, se da una parte non possiamo non convenire sull'importanza di una conoscenza che nasca dagli interessi dei ragazzi, dall'altro non possiamo non riconoscerci in quanto dice il ricercatore, per cui è un'idea mistica credere che tutto ciò che viene appreso in modo autonomo sia acquisizione stabile, e dall'altra che ogni apprendimento debba essere spontaneo. Soprattutto nella scuola superiore, in cui abbiamo svolto la ricerca, sarebbe impensabile supporre di predisporre il lavoro pedagogico solo per scoperta autonoma, per i tempi lunghissimi di ricezione, L'autonomia, semmai, consiste nel fatto che è la libertà del ragazzo che si muove e chiede, come ad esempio abbiamo visto nel laboratorio elettrico di uno dei due Centri visitati: i ragazzi spontaneamente chiedevano ai docenti, anche spiegazioni teoriche a loro mancanti o non del tutto agibili in quel momento⁹⁷¹.

Da questi atteggiamenti discenderebbe, per lo studioso, la successiva mitizzazione del *problem solving*, del lavoro di laboratorio, della emulazione *naïf* del metodo scientifico. Per suffragare la sua ipotesi, riferisce alcuni esemplificazioni. Rispetto al metodo scientifico «si riteneva che se gli studenti avessero lavorato affrontando diversi problemi e si fossero occupati di versare reagenti in un numero sufficiente di provette, essi avrebbero spontaneamente scoperto in modo significativo tutti i concetti e le generalizzazioni loro necessari alla conoscenza dei settori che stavano studiando.[...] Perciò, coerentemente con la nuova accentuazione sulla soluzione di problemi significativi, gli studenti smisero di imparare a memoria formule, imparando invece problemi-tipo. [...] Perdevano ore preziose a raccogliere dati empirici che alla peggio consistevano in una rielaborazione dell'ovvio e nel migliore dei casi li portavano a riscoprire principi che potevano essere facilmente presentati verbalmente in pochi minuti»⁹⁷². In verità, la deriva 'laboratoristica', come tratteggiata dallo studioso, non è così lontana dalle nostre aule scolastiche.

E se è vero che il numero di anni che gli stati occidentali ritagliano come tempo dedicato unicamente allo studio dei loro giovani membri, si sta sempre più dilatando, altrettanto stanno crescendo le conoscenze: siamo infatti di fronte a ciò che G. Anders ha chiamato «dislivello prometeico», ovvero l'asincronizzazione tra l'uomo e il mondo dei suoi prodotti, si fa, cioè, «ogni giorno più grande»⁹⁷³. Oggi, il volume di sapere si raddoppia circa ogni cinque anni e, secondo Gardner, addirittura ogni 80 giorni⁹⁷⁴: il proposito di una cultura enciclopedica è letteralmente impensabile. Per questo il rapporto tra il tempo dato e la possibile assimilazione delle conoscenze, è una questione di non poco conto.

Ausubel prosegue nella sua disamina, annotando in modo caustico che «una mente ingenua dal punto di vista scientifico può non esser messa a disagio davanti alle naturali

⁹⁷⁰ *Ivi*, p. 603.

⁹⁷¹ Sulla importanza delle domande che nascono dai bisogni dei ragazzi e non indotte dall'esterno, si veda quanto scrive M. Altet, *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*, trad. it., La Scuola, Brescia 2003.

⁹⁷² D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, p. 604-605.

⁹⁷³ G. Anders, *L'uomo è antiquato. I. Considerazioni sull'anima nell'era della seconda rivoluzione industriale* (1956), trad. it., Il Saggiatore, Milano 1963.

⁹⁷⁴ H. Gardner, *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1999, p. 52.

complessità dei dati empirici e impara molto di più da modelli schematici e diagrammi. L'approccio a manuali di laboratorio come se si trattasse di libri di cucina, senza una adeguata conoscenza dei principi rilevanti di metodo e sostanza coinvolti offre un apprezzamento del metodo scientifico altrettanto genuino come indossare un camice bianco da laboratorio per fare un annuncio pubblicitario alla tv per un magico elisir»⁹⁷⁵. Come dire, che chi non è vocato per la scienza, non impara meglio in laboratorio, perché anzi, potrebbe non comprenderne la complessità.

Conclude un po' provocatoriamente lo studioso annotando che «una lezione fondamentale che alcuni sostenitori moderni del metodo della scoperta hanno tratto da questo disastro educativo è che il *problem solving* di per sé non garantisce una scoperta significativa. Esso può riuscire altrettanto poco stimolante, formalistico, passivo e meccanico come la peggior forma di esposizione verbale»⁹⁷⁶. Vero, ci sembra di poter dire, se il laboratorio non è utilizzato con cognizione di causa. Bisogna liberarsi dal «tecnicismo pedagogico» da questa «deriva tecnicistica», come la definisce Mierieu⁹⁷⁷, per cui il mezzo (laboratorio) diventa il fine (educazione della persona)

Quindi, concordiamo con Ausubel, quando arguisce che il metodo della scoperta non è generalizzabile sempre, con tutti gli studenti e per ogni argomento.

Quali sono dunque le pretese legittime, gli usi sostenibili e i vantaggi concreti del metodo della scoperta? Soprattutto nella scuola primaria e «come tecnica pedagogica ausiliaria per aumentare la significatività del materiale fornito essenzialmente dai metodi espositivi»⁹⁷⁸. Se è vero che il metodo per scoperta è maggiormente applicabile nella fase introduttiva dell'acquisizione dei saperi, per la loro relativa semplicità, però potrebbe essere proficuamente adottato in ogni circostanza ed in ogni età, perché, come dice Bruner «Si può insegnare in forma onesta qualsiasi argomento a chiunque, in qualsivoglia età [...] Ma una falsità è sempre una falsità anche se ha l'aspetto di una verità familiare»⁹⁷⁹.

Non stiamo ad analizzare ulteriormente il lavoro puntuale di Ausubel, se non per riprendere il passo in cui scrive che il significato «non può mai essere nient'altro che un risultato fenomenologico personale che emerge quando idee potenzialmente significative vengono integrate all'interno di una struttura cognitiva unica sul piano individuale. Pertanto avviene invariabilmente che il conseguimento di un significato richiede la conversione in uno schema di riferimento personale e l'armonizzazione con concetti e proposizioni già stabiliti»⁹⁸⁰. Ci sembra, in certo modo, di risentire Bateson, quando afferma che «molti ricercatori [...] sembrano credere che il progresso scientifico avvenga in modo prevalentemente induttivo, e che così debba essere»⁹⁸¹; in realtà, continua l'etnologo, tale ipotesi ha portato al proliferare di una «massa di speculazioni quasi-teoriche distaccate da qualunque nucleo di conoscenza fondamentale»⁹⁸². È invece necessario che lo scienziato tenga insieme osservazioni e principi fondamentali: induzione e deduzione. Così, per lo studente, verrebbe da dire,

⁹⁷⁵ D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, cit., p. 605.

⁹⁷⁶ *Ibidem*.

⁹⁷⁷ P. Meirieu, *Imparare...ma come?*, Capelli, Bologna 1999, p. 99.

⁹⁷⁸ D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, cit., p. 607.

⁹⁷⁹ J. S. Bruner, *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture* (ed. orig. 1961), Armando, Roma 1969, p.27.

⁹⁸⁰ D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, cit., p. 607.

⁹⁸¹ G. Bateson, *Per un'ecologia della mente* (1972), trad. it., Adelphi, Milano 1976, p. 24.

⁹⁸² *Ivi*, p. 25.

occorre induzione ma anche deduzione, cioè che gli vengano offerte proposizioni già acquisite, entro cui far convergere le eventuali sue scoperte.

Conclude Ausubel arguendo che «la maggior parte delle cose che ogni individuo conosce veramente consiste in *insights* scoperti da altri che gli sono stati comunicati in modo significativo»⁹⁸³. Concordiamo. L'abbiamo definito metodo di conoscenza attraverso un testimone.

Un'osservazione: agganciare il ragazzo dov'è lui

Ci pare che l'originalità di Ausubel stia sia nell'aver smascherato un certo "pragmatismo" o "attivismo" di maniera (compresi i "lavoretti" per dirla un con Kerschensteiner); sia nell'altra tesi: non perché un apprendimento è ricettivo, necessariamente è passivo.

Cosa rende un apprendimento di grado superiore? Cioè lo fa passare da passivo/meccanico a significativo/attivo? Ausubel parla di capacità di creare relazioni, di collegare l'informazione con la propria struttura cognitiva e di fare associazioni, deduzioni, induzioni ecc.

La prima attenzione sarà proprio quella di *agganciare il ragazzo a livello in cui lui è*, qualunque sia: e questa è un'operazione tutta educativa, prima che psicologica. Occorre che l'insegnante guardi ai suoi alunni per quelli che sono, e per quello che fanno.

Ci sembra significativa, l'intervista con la docente di Diritto del Centro In-presenza di Carate B. «Non sa quanto tempo ho usato per prepararmi a queste lezioni. Ho dovuto poi dare un taglio particolare che fosse adeguato a questi ragazzi.

[...] Io dico sempre che a me piace diritto, ma non si vive solo di diritto. Allora li ho osservati e ho cercato di assumere informazioni al di là delle mie valutazioni perché temevo di essere ingabbiata e soprattutto di essere inadeguata nel porgere la materia»⁹⁸⁴.

E' importante notare come la preoccupazione maggiore della docente sia il 'mettersi al livello' dei ragazzi, per 'agganciarli'. Però, parafrasando Ausubel, non basta che le informazioni si 'aggancino' a quelle che già il ragazzo possiede, ma è il docente stesso che dovrebbe 'agganciare' i ragazzi: è questione squisitamente pedagogica, prima che psicologica.

È il maestro che 'ama' i suoi studenti, che avrà la passione per spendere ore e ore a osservarli in classe, come ha affermato la docente di Diritto: e notiamo che li osserva non in modo generico, ma proprio nel luogo a loro più congeniale, cioè la cucina, dove sono più liberi di esprimersi e di manifestare le loro reali competenze.

Conosciuti come persone, avendone quindi colto anche la struttura cognitiva, l'insegnante si preoccupa di dare loro informazioni che possano suscitare in loro 'aspetti attrattivi' per agganciare la loro esperienza.

Perché la lezione è diventata interessante, pur vertendo sulla Costituzione? Che cosa è successo? La docente ha continuamente fatto riferimento alle loro esperienze di vita, in questo modo ha 'agganciando' la loro esperienza cognitiva, se così la possiamo definire.

È in fondo quello che Bateson richiama scrivendo: «Quale struttura connette il granchio con l'aragosta, l'orchidea con la primula e tutti e quattro con me? E me con voi? E tutti e sei con l'ameba da una parte e con lo schizofrenico dall'altra?»⁹⁸⁵.

⁹⁸³ D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, cit., p. 611.

⁹⁸⁴ Intervista a C. Garbelli, rilasciata il 9 giugno 2009.

⁹⁸⁵ G. Bateson, *Mente e natura* (1978), trad. it., Adelphi, Milano 2006, p. 21.

Non è quindi necessario che i ragazzi abbiano fatto esperienza diretta di quello che stanno per apprendere: l'importante è che sia in relazione con loro, con la loro vita.

Ricezione, significatività e criticità

Ci sembra, anche sulla scorta di quanto abbiamo osservato, che la teorizzazione di Ausubel sia molto stimolante, perché pone l'accento soprattutto sulla linea dell'*incorporazione* delle conoscenze, piuttosto che su quella delle modalità di approccio da parte dello studente. E' necessaria da parte del docente, la sensibilità professionale di comprendere se il ragazzo è pronto o meno ad accogliere certe conoscenze. È evidente che vi è una specie di *range* al di sopra (o al di sotto) del quale le conoscenze o sono troppo ardue, o troppo insignificanti (Vygotskij indicava in 3 gli anni di un possibile sviluppo prossimale).

Ci pare, però, che la significatività possa essere intesa anche in un'altra accezione: per esempio, il docente può insegnare nozioni di per sé non significative (le famose sillabe senza senso) ma anche significative (es. le superfici scure assorbono più delle superfici chiare il calore) eppure non ottenere risultati, non perché non vi sia nella struttura cognitiva del ragazzo una sufficiente capacità ricettiva, ma perché quella conoscenza non suscita, a livello cognitivo, emotivo, affettivo, culturale, estetico, morale insomma esperienziale, nessuna risonanza nella persona dello studente. Potremmo sinteticamente affermare che: *non interessa la corteccia del suo cervello tanto quanto non interessa ogni fibra della sua persona*⁹⁸⁶.

Per metodo, però, non intendiamo strumenti pre-definiti: la saggezza del docente consiste nell'esperire la modulazione giusta nel momento opportuno.

La questione, allora, è sulla significatività: crediamo che sia significativo non ciò che è accoglibile cognitivamente dal soggetto, ma ciò che è interessante per lui, e lo è solo ciò che tocca la sua vita, cioè ciò che diventa per lui, esperienza.

Allora, la scoperta è importante, ma non nel senso che l'alunno deve scoprire la conoscenza (una teoria, un principio, ecc.) facendo un lavoro, studiando in gruppo, realizzando un progetto, ma che, di fronte a un principio, concetto, teoria, conoscenza, ecc. "scopra" che cosa riguarda lui.

Il metodo della scoperta (o dello stupore), non è dall'esterno all'interno del soggetto, ma dall'interno del soggetto verso l'esterno.

Per Ausubel la significatività consiste nella capacità di collegare conoscenze ad altre nozioni. Non è necessario questo. Potrebbe invece concernere la propria esperienza in senso lato, non solo cognitiva, quindi collegarsi alle altre esperienze (in senso lato) presenti nella vita.

Perché un ragazzo non dovrebbe mobilitare o trasferire la conoscenza « i vestiti chiari non assorbono calore» ad altro? Innanzitutto perché sente che questo 'fatto' non ha attinenza con sé, non gli interessa, non entra nel suo orizzonte di senso. Quindi non gli apre nessuna nuova relazione o associazione. Non gli suscita scoperta, per sé: non riesce a immaginare cosa possa voler dire per sé.

Si potrebbe affermare che la bravura dell'insegnante sta nel cercare di porgere le conoscenze in modo tale che diventino una scoperta per i ragazzi. Le domande che dovrebbero essere suscitate negli studenti, dovrebbero essere: «Che cosa vuol dire 'per

⁹⁸⁶ J.S. Bruner, *Dopo Dewey*, cit., Roma 1969, p. 27.

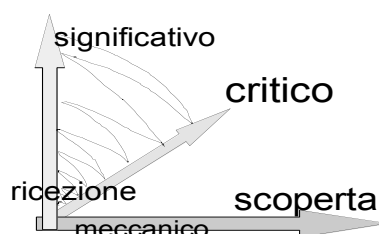
me'? Entra nell'orizzonte della mia esperienza di studente? Con la mia vita di giovane? Con l'ambiente in cui vivo?». Il ragazzo 'scopre' una novità, se lo 'tocca'.

Allora, il docente potrebbe porre agli studenti (non certo in modo formale) la domanda: che rapporto c'è tra i colori chiari che assorbono poco calore, e la realtà e la tua stessa esperienza? ma anche: che rapporto c'è tra il complemento oggetto e te? E con la realtà? E le equazioni di secondo grado?

Ci pare, allora, che possa essere messa in campo una terza dimensione, oltre alla ricezione e alla significatività, la *dimensione critica* «ovvero la disponibilità a mettere in atto continui paragoni e a darne a se stesso e agli altri le ragioni»⁹⁸⁷. Si tratta di paragoni tra le informazioni acquisite (per scoperta o per ricezione, poco importa), e il vissuto personale, tra nozioni e senso del proprio rapportarsi con il mondo, tra ciò che si apprende e ciò che si vive, tra il particolare e l'orizzonte totale.



Senza criticità, non c'è spessore nel prodotto dell'apprendimento. E d'altra parte è nel quadrante tra lo studio significativo e quello critico (che ipotizziamo noi) che si addensano i migliori risultati di apprendimento



Questa operazione può essere considerata come l'esibizione di un vero e proprio giudizio: cioè il ragazzo prende l'informazione e la fa interagire con la sua esperienza. E' ciò che L. Giussani chiama giudizio critico: «dico sempre ai giovani, l'uomo nasce con una delle due famose bisacce di Esopo dietro le spalle, e in questa bisaccia che sta dietro le spalle (lo spunto da Esopo è puramente esterno, di immaginazione esterna) i genitori o chi per essi (chi vuole il bene del bambino) mettono tutto quello che credono opportuno. [...] Ma ad un certo punto, la stessa natura, in nome della quale si dà al proprio figlio quello che sembra più giusto, spinge il bambino, il ragazzo oramai, ad afferrare la bisaccia che sta dietro alle spalle e a buttarsela di fronte alla faccia, per guardarci dentro. "Buttare di fronte alla faccia" si indica con una parola italiana che deriva dal greco, la parola 'problema' ('gettato davanti'), e "rovistare dentro" per vedere se la questione vale o no viene indicato da un'altra parola italiana, che deriva ancora dal

⁹⁸⁷ R. Mazzeo, *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Erickson, Trento 2005, p. 17.

greco, che è la parola ‘crisi’. La parola ‘crisi’ o ‘critica’ significa cogliere le ragioni, rendersi conto delle ragioni e perciò dei limiti e dei non-limiti di una proposta. Senza abituare a questo lavoro, senza compiere la fatica di abituare a questo lavoro, l’educando cresce reattivamente»⁹⁸⁸.

C’è insomma una libertà o una reattività mentale: il ragazzo deve rovistare nella sua bisaccia-matrice cognitiva, e tirar fuori l’esperienza o le esperienze che possono essere confrontate con le nuove informazioni (o nel caso dell’educatore, delle ipotesi) che vengono fornite. Si tratta cioè di collegare il sistema del sé, con la realtà, di capire in che modo le informazioni sono di pertinenza del sé. Approfondiremo la questione.

Il gesto mentale

Lo studio mnemonico è quello in cui le notizie vengono assorbite passivamente, slegate, generiche e quindi inutili. Ma esiste anche uno studio di primo livello, potremo dire, in cui si ripetono le nozioni senza che tutto ciò accresca o promuova l’esperienza e la persona. Potremmo chiamarle acquisizioni *culturaliste*, più preoccupate dell’oggetto che del soggetto.

Sia il primo che il secondo sono finalizzati al ‘trasloco’ di conoscenze, in modo replicativo o applicativo, pressati da domanda del tipo: “A che cosa serve questa materia?” oppure “Come fare?”.

Lo *studio critico*, o di *secondo livello*, a differenza di quello meccanico-mnemonico e culturalista, è “conquista di conoscenze” sia concettuali sia reali nella loro indipendenza e complementarietà: «‘conquista’, non semplicemente come esito di una salita a conclusione della quale si arriva ad una cima, ma di una intrapresa, finalizzata in ogni attività di apprendimento (ascolto, lettura, esercizio, ricerca, consultazione, ecc.) a rispondere alla domanda di significato sempre più ricca, tipica dell’uomo»⁹⁸⁹.

E’ indubbio, che, a nostro avviso, l’apprendimento ha luogo solo al terzo livello, che si esplica a seguito di un serio lavoro, anche faticoso, in modo tale che il soggetto riesca a *far combaciare la propria mente all’oggetto dell’apprendimento*. «Non si tratta di un piegamento e di un’aderenza macchinali, forzati, casuali, spontaneistici. Al contrario. Infatti a fondamento dell’apprendere c’è il *gesto mentale* di occupare la posizione di colui che vuole imparare [...] di ‘sincerità attiva di fronte al reale, di fronte all’oggetto che si prende in considerazione’⁹⁹⁰, di soggetto autonomo desiderante»⁹⁹¹.

Grado conoscenze
• Grado 0 = conoscenze <u>meccaniche</u> mnemoniche
• Grado 1 = conoscenze <u>culturaliste</u> , preoccupate dell’oggetto
• Grado 2 = conoscenze <u>critiche</u> , preoccupate del soggetto

⁹⁸⁸ G. Giussani, *Introduzione alla realtà totale. Il rischio educativo*, intervento alla conferenza UCID, Milano, 20 giugno 1985, Quaderni di Tracce, allegato alla Rivista “Tracce”, n. 2/2006, pp. 9-10.

⁹⁸⁹ R. Mazzeo, *L’organizzazione efficace dell’apprendimento*, cit., p. 18.

⁹⁹⁰ L. Giussani, *Il senso religioso*, Rizzoli, Milano 1997, p. 43.

⁹⁹¹ R. Mazzeo, *L’organizzazione efficace dell’apprendimento*, cit., p. 19.

Ci pare fondamentale l'espressione "*gesto mentale*", perché associa la conoscenza intellettuale a un'azione, anzi ad un gesto (da *gero*), cioè un'azione dotata di senso.

3.3.2 Il metodo della pratica. La riflessione di Bruner

Assume una notevole rilevanza, dopo Ausubel, porre attenzione e confrontarlo con Jerome S. Bruner, dal momento che i due si pongono in modo complementare anche se, su alcuni aspetti, opposto.

Si tratta di uno studioso strutturalista e i suoi testi si pongono per certi versi sulla linea di quelli realizzati dai gestaltisti e, per altri, sulla stessa linea di quelli condotti da Piaget. Dal punto di vista psicopedagogico, anche Bruner è un eclettico: ma di un eclettismo diverso, culturalmente più ricco e più inquieto. Bruner rielabora la tradizione gestaltista, sfrutta abilmente le potenzialità educative del cognitivismo e, avverte sempre più forte l'influenza di Vygotskij.

L'opera di Bruner è molto ampia e gli scritti numerosi.

Inizialmente, egli propone un modello di istruzione che sul piano psicologico supera la concezione passiva dell'apprendimento stimolo-risposta, mentre sul piano pedagogico cerca di oltrepassare le banalizzazioni della "scuola attiva", la responsabilità della quale, Bruner sembra attribuire un po' sbrigativamente, a Dewey. Della scuola attiva Bruner respinge decisamente l'enfasi sulla continuità scuola-vita: «La scuola è l'ingresso nella vita della ragione. E' certamente vita essa stessa, e non mera preparazione alla vita»⁹⁹². E' questo un bell'esempio di ricucitura delle divisioni.

«E respinge soprattutto la tendenza a dissolvere le discipline nella semplificazione mistificante, in nome del rispetto di supposti interessi "spontanei" degli allievi e di una malintesa esigenza di facilitare l'apprendimento»⁹⁹³.

Apprendimento e struttura

Il soggetto, secondo Bruner non recepisce passivamente e meccanicamente quanto gli viene offerto e non si limita semplicemente a reagire secondo lo schema classico Stimolo-Risposta, definito dai comportamentisti. Al contrario è un organismo attivo e creativo che seleziona dinamicamente le informazioni.

Questa contrapposizione rinvia direttamente a quella, cara agli psicologi della Gestalt, tra apprendimento per memorizzazione e apprendimento 'intelligente'.

La finalità dell'educazione, secondo Bruner, non è quella di accumulare nozioni e contenuti, ma quella di sviluppare l'intelligenza, di insegnare delle strategie per consentire al soggetto di scoprire la 'struttura' del sapere, delle discipline, dell'oggetto di studio, «e non ci vorrà molto perché il bambino cominci a capire che la conoscenza è potere, o che è una forma di ricchezza, o che è una rete di sicurezza»⁹⁹⁴. L'istruzione ha il compito di affinare queste modalità di conoscenza: in altre parole di insegnare a pensare, e gli strumenti per questa educazione sono le discipline. Una disciplina, infatti, può essere concepita come un modo di pensare certi fenomeni⁹⁹⁵ e anche come uno strumento concettuale, uno degli 'amplificatori' di cui l'uomo si serve per estendere le proprie capacità di pensiero.

⁹⁹² J.S. Bruner, *Dopo Dewey*, cit., p. 17.

⁹⁹³ P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazione*, Utet, Torino 1997, p. 10.

⁹⁹⁴ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1997, p. 65.

⁹⁹⁵ J. Bruner, *Il significato dell'educazione*, Armando, Roma 1971.

Secondo Damiano⁹⁹⁶, conoscere, per Bruner equivale kantianamente a dare unità al molteplice, a trovare la regola che permette di ordinare alcune nozioni in unità, a individuare quindi la struttura.

I saperi crescono e l'individuo ha limiti cognitivi. Da qui l'esigenza di individuare idee generali della disciplina (struttura) da utilizzare come architravi per la lettura dei fenomeni ad esse riconducibili: «una materia presentata in modo da portare in luce la sua struttura logica avrà una forza generativa che permetterà all'individuo di ricostruire i particolari, o per lo meno, gli consentirà di preparare uno schema funzionale dove i particolari potranno essere sistemati via via che si incontreranno»⁹⁹⁷.

Il concetto di struttura risulta dall'insieme delle idee basilari e organizzatrici relative al materiale oggetto di apprendimento e dalle relative connessioni tra esse. «La struttura, in tal senso, è intesa come tutto ciò che conferisce ad un argomento la sua fondamentale semplicità ed è scoprendola che se ne afferra il significato essenziale. Si tratta, in pratica, di ogni idea che unifica più elementi particolari»⁹⁹⁸.

Bruner concepisce la comprensione prevalentemente come scoperta della struttura del materiale da apprendere.

L'apprendimento attivo presenta, peraltro, dei vantaggi sia perché risulta economico sia perché facilita la ritenzione. «In aritmetica, ad esempio, una volta compreso autenticamente il principio dell'addizione, non occorre imparare la moltiplicazione che, di fatto, può essere intesa come un'addizione ripetuta. Si tratta, pertanto, di un'estensione o di una generalizzazione di un principio più generale, più astratto, sovraordinato, di cui la moltiplicazione è soltanto un esempio»⁹⁹⁹.

Stili rappresentativi

L'autore riflette anche sulla questione specifica dell'apprendimento attraverso l'attività pratica: «i bambini apprendono per imitazione: l'acquisizione di know-how. [...] Per imparare imitando, il bambino deve riconoscere gli obiettivi perseguiti dall'adulto, i mezzi usati per raggiungere quegli obiettivi e il fatto che l'azione che gli è stata mostrata lo porterà a raggiungere con successo l'obiettivo. All'età di due anni i bambini sono già capaci, a differenza degli scimpanzé cresciuti allo stato selvatico, d'imitare l'azione in questione. Gli adulti, riconoscendo la propensione dei bambini all'imitazione, di solito trasformano le loro azioni dimostrative in *performances*, agendo in modo tale da dimostrare nel modo più efficace cosa occorre per un' 'esecuzione corretta'. In realtà propongono degli 'esempi insonorizzati' della cosa, esempi innaturalmente chiari dell'azione desiderata»: l'autore arriva poi a riflettere sulle 'imitazioni' più complesse: «cosa sappiamo della dimostrazione e dell'apprendistato? Non molto, ma più di quanto si potrebbe sospettare. Per esempio, è risaputo che dimostrare semplicemente "come si fa" e offrire la possibilità di fare pratica non è sufficiente. Gli studi condotti sulla perizia hanno dimostrato che imparare a eseguire qualcosa con abilità non porta alla stessa combinazione di maestria e flessibilità che si ottiene attraverso un apprendimento che unisce alla pratica la spiegazione concettuale –

⁹⁹⁶ E. Damiano, *Apprendimento 'per scoperta' e per 'ricezione'*, in "Scuola Italiana Moderna", XCV, n. 5/1985, pp. 14-17.

⁹⁹⁷ J. Bruner, *Dopo Dewey*, cit., p.23.

⁹⁹⁸ G. Amenta, *L'osservazione dei processi di apprendimento*, cit., p. 146.

⁹⁹⁹ J. Bruner, *Learning and Thinking*, in "Harvard Educational Review", XXIX, n. 3/1959, pp. 184-192.

un pianista veramente bravo non deve avere solo delle mani agili, ma deve anche conoscere la teoria dell'armonia, il solfeggio, la struttura melodica»¹⁰⁰⁰.

Abbiamo voluto riprodurre questo passo, perché Bruner ci aiuta a sostenere una ipotesi che abbiamo constatato durante la nostra analisi di caso: e cioè che non basta il sapere pratico, ma occorre anche la teoria dietro il sapere. Si può imparare per imitazione: così succede quando i bambini apprendono, ad esempio, a parlare o camminare. Ma non è questo l'apprendimento di cui stiamo parlando. Che non si impari solo per imitazione lo abbiamo constatato soprattutto nei laboratori, in particolare nella lezione che abbiamo seguito di Laboratorio elettrico, durante il quale gli studenti hanno chiesto, liberamente, ai loro docenti di 'spiegare' in teoria, il processo che stavano mettendo in atto in pratica. Al termine della lezione abbiamo chiesto ai ragazzi se quelle loro domande fossero state rilevanti per loro: ci hanno confermato che erano state di fondamentale importanza.

Linee guida per l'insegnamento

Bruner suggerisce agli insegnanti di stimolare l'interesse, la curiosità e l'atteggiamento esplorativo negli studenti, anche attraverso l'intuizione, a cui dedica alcuni studi sulla 'mano sinistra'¹⁰⁰¹, puntando su stile rappresentativo, aspetto economico e valore generativo delle conoscenze trasmesse.

La scelta dello stile rappresentativo¹⁰⁰², nell'insegnamento, è importante e va fatta con cura tenendo conto delle differenze individuali dei discenti: ad esempio, dell'età e dello stile preferito da ciascuno.

L'aspetto economico si realizza, secondo Bruner, privilegiando l'uso di supersegni in grado di riunire in sé più unità di informazioni.

L'efficacia, in terzo luogo, riguarda il valore generativo delle conoscenze apprese. A parere dell'autore, se l'apprendimento si realizza 'per struttura' è facile che ne conseguano elaborazioni, generalizzazioni, applicazioni.

Ci soffermiamo su questo aspetto perché, ritornando all'esempio che abbiamo utilizzato in modo paradigmatico, della lezione di Diritto sulla Costituzione italiana, si potrebbe considerare il concetto di costituzione come un supersegno. È evidente che è stata presentata a mo' di proposizione logica, come diceva lo stesso Ausubel, e non di azione vera e propria, ma, come ipotizzavamo, è la posizione attiva del soggetto che può rendere "azione" anche un'informazione, facendola transitare dallo stadio zero, allo stadio uno o due. Bruner poi parla di valore generativo delle conoscenze, che crea elaborazioni, applicazioni personali. È quello che è successo nella lezione di Diritto. La nozione è stata posta dalla docente al livello dei ragazzi, dei loro interessi e delle loro capacità, in modo tale da metterli in azione: infatti numerose sono state le domande, gli interventi, proprio come generalizzazioni e trasferimenti nella loro esperienza delle conoscenze apprese. La docente ha spiegato un articolo della Costituzione e uno studente è intervenuto, chiedendo; e poi un altro e un altro ancora. L'ora di lezione si svolgerà tutta su questa filigrana. Eppure la docente stava parlando del diritto alla libertà personale. Lo studente si è sentito chiamato in causa: come mai? Cosa permette questo? Abbiamo già segnalato l'importanza di situarsi al livello degli studenti, di costruire

¹⁰⁰⁰ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, cit., pp. 66-67.

¹⁰⁰¹ Tra i quali, in particolare, J. S. Bruner, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, trad. it., Armando, Roma 1968.

¹⁰⁰² Secondo Bruner le conoscenze possono essere rappresentate, per mezzo di un insieme di azioni, tramite delle immagini o attraverso delle proposizioni logiche.

percorsi personalizzati, come del resto scrive lo stesso Bruner quando annota che non esiste una progressione ottimale standard, perché non esiste lo studente standard. Occorre considerare ogni singolo caso, ogni studente, osservarli come ha fatto la docente di diritto...persino in cucina! È quindi una questione di relazione tra insegnante e alunno, una questione legata al rapporto educativo.

Comunque, anche una proposizione logica, ovvero una conoscenza teorica, può diventare una conoscenza attiva, se il ragazzo riesce a farla entrare nel suo orizzonte di senso, a farla interagire con la sua esperienza: cioè se diventa attiva. Deve diventare un'immagine, il ragazzo deve immaginarselo, come diceva Ausubel: è un'azione, un movimento dell'intelligenza. Quindi dalla proposizione verbale, all'immagine, all'azione. Come scrive Meirieu «il concetto, quando entra in attività, si arricchisce attraverso il mondo col quale crea dei legami, lo comprende, cioè etimologicamente, lo prende con sé»¹⁰⁰³.

Apprendimento per scoperta.

Bruner, al contrario di Ausubel, ha marcato l'importanza didattica dell'apprendimento per scoperta. Concretamente, in classe, si dovrebbero privilegiare modalità di insegnamento di tipo induttivo, che permettano agli allievi di 'scoprire' o, più semplicemente, di 'riscoprire' le informazioni partendo da situazioni concrete.

L'apprendimento per scoperta può avvenire in diversi modi: « a) l'allievo può essere posto dinanzi ad un *problem-solving* perché lo risolva; b) l'allievo può essere posto dinanzi a righe, compassi, matite, perché scopra la formula per il calcolo dell'area del triangolo; c) l'allievo può essere posto dinanzi ad un brano, una spiegazione del docente, perché ne individui le idee chiave e organizzatrici, lo schema di fondo, i principi unificatori»¹⁰⁰⁴.

Soffermiamoci per un attimo su quest'ultimo caso. Se utilizziamo lo schema di Ausubel, dal momento in cui il brano viene direttamente proposto all'allievo, dovremmo trovarci dinanzi ad un apprendimento ricettivo-significativo. Se, invece, utilizziamo il modello di Bruner, poiché l'allievo, piuttosto che limitarsi ad apprendere passivamente, compie delle operazioni che gli consentono di *andare oltre le informazioni e i dati forniti*, dovremmo concludere che si tratta di un apprendimento per scoperta.

Dunque, si tratta di apprendimento per ricezione o per scoperta?

Per i due autori, il termine scoperta viene utilizzato, pare, in modo diverso. Mentre Ausubel, infatti, sottolinea l'importanza del collegamento tra le nuove idee e quelle possedute nella struttura cognitiva ed il ruolo educativo garantito dalle relazioni tra materiale nuovo e vecchio, Bruner pone l'enfasi su quelle operazioni intellettuali che consentono di scoprire la struttura del materiale d'apprendere, grazie ai rapporti di vicinanza e di ordine che ha col resto. Si tratta di rapporti di tipo orizzontale.

Sottolinea Amenta: « possiamo concludere che la confusione e anche la polemica tra la posizione di Ausubel e quella di Bruner nasce dal fatto che il primo considera principalmente i rapporti "verticali" o "paradigmatici" che, in questo caso, nascono dalla capacità del soggetto di collegare le conoscenze nuove da apprendere con quelle possedute nella struttura cognitiva; il secondo, invece, insiste prevalentemente su un

¹⁰⁰³ P. Meirieu, *Imparare...ma come?*, cit., p. 160.

¹⁰⁰⁴ G. Amenta, *L'osservazione dei processi di apprendimento*, cit., p. 163.

tipo di scoperta che implica vari tipi di processi e, quindi, sia rapporti di tipo orizzontale, sia rapporti di tipo verticale»¹⁰⁰⁵.

Rispetto al discorso che stiamo conducendo, la questione più interessante consiste nel fatto che, comunque, il termine '*per scoperta*' di Bruner o il termine '*significativo*' di Ausubel, di fatto, hanno lo stesso significato.

Di Ausubel accogliamo la definizione che non tutti gli apprendimenti per scoperta sono significativi. Di Bruner l'idea che anche utilizzare la carta e la matita può essere una scoperta.

Cogliamo di questi autori la suggestione che, al di là della questione terminologica (che non riguarda questa ricerca), solo se lo studente è messo in prima persona di fronte alle conoscenze, se può renderle vive, cioè significative (Ausubel) per sé, cioè 'scoprire' (Bruner) quindi anche la struttura che soggiace ad esse, si può parlare di apprendimento per scoperta.

Scoprire le leggi profonde, concettualizzare, capire «che cos'è l'inflazione, come si svolge una certa dimostrazione matematica...allora si deve avere una rappresentazione mentale dell'entità considerata»¹⁰⁰⁶. Un ragazzo ha compreso un concetto, perché «conoscere qualcosa è sapere il suo significato, e saper il significato è saperselo rappresentare in qualche modo nella mente»¹⁰⁰⁷.

Ma, scoprire le leggi profonde, le strutture delle discipline, sia che il materiale venga dato, sia che venga scoperto autonomamente dallo studente, significa comprenderle nel senso più pieno. Nella nostra analisi di caso abbiamo potuto constatare che erano possibili entrambe le posizioni, che possono convivere pacificamente.

Righe, compassi e matite

Non possiamo non concordare con Ausubel quando rileva che non basta far scoprire autonomamente le conoscenze. Si potrebbe scadere nell'attivismo di maniera, che lo stesso Bruner critica¹⁰⁰⁸.

Bruner ci dà un grimaldello di lettura delle situazioni che abbiamo incontrato, quando rammenta che bastano righe, compassi e matite e trovare l'area di un triangolo per rendere un apprendimento attivo: tenendo presente, però, che non sono sufficienti i verbi da lui prediletti (come indurre, astrarre, selezionare, riorganizzare, classificare, elaborare) per trovarsi di fronte a un'acquisizione per scoperta. Quello di cui siamo stati testimoni, è il fatto che occorre che l'astrazione, la selezione, la riorganizzazione ecc., siano operazioni, ancorché tutte mentali, che intersechino l'esperienza (anche solo intellettuale) dello studente.

Non bastano schemi o relazioni, metodi e ricette per insegnare. Quello che abbiamo incontrato sul campo, ci induce a credere che anche le informazioni e le nozioni più banali, diventano vive se lo studente è aiutato a capire che rapporto hanno con quanto sta accadendo ora e qui, nell'esperienza d'aula, con lui. Non se 'domani' le utilizzerà, come diceva la Boschetti Alberti¹⁰⁰⁹.

C'è significatività, se mente e cuore e mano dello studente sono insieme, sia che calcoli l'area del triangolo, sia che analizzi un brano; se lo studente si sente interpellato, se si crea una tensione intellettuale ed emotiva.

¹⁰⁰⁵ *Ivi*, p. 164.

¹⁰⁰⁶ Johnson-Laird, *Modelli mentali*, Il Mulino, Bologna 1988, p. 37.

¹⁰⁰⁷ Corno, Pozzo, *Mente, linguaggio, apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze 1991, p. XII.

¹⁰⁰⁸ J. Bruner, *Dopo Dewey*, cit.

¹⁰⁰⁹ M. Boschetti Alberti, *La scuola serena di Agno*, La Scuola, Brescia 1960, p. 62.

Anche il progetto più strutturato ed organizzato imperniato su un *problem solving*, potrebbe non attivare nessuna significatività.

Occorre, invece, che si espliciti un'esperienza: cioè un avvenimento. Altrimenti ci troveremmo di fronte ad un tempo insignificante, come ce n'è tanto nelle giornate degli uomini tutti, quel tempo perso che già Ariosto, attraverso Astolfo, andava a cercare sulla luna, perché gli uomini ne perdono in abbondanza¹⁰¹⁰.

Quindi: anche la conoscenza, la teoria può essere considerata un'azione, un movimento, un gesto intellettuale, nella misura in cui lo studente 'ne fa esperienza'.

Postilla Mierieu «ciò che mobilita un allievo, lo impegna nell'apprendimento, gli permette di affrontare le difficoltà, se non addirittura le prove, è il desiderio di sapere e la volontà di conoscere»¹⁰¹¹: chi o che cosa può rendere desiderabile la ricerca dell'area del triangolo, le tabelline, il complemento oggetto? Un maestro, che mostri nella sua stessa esperienza, una passione e un desiderio continuo. L'insegnante di Diritto ha reso desiderabile la lezione di diritto sulla legge 262!

3.3.3 La riflessione di Bateson

Il desiderio, però, non è quello, come coglie in modo ironico Mierieu, che nasce da quei docenti che « operano partendo dai fumetti o dal testo delle canzoni, che fanno redigere relazioni in lingua straniera, o che accompagnano gli studenti al cinema a vedere l'ultimo film uscito e sul quale sperano di poter innestare esercizi e ricerche...Ma gli studenti si accorgono presto del carattere un po' superficiale del collegamento, ed alcuni, dopo il primo momento di seduzione, accettano male di vedere le loro preoccupazioni, la loro sensibilità, le cose cui tengono maggiormente, venir ridotte a semplici supporti dell'apprendimento scolastico[...] La classe o la scuola si dividono così in due campi, uno in cui il piacere è possibile ma la cultura è assente, l'altro in cui la cultura è imposta ma incontra le difficoltà che abbiamo visto»¹⁰¹².

Il desiderabile e l'interessante è «ciò che vi è in mezzo, ciò che collega due cose altrimenti distanti»¹⁰¹³, come dichiara Dewey.

E' stimolante vedere come avviene questo collegamento tra due cose altrimenti distanti, perché qui sta l'interessante della conoscenza. Come sostiene Bateson, già citato: «Quale struttura connette il granchio con l'aragosta, l'orchidea con la primula e tutti e quattro con me?» e ancora «*Infrangete la struttura che connette gli elementi di ciò che si apprende e distruggerete necessariamente ogni qualità [...]* La struttura che connette. Perché le scuole non insegnano quasi nulla su questo argomento? Forse perché gli insegnanti sanno di essere condannati a rendere insipido, a uccidere tutto ciò che toccano e sono quindi saggiamente restii a toccare o insegnare ogni cosa che abbia importanza vera o vitale? Oppure uccidono ciò che toccano *proprio perché* non hanno il coraggio di insegnare nulla che abbia un'importanza vera e vitale? Dov'è l'errore?»¹⁰¹⁴. Leggiamo dentro queste parole la stessa aspirazione all'unità di cui abbiamo parlato: il bisogno di tenere unite tutte le cose, come diceva Dante¹⁰¹⁵, il desiderio di trovare un senso a tutto. C'è una struttura che tutto connette, cioè c'è un senso che tutto fa vivere.

¹⁰¹⁰ L. Ariosto, *Orlando Furioso*, Canto XXXIV, ottava 74.

¹⁰¹¹ P. Mierieu, *Imparare, ..ma come?*, cit., p. 104.

¹⁰¹² *Ivi*, p. 109.

¹⁰¹³ J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1953, p. 171.

¹⁰¹⁴ G. Bateson, *Mente e natura* (1978.), trad. it., Adelphi, Milano 2006, p. 21.

¹⁰¹⁵ Dante Alighieri, *Divina Commedia*, Paradiso, XXXIII, 85-88: "Nel suo profondo vidi che s'interna,/legato con amore in un volume,/ciò che per l'universo si squaderna".

Ma anche l'idea che, se qualcosa unisce tutto, significa che ogni cosa è unita al soggetto, a me. Il 'che cosa c'entra il granchio con me?', è la domanda, non solo culturale, ma esistenziale, dei ragazzi (e degli uomini). Ovvero: che cosa connette la realtà, declinata negli infinitesimali valori, con il ragazzo...è fondamentale che ci sia un *gancio* tra la realtà e la persona perché vi sia apprendimento, che renda 'vera e vitale' ogni cosa. Fuori da questi rapporti, fuori dal senso, le cose perdono significato e non si apprende.

Tra la realtà da apprendere, tra la conoscenza e il soggetto che apprende, ciò che c'è in mezzo è la ricerca di un paragone.

Occorre che quello che si studia sia pertinente con l'esperienza dei ragazzi, ora. Claparède annotava che «una cosa ci interessa quando ci importa in quel momento in cui la consideriamo, quando risponde a un nostro bisogno fisico o intellettuale.[...] Un oggetto per se stesso non è mai interessante, ma diventa tale rispetto alla disposizione psicofisiologica di chi lo considera»¹⁰¹⁶.

La costruzione di una scuola a misura di scolaro, che parta cioè dai suoi interessi, è una preoccupazione di tutte le cosiddette "scuole nuove", sia nell'esperienza americana (da Dewey, ovviamente, a Elena Parkhurst, a Carleton Washburne¹⁰¹⁷), sia nella versione europea (lo stesso Claparède, Decroly, Ferrière). Quest'ultimo ad esempio sottolinea che occorre che l'alunno possa ritrovare nella scuola qualche elemento di utilità nel senso nobile del termine, apprezzabile per lui¹⁰¹⁸.

3.3.4 Il valore dell'esperienza

In questo percorso abbiamo cercato di indagare se e come l'apprendimento attraverso la pratica possa effettivamente essere considerato più proficuo.

Il tema che emerge, unificante, è il concetto di esperienza, che è sì il luogo che sovrasta e unisce le tre forme della razionalità umana: ma è anche il luogo che le fa transitare, secondo quella che chiameremo "pedagogia del lavoro", dalla fase inerziale, alla fase attiva.

La didattica del lavoro o dell'esperienza, può esistere quando sussistono non alcune procedure, ma alcune condizioni, le stesse che sono necessarie perché si esprima la persona al lavoro: cioè un *contesto*, uno *scopo* socialmente riconosciuto, un *prodotto*, un protagonismo del soggetto, la *libertà* sia dell'alunno di esprimere al meglio le sue capacità, sia dell'insegnante, di poter operare delle scelte metodologiche, di non dover eseguire i programmi, senza possibilità di anticipazioni, approfondimenti, ecc. (come esortava Hessen¹⁰¹⁹)

E' libertà come la concepisce Hoz, padre della personalizzazione: «il cammino dell'uomo verso la perfezione può essere concepito come un progressivo dischiudersi delle capacità di agire liberamente»¹⁰²⁰. Da intendersi, non nel senso passivo (esseri liberi da), ma in senso attivo (essere liberi per).

Libertà e senso: emblematicamente potremmo dire che l'insegnamento significativo può esplicitarsi quando è *simbolico*, quando cioè il *sym-bolon*, la tavoletta spezzata in due, ritrova la matrice. Fuor di metafora, quando l'alunno può comprendere che il sapere che gli viene insegnato dalla scuola (la pietra spezzata che ha tra mano), può trovare l' altro

¹⁰¹⁶ E. Claparède, *L'educazione funzionale*, trad. it., Signorelli, Milano 1972, p. 64.

¹⁰¹⁷ Si cfr. C.W. Washburne, *La scuola di Winnetka*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1968.

¹⁰¹⁸ A. Ferrière, *La scuola attiva*, Marzocco. Firenze 1950, pp. 172-173.

¹⁰¹⁹ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, cit., pp. 162 e ss.

¹⁰²⁰ V.G. Hoz, *L'educazione personalizzata*, trad. it., La Scuola, Brescia 2005, p.34.

“pezzo mancante” che dà senso anche a quel coccio fratturato, di per sé senza significato. Altrimenti il *sym-bolon*, non unificato, diventa *dia-bolon*: diabolico, cioè, etimologicamente, sotto la cifra della divisione.

Per quanto detto, il metodo del lavoro, cioè l’esperienza, può avvenire sempre. Non c’è un luogo privilegiato: è *un metodo, prima che un luogo*. Perché i luoghi potrebbero tradire il metodo. Si potrebbe fare pratica in modo passivo, da praticoni, o fare tecnica pensando di aver agito bene perché il prodotto funziona, senza sapere perché.

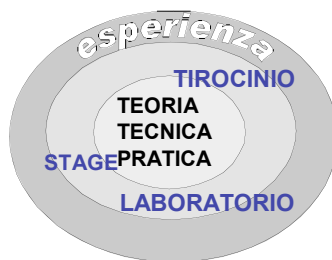
La scuola del lavoro è la scuola dell’esperienza, dell’educazione al vero perché, sostiene Dévaud «un’intelligenza è educata quando è capace di pronunciare un giudizio chiaro, sicuro, saldamente fondato, su ciò che noi siamo, su ciò che facciamo»¹⁰²¹.

Non c’è esperienza, cioè, senza giudizio, senza che il ragazzo eserciti una riflessione e soprattutto un giudizio critico: come abbiamo precedentemente ricordato.

Kerschensteiner, nella sua opera, parla di: « lavoro pratico o spirituale [...]»¹⁰²², dandoci conferma che anche la matita, il righello e il foglio per definire l’area del triangolo, come direbbe Bruner, sono oggetti di un lavoro, ancorché spirituale, e quindi anche una conoscenza teorica è un ‘azione pratica’.

Insomma, come chiosa Hessen: «Non è il materiale didattico che diversifica la scuola del lavoro dalla scuola passiva, ma il fatto che la scuola del lavoro trasforma sostanzialmente la qualità degli alunni e dei maestri»¹⁰²³.

E quindi: «Non si tratta di ciò che insegniamo, ma di come insegniamo»¹⁰²⁴.



¹⁰²¹ E. Dévaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, trad. it., La Scuola, Brescia 1975, p. 14.

¹⁰²² G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, cit., Bemporad, Firenze 1935, p. 110.

¹⁰²³ S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, Armando, Roma 1962, p. 141.

¹⁰²⁴ *Ivi*, p. 143.

3.4 Che cosa significa imparare dalla pratica: il «caso» delle competenze.

3.4.1 *Imparare la teoria con il metodo della pratica. Una suggestione : Rey.*

Tra i tanti autori che si sono interessati di sapere pratico, direttamente o indirettamente, ci è parso particolarmente convincente Rey, che supera la concezione di competenza tradizionalmente intesa, per ripensarla in un'ottica di intenzionalità del soggetto. Ce ne interessiamo, perché la competenza esprime il più alto grado del 'sapere pratico'.

La posizione di Rey, a differenza di Crahay, si sdogana dagli influssi della psicologia dell'apprendimento, per posizionarsi su un terreno squisitamente pedagogico.

La competenza personale

L'autore francofono ha iniziato ad interessarsi di competenze intorno agli anni '90, da subito evidenziando il rischio che, una volta trasportate nella scuola, le competenze (nate in ambito lavorativo) perdessero la loro carica educativa. Si è avuta, dunque, la «tendenza a occuparsi piuttosto del problema di fissare la lista delle competenze che si vuole fare acquisire e di conseguenza a definirle a partire da formulazioni astratte»¹⁰²⁵. In tal modo hanno assunto l'aspetto di procedure sostanzialmente standardizzate. L'autore invece fa notare che nel mondo del lavoro esse erano nate, perché le imprese non riconoscevano più il valore reale dei titoli di studio. Per queste ragioni, i responsabili del personale hanno iniziato a valorizzare più che le qualifiche, le qualità singolari che un individuo possedeva. Tali doti sono le competenze personali.

Rey fa inoltre notare che nella definizione di competenza fondamentale è risultato Chomsky, il quale, se da una parte, a partire dal suo concetto di competenza linguistica come dote innata, spinge l'acceleratore sul concetto di mobilitazione personale e libera delle capacità; dall'altra, inevitabilmente, lascia drammaticamente aperta la questione di come far apprendere le competenze: in ciò consiste il problema della scuola. Quali sono le condizioni che permettono tale libertà? Il pedagogista sottolinea, inoltre, l'importanza del giudizio e della libertà come generatori della competenza, oltre che di condizioni di esse.

Di giudizio ha parlato anche Reboul. «Il termine 'giudizio', come si sa, designa due cose: l'atto e la capacità di produrlo. L'atto stesso implica, poi, due elementi: un contenuto [...] e una decisione che dichiara questo contenuto vero o falso, probabile, verosimile, ecc. In breve: un fattore di realtà e un fattore di libertà»¹⁰²⁶.

No competenze ma intenzioni in Rey

Ritornando alle competenze, il problema di utilizzare le proprie conoscenze in ambienti diversi da quelli scolastici, rimane per Rey il nocciolo della questione.

Potrebbe sembrare realistico che una certa abilità, imparata a scuola, possa essere trasferita in altri contesti, perlomeno scolastici. In verità, però, «non è perché un allievo è in grado di analizzare un testo letterario che egli è in grado allo stesso tempo di 'analizzare' l'enunciato di un problema di fisica. A partire da questa constatazione, ci si deve allora domandare se dei termini come analizzare, dedurre, indurre, comparare, identificare, discriminare, formulare un'ipotesi, costruire un'ipotesi – termini correntemente utilizzati per designare delle competenze trasversali – ricoprono delle

¹⁰²⁵ B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, (tit. or.: *Les compétences transversales en question*, ESF éditeur, Paris 1996), FrancoAngeli, Milano 2003, p. 23.

¹⁰²⁶ O. Reboul, *I valori dell'educazione* (1992), trad. it., Editrice Ancora, Milano 1995, pp. 233-234.

operazioni mentali effettive»¹⁰²⁷. Da questo “lutto” pedagogico, come lo chiama lo studioso, da questo smacco, è nata in lui la decisione di essere più modesto, perché sarebbe troppo vana la pretesa di insegnare agli allievi ad osservare, pensare, dedurre ecc. «Che essi apprendano piuttosto un po’ di matematica, un po’ di letteratura, un po’ di storia, un po’ di lingue straniere, ecc.». Ritroviamo qui delle assonanze con le riflessioni precedentemente trascritte di Crahay, quando esorta ad abbandonare il terreno minato delle competenze, per dirigersi con una certa lena all’interno dei confini certi e conosciuti delle conoscenze, giacché si tratterà piuttosto di far apprendere con un metodo efficace (circostanziato, chiaro, ecc.) le conoscenze, piuttosto che le più ambigue e sfrangiate competenze¹⁰²⁸.

Ma la riflessione di Rey va bene oltre: come è possibile suscitare conoscenze, cioè affrontare le situazioni, giacché, come indica anche Bertagna, non si tratta di insegnare, competenze, cioè di intendere le competenze «come *object trouvé o object à trouver*. La competenza come qualcosa da “digerire” (“raggiungere”, “acquistare”...) sotto la guida di un esperto» ma di insegnare conoscenze, informazioni e abilità come occasione per accrescere le competenze personali di ciascuno, essendo le competenze non “*exemplar*” da “copiare”, ma *exemplum*” non riducibile a ‘copia’ di ‘qualcosa’ del tutto imitabile e insegnabile, e sempre perfettibile», essendo la competenza «un “modo di essere” di “qualcuno” nel risolvere problemi, eseguire compiti, elaborare progetti»¹⁰²⁹.

Rey individua almeno tre sfaccettature del concetto di competenza: 1) la competenza intesa come comportamento, 2) come funzione, 3) oppure pensata come potenza generativa, come “potere di ciò che si sa”, che è sostanzialmente la competenza di ascendenza chomskiana, la quale non risolverebbe affatto il problema pedagogico di come insegnarla perché non ne esplicita il funzionamento e il modo in cui il soggetto l’acquisisce. È per questa ignoranza dei processi di apprendimento che Chomsky deduce che la competenza è innata.

La trasferibilità

Rimane da chiarire il punto nevralgico della trasferibilità delle competenze in altro modo. Secondo lo studioso belga esiste un numero impressionante di studi che dimostra «che non ci si può aspettare nessun tipo di trasferimento nel processo di apprendimento: aver appreso a risolvere un problema non conferisce, per ciò stesso, una capacità a risolvere problemi isomorfi [...]. Di conseguenza, il privilegio [...] accordato, nella prospettiva di Piaget, alla sola struttura logica si trova ad essere abolito. Certo, ogni problema può comportare una struttura logica, ma, soprattutto, comporta una rete complessa di saper-fare specifici. Sarebbe più corretto parlare allora, per ogni problema, di una competenza che gli è propria e che comporta [...] molte competenze – segmenti o micro – abilità»¹⁰³⁰. Quindi, le competenze trasversali risultano una struttura alquanto incerta e sarebbe più adeguato parlare di competenze specifiche.

¹⁰²⁷ B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, cit., p. 30.

¹⁰²⁸ M. Crahay, *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en education*, in “Revue française de pédagogie”, n. 154, 2006, pp. 97-110.

¹⁰²⁹ G. Bertagna, *Le competenze tra tentazioni di oggettualizzazione e richiami alla personalizzazione*, intervento al Convegno “Le competenze in educazione. Le prospettive della scuola francofona”, Bergamo, CQIA, 25 – 26 maggio 2009.

¹⁰³⁰ B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, cit., p. 119.

Trasferibilità e intenzioni

Se, come finora argomentato, non esistono degli automatismi che aiutino a trasferire i saperi in condizioni diverse da quelle di partenza, se non perché gli insegnanti aiutano e sollecitano lo studente, facendo loro notare che il primo problema può aiutare a risolvere il secondo, occorre allora che, secondo l'indicazione di Richard¹⁰³¹, gli alunni *prendano coscienza* dell'isomorfismo tra i due problemi. La presa di coscienza, cioè la meta- cognizione, diventa un elemento essenziale nel discorso didattico.

«Come fa il soggetto a prender coscienza dell'identità tra una situazione nuova e un'altra a lui nota e rispetto alla quale possiede una competenza?»¹⁰³². Gli insegnanti sanno bene che uno studente può possedere una competenza, ma non essere in grado di riutilizzarla in una nuova situazione. Occorre uno sguardo particolare sulla situazione, in modo tale che lo studente possa scoprire le analogie. Ma che cosa può condurre un ragazzo a selezionare nella realtà gli elementi che un pedagogo giudica importanti? È il soggetto a selezionare, nelle infinite caratteristiche della realtà, quelle a cui dà significato. Innanzitutto occorre quella che Rey chiama, *l'intenzione*, cioè il “voler vedere”. Ognuno ha il proprio modo di vedere le cose secondo un'intenzione estetica, pragmatica, emotiva, immaginativa, ecc. Rimane però il fatto che, dal punto di vista dell'insegnante, *alcune inquadrature sono migliori* di altre. In cosa, per un docente, è importante, in un paesaggio, notare la forma significativa della roccia, indizio di un sinclinale, piuttosto che altri aspetti? Certamente la risposta a domande di questo tipo si trova, di volta in volta nella struttura interna di ogni scienza o, almeno, di ogni disciplina. Gli insegnanti, però, e tutti quelli che hanno studiato, avvertono che c'è una sorta di unità in quello che è interessante o importante nelle discipline. «Preferire ciò che è sistematico a ciò che è puntuale, il generale all'aneddotico, il riflessivo allo spontaneo... Tutto avviene come se ci fossero, nel sapere scolastico, modi tipici di selezionare ciò che ha significato»¹⁰³³. Se si dimostra impossibile o difficile isolarle, si deve almeno poter descrivere qualche aspetto di ciò che ordinariamente è riconosciuto uno sguardo istruito sulle cose. Si può ipotizzare che questi modi di guardare, selezionare, gerarchizzare sono le forme di compimento di qualche intenzione. Se effettivamente sono queste intenzioni a regolare le inquadrature propizie alla messa in atto di competenze scolastiche, si comprende l'interesse che può esserci nel descriverle per favorire gli apprendimenti, dato che una delle maggiori difficoltà osservate negli allievi dipende dal fatto che essi detengono competenze senza essere capaci di metterle in atto nelle nuove situazioni»¹⁰³⁴. Si potrebbe dire, che ci troviamo di fronte a quelle capacità tacite che sono insite nell'attività esperta, e che è difficile portare alla luce: come dice Schön, il professionista non è in grado di descrivere la sua attività, che pur svolge con competenza¹⁰³⁵.

L'intenzione però non si lascia descrivere come un oggetto, non è possibile ridurre ad una serie di operazioni standardizzabili in liste. Lo si può apprendere solo come “fare come”, ovvero mimando gli stili di sguardo sul mondo messi in atto dagli insegnanti, che danno l'*esempio* per una messa in ordine della realtà. Potrebbe sembrare, questa,

¹⁰³¹ J.F. Richard, *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Dunod, Paris 1990, p. 162.

¹⁰³² B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, cit., p. 182.

¹⁰³³ In qualche modo, l'analisi di Rey si avvicina al concetto di struttura delineato da Bruner e di cui abbiamo precedentemente argomentato.

¹⁰³⁴ B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, cit., p. 195.

¹⁰³⁵ D. Schön, *Il professionista riflessivo*, (1983), trad. it., Ed. Dedalo, Bari 1993, p. 25.

una modalità di apprendimento profondamente arcaica. «Non c'è però alcun motivo di svalutare una modalità di trasmissione se si rivela efficace. Le interviste con alcuni allievi delle Scuole medie Inferiori raccolte da Bernard Charlot, Elisabeth Bautier e Jean – Yves Rochex¹⁰³⁶ fanno emergere infatti in modo consistente il peso (positivo e negativo) esercitato in queste 'storie scolastiche' dall'incontro personale con un insegnante»¹⁰³⁷. Non si chiede agli insegnanti che, programmaticamente, diano l'esempio. Non si tratta di questo. «Ci si può augurare piuttosto che essi manifestino davanti ai loro allievi la messa in atto di intenzioni cognitive. Tali intenzioni sono peraltro le stesse che essi hanno spontaneamente sul mondo per alimentare le conoscenze che sono incaricati di insegnare. Si chiede loro soltanto di mostrare molto chiaramente che le mettono in atto»¹⁰³⁸.

Competenza e intenzione

Quando un alunno mette in atto una competenza? Sostanzialmente, sostiene Rey, quando lo vuole, cioè quando percepisce che in quella situazione può applicarla. «Un tale potere di decidere ciò che in una situazione è degno di interesse, non può più nemmeno essere chiamato competenza»¹⁰³⁹: è un'intenzione.

Sostituire la nozione di 'competenza trasversale' con quella di 'intenzione trasversale' vuol dire proporre un modo nuovo di concepire la trasversalità.

«Conoscere un concetto non significa soltanto conoscere la parola che lo designa, né significa avere registrato in memoria l'enunciato che ne dà la definizione teorica, e nemmeno aver acquisito e automatizzato le procedure del suo utilizzo; significa piuttosto conoscere il *suo potere* [...] Diventa chiaro allora che, sia nel campo scientifico che in quello scolastico, una *conoscenza* è anche una *competenza*»¹⁰⁴⁰.

Ad esempio, che cosa significa conoscere un pronome relativo? Una vera conoscenza consisterà nel saperlo usare per facilitare l'espressione, per evitare ripetizioni, a creare effetti, ecc. Ancora una volta, una conoscenza è un potere d'uso, una competenza.

Le conoscenze, così presentate, sono subito percepite come potere intellettuale, e assumono significato agli occhi dell'allievo.

Far acquisire delle intenzioni

Ma come può, l'insegnante far adottare agli allievi un'acquisizione intenzionale delle cose? Poiché l'intenzione è un atto di libertà del soggetto, non è questione di strumenti o procedure «Per questa ragione, si è portati a credere in questo caso a una certa virtù dell'esempio. L'intervento del maestro non può mai essere un'azione *sull'oggetto psicologico* 'allievo', ma deve essere una relazione *con il soggetto* 'allievo'. Può essere qualcosa come una sollecitazione. Si tratta di fargli sperimentare che al mondo possono essere attribuiti significati diversi da quelli che egli gli ha dato spontaneamente e di mostrargli l'interesse e il piacere di questa esperienza»¹⁰⁴¹.

Il ragazzo potrà forse desiderare maggiormente adottare questo atteggiamento se vedrà gli adulti attorno a lui adottare queste intenzioni. Ad esempio gli insegnanti conoscono «bene che uno dei gesti elementari del lavoro intellettuale consiste nel riunire 'idee',

¹⁰³⁶ B. Charlot et al., *Ecole et savoir dans les banlieues ...et ailleurs*, Armand Colin, Paris 1991, p. 103.

¹⁰³⁷ B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, cit., p. 197.

¹⁰³⁸ *Ibidem*.

¹⁰³⁹ *Ivi*, p. 231.

¹⁰⁴⁰ *Ivi*, pp. 233-234.

¹⁰⁴¹ *Ivi*, p. 237.

sotto forma di una giustapposizione di enunciati. Essa consente di valutare la loro coerenza, di cercare tra loro l'esistenza di sequenze logiche o retoriche, di far emergere le distorsioni e le opposizioni, ecc. Gli insegnanti conoscono questo modo di fare per averlo praticato quando erano liceali, per esempio nella costruzione di prove scritte in diverse materie, e per il fatto di praticarlo ancora nell'intimità del loro lavoro personale. Non sarebbe inutile che essi rendessero pubblica, agli occhi dei loro allievi, questa pratica; perché non è sicuro che tutti conoscano la possibilità di usarla»¹⁰⁴².

Si tratta cioè di condividere con i propri allievi il loro personale itinerario euristico: ci pare una riflessione interessante, proposta, tra i primi, da L. Giussani, per il quale educare sarebbe «proporre una risposta a una domanda [di senso N.D.R] che vivi tu»¹⁰⁴³ in quanto educatore. O, sulla stessa frequenza pedagogica, un'altra definizione di educazione, come «una comunicazione di sé, cioè del proprio modo di rapportarsi con il reale»¹⁰⁴⁴. Avremo modo di ritornare sulla questione.

Se tutto ciò è vero, l'atteggiamento del maestro è decisivo. Per insegnare a scrivere, ad esempio, non per necessità ma per interesse, l'insegnante deve amare scrivere, non propriamente scritti letterari, ma scritti che fissino il pensiero e che permettano di esaminarlo; e bisogna che lo dimostri, comunicando questa curiosità per i testi e per le parole che diano vita ad oggetti autonomi e non soltanto ad evanescenti riflessi della realtà.

Certo, si chiede lo studioso, non si potrebbero escogitare altri strumenti per trasmettere queste intenzioni trasversali che condizionano l'uso delle competenze scolastiche? Per far apprendere le conoscenze, la scuola usa normalmente strategie meno aleatorie che il mimetismo e la virtù dell'esempio. Purtroppo, le intenzioni non sono un sapere. Sono modi di vedere il mondo che permettono di costituirlo in quanto oggetto di sapere.

«Queste intenzioni sono una parte di ciò che Bourdieu chiama *habitus* scolastico e, come tali, esse esistono soltanto come sapere incorporato, che struttura incessantemente le pratiche e lo sguardo cosciente sulle cose, pur essendo esterne al campo della coscienza. Esse passano quindi inosservate da parte di coloro che le mettono in atto e sono scambiate per un modo di vedere 'naturale'. Ciò spiega il fatto che, anche nei pedagogisti più appassionati e militanti, esse non siano veramente oggetto di uno sforzo di trasmissione sistematica.

[...] capita spesso che un bambino non sappia più usare alcune procedure peraltro ben conosciute, quando non è più nella sua classe con il maestro. Se si insiste a domandargli come affronti questa stessa situazione in classe, si stupisce: "Ah! E' questo che bisogna fare?". E' sorpreso di dover applicare *qui* la pratica comune riservata ai suoi occhi a un altro momento e in un altro luogo.

Un simile aneddoto è al tempo stesso divertente e terribile [...]. Ai suoi occhi, quindi, il sapere è soltanto ciò che è deciso da un adulto, il capriccio di una determinata persona.

Il pedagogista può quindi lavorare sulla competenza, renderne la modalità d'impiego più precisa e l'uso più adeguato. Occorre soprattutto che l'allievo operi una rottura nel suo modo di vedere le cose. Che cessi di vedere la verità come dipendente da una forma di rapporto con l'altro. Che, nella sua relazione con il sapere, passi dall'obbedienza a una regola acquisita come arbitraria alla comprensione della necessità. Non è più,

¹⁰⁴² *Ivi*, p.208.

¹⁰⁴³ L. Giussani, *Il rischio educativo. Come creazione di personalità e di storia*, Sei, Torino 1995, p. 109.

¹⁰⁴⁴ J. Carrón, *Educare: una comunicazione di sé, cioè del proprio modo di rapportarsi con il reale*, Quaderni di "Tracce", n. 9/2007.

quindi, un problema di competenza, bensì di intenzione»¹⁰⁴⁵. Aggiungiamo: occorre che il ragazzo comprenda che l'obbedienza non è cieca, ma razionale, e che non è corrispondere alle fole di un adulto, ma è seguire chi sa la strada, per ora sconosciuta.

Mostrare il proprio percorso euristico

Ritorniamo sull'importanza, da parte del docente, di esternare il proprio tragitto di conoscenza, riprendendo le note, che ci sembrano molto acute, di M. T. Moscato¹⁰⁴⁶. La pedagogista rammenta una considerazione per niente ovvia, rispetto all'insegnamento, e cioè che esso «abbia a che vedere con un *pensiero che pensa parole* [...]. Infatti, se è vero che l'insegnamento costituisce una forma di comunicazione, non necessariamente ogni comunicazione è insegnamento»¹⁰⁴⁷.

«Chi insegna è uno che vuole comunicare qualcosa, e che per conseguenza deve “trovare le parole per dirlo”, in primo luogo nel proprio dialogo interno. Il pensiero del narratore pensa parole, sia per narrare, sia per spiegare, e, se pensa per immagini, traduce queste immagini in parole, descrive l'immagine con parole [...]. Questo dialogo interno è la condizione perché egli possa, astrattamente, “smontare e rimontare” i percorsi cognitivi da proporre, e quindi da indurre, nel discente/ascoltatore»¹⁰⁴⁸.

Ci sembra che l'osservazione della pedagogista sia tangente a quella di Rey di rendere pubblico l'itinerario di rappresentazione della conoscenza¹⁰⁴⁹. Che poi gli insegnanti decidano di optare per il pensiero paradigmatico o per quello narrativo, è di secondaria importanza, secondo la studiosa, che fa riferimento al secondo Bruner¹⁰⁵⁰.

«Trovare le parole per dirlo» è dunque un'attività mentale complessa.

Chi comunica deve «ripensare» l'esperienza, distanziarla, riorganizzarla in termini «narrativi», oppure in termini esplicativi. In entrambi i casi, egli opera un processo di ricostruzione degli avvenimenti e dei vissuti, tenta nuove spiegazioni e collocazioni degli avvenimenti, esplora perfino possibilità espositive alternative.

Ma chi riceve la comunicazione, continua M.T. Moscato, è anticipato nella propria esperienza dalla mediazione di questa “narrazione” altrui: quindi, anche se la narrazione/spiegazione incontrasse nella sua mente resistenze, d'ora innanzi, per il solo fatto di averla udita, egli potrà guardare il mondo con occhi diversi.

Anche per questa circostanza, ci pare di ritrovare le osservazioni di Rey, quando raccomanda che l'insegnante educi il ragazzo a guardare la realtà con la sua stessa intenzione o sguardo.

Insomma, insegnare «coincide con un'incessante attività della struttura cognitiva dell'insegnante, che nel fare ricorso alle proprie informazioni, esperienze e competenze, opera costantemente nuove sintesi che ripropone agli allievi in ogni situazione»¹⁰⁵¹. Trovate le parole, a nostro giudizio, il docente dovrebbe riproporre il cammino che l'ha fatto arrivare a quelle parole, perché in questo modo può ‘narrare’ non solo le cose, ma la ‘sua’ esperienza, il suo percorso. Aveva ben ragione S. Agostino quando scriveva: «Forse che i maestri sostengono di voler fare apprendere ai discepoli i loro pensieri, o

¹⁰⁴⁵ B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, cit., pp.239-239.

¹⁰⁴⁶ Ci riferiamo in particolare al testo di M. T. Moscato, *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia 2008.

¹⁰⁴⁷ *Ivi*, p. 72.

¹⁰⁴⁸ *Ivi*, p. 74.

¹⁰⁴⁹ B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, cit., p.208.

¹⁰⁵⁰ Ci si riferisce soprattutto a J.S. Bruner, *Verso una cultura dell'istruzione*, trad.it., Feltrinelli, Milano 1997.

¹⁰⁵¹ M. T. Moscato, *Diventare insegnanti*, cit., p. 85.

non piuttosto le discipline che pensano di trasmettere attraverso le parole? [...] quelli che vengono chiamati discepoli considerano in se stessi se siano vere le cose dette, guardando, nella misura delle loro forze, alla verità interiore. È questo il momento in cui imparano e, dopo aver scoperto interiormente che le cose ascoltate sono vere, lodano chi le ha dette loro, non sapendo di lodare piuttosto dei dotti, che dei maestri»¹⁰⁵². Come dire che l'apprendimento è un percorso assolutamente personale, che avviene quando il discepolo riconosce che le parole proposte dal maestro sono vere per sé. Occorre, cioè, esercitare la capacità critica, come detto, cioè di paragone tra quanto si è sentito, e la propria vita. Questo è possibile per tutti, perché «il criterio ultimo del giudizio, infatti, è in noi, altrimenti siamo alienati. Ed il criterio ultimo, che è in ciascuno di noi, è identico: è esigenza di vero, di bello, di buono»¹⁰⁵³.

A nostro avviso, è fondamentale esplicitare il cammino euristico, i passi, le strategie usate, le difficoltà incontrate nel tentativo di comprendere, prima, e poi di “trovare le parole”, perché anche in questa condivisione, lo studente si ritroverà nella condizione in cui, quando si è in montagna, si segue l'apripista su un sentiero: potrà, cioè, mettere i propri scarponi nelle orme lasciate dalla guida, imparando già nell'esperienza della sequela, dai passi del maestro.

Peraltro, sostiene Bruner, «il linguaggio non può mai essere neutrale: esso impone un punto di vista non solo sul mondo a cui si riferisce, ma anche sull'impiego della mente nei confronti del mondo. Il linguaggio trasmette necessariamente una prospettiva dalla quale vedere le cose e un atteggiamento verso ciò che vediamo [...] il linguaggio può creare la realtà che incorpora»¹⁰⁵⁴. E Spaemann avverte che «la relazione dell'uomo con il mondo è mediata simbolicamente. Noi viviamo in un mondo interpretato e lo interpretiamo di continuo»¹⁰⁵⁵, come afferma anche Minichiello¹⁰⁵⁶. E' un altro modo, per dire che l'insegnante trasmette il modo con cui egli stesso ha ‘compreso’ il concetto/fatto/teoria. L'altro ‘suggerisce’ come utilizzare la nostra intelligenza, anche se in modo indiretto. E' Bruner a darne una splendida testimonianza, quando rammenta la sua famosa insegnante, Miss Orcutt, che non si limitava a informare il giovane Bruner ma «al contrario, cercava di concordare con me, di negoziare, quale fosse il mondo della meraviglia e della possibilità». In sostanza quell'insegnante «mi invitava ad ampliare il mondo dei miei stupori fino a comprendere il suo»¹⁰⁵⁷. Che cosa c'è di interessante in questa docente? Lo stesso Bruner ricorda di aver avuto altri insegnanti, anch'essi molto preparati, ma il loro atteggiamento era aridamente informativo. Infatti, egli sostiene, che un insegnante può smettere di alimentare il processo che porta il bambino allo stupore, limitandosi ad un'esposizione fattuale. Ma se vuole, può aprire un argomento alla speculazione, alla negoziazione, e all'immaginazione. In questo modo, l'educazione diventa «costruzione della cultura», «Allora, di fatto, l'alunno viene coinvolto in quel processo negoziale che crea e interpreta i fatti; diventa ad un tempo agente di conoscenza e destinatario della trasmissione di conoscenza»¹⁰⁵⁸. E tutto, con Miss Orcutt che parlava di molecole e temperature!

¹⁰⁵² S. Agostino, *Il Maestro*, trad. ital., Introduzione di M. Parodi, Milano, RCS Rizzoli, 1996, XIV, 45.

¹⁰⁵³ L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. XIV.

¹⁰⁵⁴ J.S. Bruner, *La mente a più dimensioni*, trad. it., Laterza, Bari 2003, p. 149.

¹⁰⁵⁵ R. Spaemann, *Persone. Sulla differenza tra 'qualcosa' e 'qualcuno'* (1996), trad. it., Laterza, Roma – Bari, 2005, p. 42.

¹⁰⁵⁶ G. Minichiello, *Il mondo interpretato. Educazione e teoria della conoscenza*, La Scuola, Brescia 1995.

¹⁰⁵⁷ J.S. Bruner, *La mente a più dimensioni*, cit., p. 155.

¹⁰⁵⁸ *Ivi*, p. 156.

Che cosa c'è di strano in questa Signorina Orcutt? Il fatto che non si è limitata a spiegare bene, a dare le ragioni in modo chiaro e lucido, ma ha condiviso quello che è stato per lei, l'apprendimento, ad esempio, del concetto di molecola. E in effetti, quando lei spiega, in generale, racconta anche la 'sua' personale avventura conoscitiva.

Lo stesso Bruner incalza: «Sono assolutamente convinto che nemmeno la matematica e la fisica si possano insegnare senza trasmettere nel contempo un'idea della nostra posizione e del nostro atteggiamento nei confronti della natura e dell'uso della nostra mente» Non diversamente asseriva Hessen, «Non si tratta di ciò che insegniamo, ma di come insegniamo»¹⁰⁵⁹. Da queste considerazioni discende — continua Bruner — «che il linguaggio dell'educazione, se vuole essere uno stimolo alla riflessione e alla creazione di cultura, non può essere il cosiddetto linguaggio incontaminato dei fatti e della "oggettività". Esso deve esprimere una posizione e sollecitare la contrapposizione; e in questo processo deve fare spazio alla riflessione, alla meta conoscenza»¹⁰⁶⁰.

Lo stesso Benedetto XVI, nella sua ultima Lettera Enciclica, riconosce il valore della conoscenza come stupore, anzi come 'un piccolo prodigio': «Conoscere non è un atto solo materiale, perché il conosciuto nasconde sempre qualcosa che va al di là del dato empirico. Ogni nostra conoscenza, anche la più semplice, è sempre un piccolo prodigio [...]. In ogni conoscenza e in ogni atto d'amore l'anima dell'uomo sperimenta un "di più" che assomiglia molto a un dono ricevuto, ad un'altezza a cui ci sentiamo elevati»¹⁰⁶¹.

Tutto questo nostro discorso, ci sembra, che abbia la radice ancora una volta in Hannah Arendt quando introduceva, tra le forme di *vita activa*, l'azione, deputata ad essere il momento in cui il soggetto si metteva in pubblico, prendeva l'iniziativa con atti e discorsi, per svelarsi di fronte ad altri. In fondo, il trovare le parole e il dire, è sinonimo di un insegnante che agisce, e ha bisogno di spiegare il suo agire attraverso il discorso e le parole¹⁰⁶². D'altra parte non si dà azione senza discorso. È un insegnante che prende l'iniziativa: cioè che ogni giorno, ogni mattina, entrando in classe, pensa ad un nuovo inizio, percepisce il suo lavoro, come diceva Tochon, come "un'avventura".

Infatti, un professore mettendosi sulla scena pubblica, che è la classe, e svelandosi, non può non comunicare sé, il proprio modo di rapportarsi al reale, come detto, e quindi anche il suo personale itinerario conoscitivo. Perché, l'uomo, nell'azione, ha bisogno di dire «Chi è» lui, non «Che cosa è»¹⁰⁶³: per questo l'azione «"produce"» storie, con o senza intenzione, «con la stessa naturalezza con cui la fabbricazione produce cose tangibili»¹⁰⁶⁴.

In che cosa consisterebbero le storie degli insegnanti, se non nel loro 'raccontarsi' nel 'luogo pubblico' per eccellenza che è la classe? Se l'insegnamento è un'avventura, un "nuovo inizio", come scrive la pensatrice, allora ogni mattina, entrando in classe, inizia una nuova avventura: si tratta di 'andare a la ventura', di «distinguersi, di mostrare con

¹⁰⁵⁹ S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, Armando, Roma 1962, p. 143.

¹⁰⁶⁰ J.S. Bruner, *La mente a più dimensioni*, cit., p. 158.

¹⁰⁶¹ Benedetto XVI, *Caritas in Veritate*, Lettera Enciclica, Società Editrice Vaticana, Roma 29 giugno 2009, proposizione 77.

¹⁰⁶² R. Parri, *Mondo comune. Spazio pubblico e libertà in Hannah Arendt*, Il Grandevetro / Jaca Book, Milano 2003, p. 157.

¹⁰⁶³ Hannah Arendt, *Vita activa. La condizione umana* (1958), trad. it. 1964, Bompiani, Milano 2008, XIV edizione, p. 132.

¹⁰⁶⁴ *Ivi*, p. 134.

gli atti e le parole»¹⁰⁶⁵ chi si è, rischiando l'imprevisto, perché, secondo la Arendt, l'azione è imprevedibile negli esiti, ma «è indipendente dalla vittoria o dalla sconfitta»¹⁰⁶⁶, paga della bellezza dell'azione in sé. Proprio come un'avventura.

3.4.2 Imparare vedendo un altro che fa. Conoscenza come competenza

Ci sembrano due gli elementi fondanti e utili per suffragare la nostra ipotesi dell'apprendimento attraverso il metodo del lavoro. La categoria di intenzione, come sguardo sulla realtà, che si impara seguendo il maestro che fa e che mostra il modo con cui lui stesso ha imparato, da una parte; e, dall'altra, la definizione di conoscenza come competenza, cioè come una capacità di riutilizzare ogni qualvolta sia necessario la conoscenza (procedura, concetto, teoria, ecc.), sapendone le potenzialità, il senso e quindi potendola usare in tutto il suo potere, in contesto.

L'intenzione, lo sguardo è un fare, quindi il costruire il concetto, è un fare. Apprendere una teoria compiutamente, è un fare. Mentre come scrive Rey, sapere le tabelline a memoria non è sapere la moltiplicazione, ma non lo è neppure ripetere a memoria la formula corretta; così come non è un sapere, ridire la definizione di pronome relativo: occorre usarlo, non basta "saperlo" usare. La conoscenza, quindi, è un "fare", un riapplicare autonomo, un costruire la propria conoscenza, guardando l'insegnante che fa, ed appropriandosi del suo sguardo sul reale. Si impara uno sguardo, guardando insieme alla realtà. Esattamente come quando, in un'escursione in montagna, solo seguendo i passi di chi fa strada, si arriva in cima alla montagna e, soprattutto, solo guardando nella direzione indicata, si scopre il fiore raro, il fiore più comune, lo scoiattolo o il capriolo, la roccia stranamente venata, e quella preziosa, le creste e le cime dei monti, i loro nomi, il cielo e le sue atmosfere. Occorre una guida, seguendo la quale il soggetto, può "assimilare" lo stesso sguardo e, arrivare alla cima "*vedendo*" ciò che normalmente non si vede: perfino il filo d'erba!

Conoscenza come competenza

Potremmo perciò dire che anche una conoscenza è, in qualche modo, una competenza.

Infatti Pellerey afferma che «al limite una competenza può ridursi a una conoscenza, purché questa sia significativa, stabile e fruibile; oppure a una abilità, purché utilizzata in maniera consapevole e funzionale al compito o al problema; ovvero a un atteggiamento, purché si tratti di una disposizione interiore stabile»¹⁰⁶⁷.

Potremmo forse affermare che esiste sì una conoscenza inerte: quando, appunto, si richiede allo studente solo un apprendimento passivo, mnemonico. Sapere a memoria le tabelline, ad esempio, oppure ripetere mnemonicamente la definizione di triangolo rettangolo. Siamo in questo caso, di fronte a un sapere che è, effettivamente, lettera morta, come le tessere di un mosaico, di cui non si conosce il disegno complessivo. È un primo livello apprenditivo (grado 0), in cui lo studente ha tra mano uno strumento/oggetto di cui non comprende né il senso, né quindi, il potere d'uso.

Il livello 1 è quello per cui il ragazzo incomincia a giocare con l'oggetto che ha tra mano. Non ne capisce il senso, però vede altre tessere, e intuisce che si incastrano, perché hanno forme simili, colori uguali... è come un gioco, ma senza senso compiuto. Si è perso il disegno del puzzle.

¹⁰⁶⁵ *Ivi*, p. 144.

¹⁰⁶⁶ *Ibidem*.

¹⁰⁶⁷ M. Pellerey, *Sul concetto di competenza in ambito scolastico*, Corso di aggiornamento, CQIA Università di Bergamo e USP, Cremona, 3 ottobre 2008.

Il livello 2 è quello in cui finalmente lo studente comprende che quella che ha tra mano è una conoscenza, che è la tessera di un puzzle, di cui si possiede l'intero disegno. Ogni tessera ha uno scopo e il fine è la costruzione del puzzle.
Sono i tre gradi delle conoscenze: meccaniche, culturaliste e critiche.

Grado conoscenze

- **Grado 0** = conoscenze meccaniche; nominare l'oggetto (tabelline)
- **Grado 1** = conoscenze culturaliste, preoccupate dell'oggetto, del come si fa (calcolare le moltiplicazioni)
- **Grado 2** = conoscenze critiche, preoccupate del soggetto; attive, riapplicabili (utilizzare la moltiplicazione quando si fa la spesa). è una competenza?

La conoscenza al grado 2 è, secondo Pellerrey, competenza purché significativa, stabile e fruibile: è diventata stabile e significativa perché, come dice Rey, se ne capisce il valore d'uso. D'altra parte nessuna cosa è mai compresa veramente fin quando non se ne afferma il suo significato, perché «la realtà non è mai veramente affermata, se non è affermata l'esistenza del suo significato»¹⁰⁶⁸.

Nel momento in cui Rey afferma, come Pellerrey, che anche una conoscenza può diventare una competenza, afferma che ci può essere un passaggio dallo stato inerziale a quello di movimento, non necessariamente perché c'è un *negotium*: anche nell'*otium* della teoria la conoscenza si muove, a livello di comprensione, come dicevamo. Comprendere, afferrare un concetto, vuol dire, anche astrattamente, magari attraverso il livello dell'immaginazione, prefigurarsi il significato e quindi il suo valore d'uso. Solo a quel punto lo studente può (se lo vuole:atto della libertà) riutilizzarlo per sé.
E' necessario il passaggio dalla conoscenza inerte a quella attiva perché si fissi come i colori al tessuto, indelebilmente, perché possa esserci un trasferimento.

A ben guardare, i tre gradi delle conoscenze, sono anche una ulteriore declinazione delle tesi arendtiane. I tre paradigmi individuati dalla filosofa (labor/opus/actio) possono essere declinati anche rispetto alle conoscenze, così da evidenziare lo schema seguente:

vita attiva	conoscenze	gradi conoscenza
<i>Labor</i>	Passive/meccaniche	0
<i>Opus</i>	Passive/applicative	1
<i>Azione</i>	attive	2

Il ragazzo, dopo aver letto, per esempio, una poesia di Montale, nello spazio pubblico della classe, non è più quello di prima: non ha appreso qualche cosa che rimane come un lingotto, nel suo forziere; non è un oggetto che gli permette di produrre oggetti o operazioni (analisi del testo, individuazione di figure retoriche...): infatti «I processi dell'agire e del discorso non possono lasciare dietro di sé risultati o prodotti finali. Ma con tutta la sua intangibilità, questo spazio è non meno reale del mondo delle cose che abbiamo visibilmente in comune. Noi chiamiamo questa realtà 'l'intreccio' delle relazioni umane, indicando con tale metafora appunto la sua natura scarsamente tangibile»¹⁰⁶⁹. Questa osservazione, ci pare una mirabile descrizione di ciò che dovrebbe accadere in un'aula scolastica, e non già perché si attuano i – pur utili – lavori di

¹⁰⁶⁸ C.G. Jung, *Il problema dell'inconscio nella psicologia moderna*, Einaudi, Torino 1959, p. 212.

¹⁰⁶⁹ H. Arendt, *Vita attiva*, cit., p. 133.

gruppo¹⁰⁷⁰, o si dà udienza ai progetti o ad altri metodi attivistici, ma perché si verifica un intreccio vivo di rapporti vivi, in cui gli studenti, agendo e parlando, « mostrano chi sono »¹⁰⁷¹. Allora Montale, esemplificativamente, per l'alunno, non è una 'cosa' e per di più 'estranea a lui': ma un *quid* che lo interpella.

È quello che abbiamo potuto osservare anche in alcune lezioni durante l'analisi di caso. Un tale apprendimento, non inerisce le conoscenze, ma fa parte di un altro 'mare', anzi di una altro 'oceano', immenso quanto (in parte) sconosciuto: quello delle competenze, che non a caso sono agite da un io in un ambiente pubblico.

E sono 'intangibili': se ne vede l'effetto, ma non sono descrivibili in modo oggettualistico, non possono lasciare dietro di sé risultati o prodotti finali. La conoscenza 'assunta' e fatta propria dallo studente in questo modo, infatti, non produce immediatamente 'qualche cosa', ad esempio una formula matematica imparata a memoria da esibire o la stessa formula da applicare meccanicamente. Sarebbero questi i prodotti del labor e del fare. Il prodotto dell'agire è la crescita della persona, il suo mostrarsi per *chi è*, non per quello che sa fare. Per questo, l'azione è in sé gratificante, vittoriosa o negativa che sia nell'esito, perché «rimane immune dall'esito finale»¹⁰⁷². Il fine dello studio di una conoscenza non è, appunto, l'interrogazione o il compito in classe: ma il gusto, la passione, lo stupore della conoscenza. Questa è l'azione: leggere un testo montaliano, discorrerne in classe, esprimere ciò che ha evocato in noi, mettere a parte gli altri dei nostri sentimenti, emozioni, ricordi, stupori: questa è la conoscenza attiva. Così sembra dire a noi la Arendt.

Questo significa non piegare la scuola a nessuna logica, cumulativa o mercantile: non si studia per studiare, per acquisire un titolo di studio, per trovare un lavoro, per 'prendere la sufficienza', per essere promossi, in un perverso equivoco, per cui il mezzo, diventa lo scopo. Tutto ciò è importante e necessario, ma non primario. Non è un comportamento, da vagliare se è buono o cattivo, se è giusto o ingiusto, valido o meno: in termini scolastici, pertinente e sufficiente, oppure no. Innanzitutto, l'apprendimento è una esperienza, in cui «l'esecuzione è l'opera»¹⁰⁷³.

Ben diverso da ogni logica prestazionistica, che ha confuso l'essere attivi, con l'attivismo di maniera, con un pragmatismo che, la Arendt stessa bollò, perché ridotto a un fare senza significato¹⁰⁷⁴.

Mentre anche una conoscenza, appresa con un perché, svelando l'agente che apprende, genera «stupore di fronte a ciò che è»¹⁰⁷⁵.

Ma, il discorso sulle conoscenze vive e morte, ci riconduce anche a Hessen, che propugnava il metodo critico: ovvero, il docente, nello spiegare, non comunica, ad esempio, solo la definizione di un teorema geometrico, ma il vivo interesse di pensiero, da cui è nato. Nel primo caso si trasmette una cognizione morta; nel secondo caso, lo stesso teorema viene trasmesso come qualcosa di vivo. Occorre che l'insegnante faccia percepire, dietro la definizione, tutta la profondità di ciò che non si dice. «Solo parole

¹⁰⁷⁰ Ci riferiamo in particolare a quanto scritto in H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1991, p. 239.

¹⁰⁷¹ H. Arendt, *Vita activa*, cit. p. 130.

¹⁰⁷² *Ivi*, p. 151.

¹⁰⁷³ *Ivi*, p. 152.

¹⁰⁷⁴ Infatti la Arendt, come abbiamo avuto modo di dire, ascrisse a Platone l'origine della divisione tra coloro che sanno, conoscono, ma non agiscono e coloro che fanno, ma senza conoscere le ragioni. Si veda Idem, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 164.

¹⁰⁷⁵ *Ivi*, p. 203.

siffatte turbano, scuotono, ammaestrano»¹⁰⁷⁶. E' la comunicazione dello sguardo di Rey. Per questo, continua lo studioso, il maestro è insostituibile, perché non si può insegnare un metodo, non può essere trasmesso dai libri, «ma soltanto per “contagio spirituale”, a mezzo di un'azione diretta da uomo a uomo»¹⁰⁷⁷. Il metodo deve essere costantemente usato dal docente: così l'alunno lo potrà assorbire. E l'insegnante dovrà essere non un divulgatore, ma un ricercatore sempre all'opera, appassionato della sua disciplina, concentrato nel problema scientifico che egli stesso s'è posto e che ha risolto, niente affatto preoccupato dei metodi didattici per carpire l'attenzione del ragazzo. Ancora una volta, sarà la passione del maestro di fronte alla sua disciplina, il suo 'itinerario euristico' a contagiare i ragazzi, non l'applicazione di qualche espediente metodologico.

3.4.3 La competenza: altre suggestioni (*Le Boterf, Reboul, Perrenoud*)

E' evidente che la suggestione di Rey è stata da noi adottata anche come una possibile “provocazione”, nel senso che ci ha offerto nuovi modelli da utilizzare per leggere la realtà scolastica.

Abbiamo utilizzato il concetto di competenza perché inevitabilmente tangente rispetto a quello di didattica del lavoro, ma non vogliamo affatto svolgere un affondo sul tema.

Altri autori però ci porgono suggestioni, soprattutto alcuni tra quelli che accolgono una concezione personalistica di competenza, i quali apportano contributi positivi rispetto all'idea di un sapere che nasce attraverso il lavoro.

Le Boterf

Le Boterf¹⁰⁷⁸, ad esempio, sottolinea un elemento ampiamente toccato da Rey: l'aspetto della libertà del soggetto. «La competenza non è uno stato. È un processo. Se la competenza è un saper agire, come funziona? [...] Questa alchimia resta ancora largamente una terra incognita.

La competenza si coniuga al gerundio. In effetti, ciò che si indica nel verbo 'gestire' è il *gestum*, l'azione da fare: l'atto o il gesto di portare, portare il carico, di compiere, di impegnarsi nel compimento. Il termine 'gerundio' viene da *gerer* (gestire/affrontare), e designa questo tempo dei verbi nei quali la cosa si sta compiendo, 'è in corso'»¹⁰⁷⁹.

Ci sembra che tale puntualizzazione sul Gesto sia di particolare interesse, giacché gesto vuol dire anche compiere l'azione con uno scopo, come del resto diceva Rey.

Reboul: il concetto di competenza

Combaciante con molti aspetti delle definizioni di Bertagna e Rey, è anche la riflessione di Reboul,¹⁰⁸⁰ che sentiamo di grande spessore.

Lo studioso prende a prestito la teoria di Chomsky, anche se non concorda sul suo innatismo, esattamente come Perrenoud¹⁰⁸¹, per dimostrare che, come nel linguaggio,

¹⁰⁷⁶ S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, cit., p. 296.

¹⁰⁷⁷ *Ivi*, p. 303.

¹⁰⁷⁸ G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris 2000.

¹⁰⁷⁹ G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, cit., in A. Cegolon, *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008, p.219.

¹⁰⁸⁰ Ci riferiamo in particolare a O. Reboul, *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una nuova filosofia dell'educazione*, trad. it., Armando, Roma 1983, pp. 129-136.

dato un codice (quello linguistico), il soggetto competente è poi in grado di formarne e comprenderne un numero illimitato di frasi nuove; così, il giudice competente, analogamente, conosciuto un codice, sarà in grado di emettere il giusto verdetto.

La conoscenza di un codice non è sufficiente a dare la corrispondente competenza; non basta conoscere le leggi per giudicare bene, né le regole grammaticali per parlare bene.

Le prestazioni consentite dalla competenza devono essere conformi alle regole (del diritto, della grammatica, ecc.). Ma se le regole fossero sufficienti, non ci sarebbe più bisogno di competenza. La competenza dell'esperto in quadri non è la somma delle sue conoscenze in storia dell'arte, ma l'attitudine a giudicare se un quadro è vero o falso. Se fosse un insieme di conoscenze meccaniche, non ci sarebbe bisogno dell'esperto.

Ci pare, in questo caso, che l'intenzione di Rey, diventi *l'attitudine a giudicare*, per Reboul. Comunque è un'inclinazione particolare, non una regola replicabile.

«La competenza si distingue dal saper fare, attitudine ad agire, e dal sapere puro, attitudine a comprendere, in quanto è *un'attitudine a giudicare*. Precisiamo subito che questa attitudine non esiste senza contenuti di sapere e di saper fare. Essa però supera gli uni e gli altri per il fatto stesso che li integra»¹⁰⁸². Osservazione relevantissima rispetto al nostro discorso.

La competenza, per Reboul, è dunque il fine di ogni insegnamento, perché nessun professore di lingua ammetterà che i suoi alunni apprendano da lui solo una serie di frasi fatte, senza essere capaci di formarne di nuove. In questo senso l'autore prende le distanze dalla concezione behaviorista di competenza come *semplice prestazione*. Una prestazione attesta una competenza quando è conforme a un codice, imprevedibile, libera, coerente con le altre e adatta alla situazione.

Sarebbe di grande interesse verificare l'analisi delle competenze opposte alle prestazioni, ma ci porterebbe lontano dai nostri liti. Ci limitiamo a porgere due casi, tra i dieci a cui accenna, che oppongono prestazioni (nella colonna di sinistra) a competenze (nella colonna di destra)

A. PRESTAZIONI	B. COMPETENZE
Conoscere un teorema.	Risolvere un problema.
Saper scrivere a macchina.	Saper suonare il piano.

L'autore argomenta che l'espressione "conoscere un teorema" è ambigua, poiché può significare saperlo ripetere a memoria, ma anche saperlo applicare, o saperlo dimostrare; si tratta allora di una competenza reale, ma di cui l'imprevedibilità è meno grande di quella di saper risolvere un problema, dato per scontato che la soluzione comporti più modi.

Siamo perfettamente d'accordo: dimostrare in autonomia un teorema è una conoscenza, ma di grado 2, quelle che Rey definiva, in fondo, competenze. Dipende dal contesto. Ma intendiamo il contesto in modo più ampio, ovvero il quadro culturale « che offre risorse (e vincoli)»¹⁰⁸³, entro cui ha luogo un particolare evento. Insomma, non è necessaria una

¹⁰⁸¹ Su questo argomento, si veda P. Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, ESF éditeur, Paris 1997, pp. 23-25. Traduzione italiana in A. Cegolon, *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, cit., p.241.

¹⁰⁸² O. Reboul, *Apprendimento, insegnamento e competenza*, cit., p. 133.

¹⁰⁸³ C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 199, p. 24.

contestualizzazione forte: anche la matita e la riga di Bruner per trovare l'area del triangolo o risolvere un problema per Reboul, possono diventare competenze.

Analogamente per il secondo esempio: battere alla macchina da scrivere o applicare un determinato metodo pedagogico, annota Reboul, sono già competenze. Ma nell'esempio in B, il margine di imprevedibilità è nettamente maggiore. Comunque anche eseguire un semplice lavoro, come battere a macchina, può esprimere una competenza.

Ci fermiamo a questo livello delle considerazioni del pedagogo, perché non ci interessa indagare e tantomeno definire la competenza, se non perché, dicevamo, presenta *palesi aderenze al concetto di lavoro*: il lavoro è una competenza, se ben fatto. Ovviamente anche il lavoro può ridursi ad una prestazione meccanica, in cui la libertà del soggetto è ben poco implicata. Oppure anche scrivere a macchina può diventare l'espressione di una persona libera e creativa, che 'improvvisa' sui tasti del suo computer. Dipende dallo sguardo con cui il soggetto considera il suo oggetto: non dipende affatto dal lavoro in sé.

Scriva infatti Perrenoud: «L'assimilazione di una competenza a un semplice obiettivo d'apprendimento confonde le carte e suggerisce, a torto, che ciascuna acquisizione scolastica verificabile sia una competenza, laddove la pedagogia per obiettivi è perfettamente compatibile con un insegnamento esclusivamente centrato sulle conoscenze»¹⁰⁸⁴. Non possiamo che essere d'accordo, soprattutto per l'idea, già censita, della mobilitazione delle conoscenze. Ma anche in questo caso con un nota bene: le conoscenze possono mobilitarsi, se esse sono già "mobili" cioè "mobilitati": quelle che abbiamo definito di grado 2.

Ci fermiamo qui, per non perderci al largo. È indubbio che, oggi, occorra un ripensamento della didattica. Come dice N. Bottani «Il modello scolastico della modernità (quello che risale al modello della "Ratio Studiorum" dei gesuiti) è passato indenne attraverso secoli, ma pare che sia proprio giunto al capolinea»¹⁰⁸⁵.

Crediamo che il lavoro sia una possibile strada alternativa. Il lavoro da intendersi come metodo, *applicabile ad ogni apprendimento*: non solo nel laboratorio, *stage*, tirocinio, alternanza scuola lavoro. Ma anche in aula, mentre si insegnano conoscenze teoriche. Per dirla con Reboul e Rey, *anche la conoscenza può diventare competenza*, (ovviamente di grado 2).

Non esisterebbe, perciò, distinzione tra teorico e pratico, ma tra didattica attiva e passiva, tra subire la conoscenza e agirla.

¹⁰⁸⁴ P. Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, cit, pp. 23-25.

¹⁰⁸⁵ N. Bottani, *Come cambiano le modalità d'apprendimento: nuovi paradigmi per il XXI secolo*, Relazione presentata alla riunione del consiglio direttivo della fondazione per la scuola della compagnia di San Paolo il 15 luglio 2008, p. 1.

Capitolo quarto

Lo studio di caso.

Fallimento o inveroamento del paradigma dell'unità di teoria e prassi?

4.1 Lo studio di caso

Dovendo intraprendere una ricerca in campo educativo, ci siamo trovati di fronte ad ostacoli non indifferenti.

Premettiamo, però, che le brevi note metodologiche che andremo svolgendo, vogliono solo chiarire i passi dell'analisi di caso condotta, che vuole solo essere un'appendice al lavoro precedentemente svolto. La limitatezza dell'oggetto di analisi e delle osservazioni, non permette che di considerarla tale.

Il fatto che sia condotta su un campione limitato, non dovrebbe però, da un punto di vista metodologico, inficiare gli esiti. Ci sembrava però indispensabile guardare nella realtà della scuola, per vedere, se le analisi condotte teoricamente potessero essere suffragate o confutate dalla esperienza educativa in aula.

Abbiamo da subito riconosciuto il rischio nell'attuazione di tale analisi, dal momento che la realtà educativa si presenta per sua natura sfuggente e complessa.

Abbiamo perciò limitato *l'oggetto della ricerca*. Innanzitutto perché osservare l'azione didattica, significa mettere sotto il riflettore le azioni umane¹⁰⁸⁶, e «dunque, confrontarsi con un oggetto di studio che è, per natura, molto più mobile e contingente di quanto può essere quello considerato dalle scienze fisiche e naturali»¹⁰⁸⁷.

Si affaccia perciò un problema di livello complesso: «Come si concilia una scelta metodologica piuttosto di un'altra con una determinata prospettiva pedagogica?»¹⁰⁸⁸.

È nostra intenzione evitare quello che G. De Landscheere definisce «tecnicismo amorfo»¹⁰⁸⁹, ovvero una ricerca che non abbia un orientamento pedagogico dichiarato.

Nel vasto panorama di strumenti di ricerca, di metodi e di paradigmi di riferimento, condividiamo quanto scrive D. Orlando Cian: «Quando si individua un problema e si riflette su un'ipotesi di lavoro per comprenderlo, ci si mette in viaggio, come dice Bachelard, proseguendo vie che costituiscono ragionamenti, procedimenti, spesso in commistione tra di loro, ma in vista di un determinato scopo, secondo una certa direzione. Spesso a questo fine si tratta di coniugare insieme vari tracciati del cammino, per considerare e riconsiderare sia le mete concrete sia le mete fondamentali, che sono la ragioni d'essere dei metodi stessi»¹⁰⁹⁰.

Si tratta perciò di escludere l'adozione di un unico paradigma interpretativo, e di operare una sorta di meticciamiento dei metodi, senza peraltro ingenerare confusione: al contrario, si tratta di rintracciare un cammino adeguato all'oggetto, giacché l'azione

¹⁰⁸⁶ Ci riferiamo in particolare, qui e nelle note successive, alle osservazioni di G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008, pp. 61 e ss.

¹⁰⁸⁷ *Ivi*, p. 65.

¹⁰⁸⁸ *Ivi*, pp. 67-68.

¹⁰⁸⁹ G. De Landsheere, *Introduzione alla ricerca educativa*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1973, pp. 3-4.

¹⁰⁹⁰ D. Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia 1997, p. 8.

umana deborda da ogni parte quando la si voglia osservare, analizzare, stigmatizzare. Non si tratta di cadere un'ottica "panica", da cui mette in guardia D. Silverman: «il "quadro completo" è un'illusione, che porta diritti verso una ricerca inconsistente»¹⁰⁹¹. L'alunno, il docente, le relazioni educative sono veramente molto complesse. Così riflette M. Altet: «In effetti, ci sembra che di fronte alla complessità delle pratiche insegnative, esistano numerose maniere di rendersene conto, che nessuna può farlo da sola e che un confronto fra diversi approcci, qualitativi e quantitativi, sia scientificamente desiderabile»¹⁰⁹². Questo il nostro intendimento, che dichiara già da subito anche la "parzialità dei nostri dati", per dirla con Silverman, e che ha voluto agguantare un aspetto limitato, per andarci a fondo.

Il metodo

All'interno della ricerca educativa, appare, oggi ormai superato un approccio che utilizzi come unico paradigma interpretativo quello quantitativo, così come sembrano ormai obsolete le ipotesi secondo le quali la descrizione quantitativa appare essere esauriente per l'interpretazione dei fenomeni educativi. In ambiti sociali, come la scuola, nasce «l'esigenza di trovare metodi e tecniche meno standardizzati, più flessibili, centrate sul rispondente, cioè capaci di adattarsi all'attore sociale studiato [...]»¹⁰⁹³.

Il rischio che porta con sé la ricerca esclusivamente quantitativa è quello di trascurare quanto avviene nella vita quotidiana delle persone che sono diventate l'oggetto delle indagini. Insomma, le tecniche adottate nella ricerca quantitativa non sono l'unico metro di valutazione della validità dei risultati della ricerca e si rivela spesso inadeguato il presupposto per cui una ricerca nelle scienze sociali risulta valida solo perché fondata su dati sperimentali, statistiche ufficiali o campionamento casuale.

D'altra parte «E' un'illusione [...] credere che si possa accedere alla complessità del reale in quanto tale [...] Contrariamente ad un'idea molto diffusa, la finalità dell'attività scientifica non è spiegare *il reale* [...] ma rispondere *a interrogativi* sul reale»¹⁰⁹⁴.

La ricerca qualitativa invece sembra colmare le lacune della ricerca quantitativa, soprattutto per quanto riguarda la formalizzazione dei metodi, lo sviluppo dell'analisi dei dati e la ricerca applicata al settore degli studi sociali, tra cui il campo educativo. Tale ricerca è utilizzata quando è necessario indagare conoscenze tacite e comprendere e spiegare i processi. In generale, l'efficacia della ricerca deriva dall'aver individuato la tecnica più adeguata al contesto/fenomeno che si va ad analizzare. Non sempre è semplice identificare la pratica più corretta, a causa della difficoltà di focalizzare precisamente l'oggetto dell'indagine, i cui confini sono talora difficilmente disegnabili oppure tendono a mutare con il tempo per l'irrompere di fattori esterni imprevisi.

«Si rende perciò necessaria l'utilizzazione di una metodologia pratica e situazionale, al servizio dell'oggetto di studio e delle sue peculiarità, che talvolta richiedono soluzioni *ad hoc*, creative e contestuali»¹⁰⁹⁵. Abbiamo perciò optato per una metodologia che si collocasse sostanzialmente a metà, tra quantitativo e qualitativo, percorrendo una terza

¹⁰⁹¹ D. Silverman, *Come fare ricerca qualitativa*, trad. it., Carocci, Roma 2004, p. 151.

¹⁰⁹² M. Altet, *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*, trad. it., Ed. La Scuola, Brescia 2003, p. 120.

¹⁰⁹³ G. Gobo, *Introduzione*, in D. Silverman, *Come fare ricerca qualitativa*, cit. p. 24.

¹⁰⁹⁴ R. Boudon, *Il posto del disordine*, Il Mulino, Bologna 1985 p. 338, in L. Ricolfi, *La ricerca qualitativa*, Carocci, Roma 1998, p. 19.

¹⁰⁹⁵ G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione*, cit. p. 70.

strada, integrativa, per cui, dopo aver iniziato l'analisi di caso, abbiamo lasciato che le osservazioni, le intuizioni, i procedimenti si mescolassero tra di loro e ne nascessero dei nuovi che portassero a degli strumenti adeguati, senza mai perdere di vista il fine ultimo e la domanda da cui avevamo preso l'abbrivio.

Abbiamo preferito un metodo ermeneutico, «identificandolo con la metodologia che meglio si presta a leggere e spiegare questioni e situazioni educative in un'ottica nuova che mette in primo piano la dimensione tecnico-pratica, l'agire educativo costantemente intrecciato dalla teoria di riferimento»¹⁰⁹⁶.

Abbiamo cercato di assumere una figura a metà tra l'osservatore asettico e completamente distaccato, e il ricercatore sul campo. «Sia chi osserva sia chi interpreta sono partecipi», dice D. Orlando Cian. Nel comprendere si è inclusi in un «accadere di verità» che lascia solo la possibilità di «gettarsi» e «farsi giocare» dal gioco del dialogo e ammettere l'appartenenza che questo comporta, in un continuo controllo critico¹⁰⁹⁷.

Meticciamiento

L'analisi di caso utilizza, come ricordato, un certo “meticcimento” come lo chiama L. Mortari¹⁰⁹⁸, la quale rileva che è efficace, per avvicinare con la maggior fedeltà possibile l'oggetto, «operare meticciamienti fra differenti metodi [...] Non attenersi in modo ortodosso ad un approccio metodologico per elaborare strade euristiche differenti non è cosa estranea all'agire scientifico»¹⁰⁹⁹.

Ci siamo ritrovati nelle parole della studiosa, anche quando sottolinea che «Si tratta di intrattenere una forma di *libertà rigorosa* con i metodi: meticciamiento laddove se ne veda la necessità (libertà) e rendendo conto in modo analitico delle ragioni che hanno orientato la decisione (rigore)»¹¹⁰⁰.

Come già esplicitato, la nostra ipotesi di lavoro si è sostanziata del metodo ermeneutico, che per sua natura è aperto, costruibile *in itinere*, appunto. Abbiamo colto la suggestione della costruzione induttiva della teoria e l'utilizzo della narrazione, così del metodo fenomenologico l'avversione per la deduzione.

Avevamo una mappa, con dei confini delimitati (con un orizzonte di senso). Spesso però le strade erano segnate con grande approssimazione, gli itinerari non erano precisi, laghi e monti talvolta erano inesistenti, persino pianure, paesi e villaggi. Fuor di metafora: siamo entrati in un territorio molto vasto, quello della scuola professionale o scuola del lavoro, in cui spesso i confini non erano chiari, le strade neppure. All'interno di questo territorio ci siamo messi in cammino, ridisegnando, lungo il percorso, la mappa: non abbiamo avuto nessuna pretesa di ricostruire tutta la mappa! Al contrario, abbiamo percorso solo una zona limitatissima, ridefinendone solo alcuni tratti e mettendo a fuoco un po' meglio (non certo con esattezza scientifica) qualche sentiero e qualche villaggio; non abbiamo neppure preteso di ridisegnare la mappa delle città (cos'è l'istruzione tecnica? E quella professionale? Cosa si intende per lavoro a scuola? Qual è la differenza tra un approccio teorico e uno pratico?...), ma abbiamo solo tentato di risistemare un po' meglio alcuni tratti della carta geografica che, o non esistevano neppure, o erano tracciati con un segno leggerissimo di lapis (le scuole di arti e mestieri,

¹⁰⁹⁶ *Ivi*, p. 70.

¹⁰⁹⁷ D. Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, cit., pp. 110.

¹⁰⁹⁸ L. Mortari, *Cultura della ricerca pedagogica*, Carocci, Roma 2007, p.193.

¹⁰⁹⁹ *Ibidem*.

¹¹⁰⁰ *Ivi*, p.194.

la formazione professionale, la nuova formazione regionale; l'unità tra il fare e il pensare; l'apprendere lavorando ...).

Ecco, forse l'analisi di caso, peraltro per sua natura limitata, ha voluto/potuto solo "ri-passare" sopra i segni leggerissimi del lapis: segni labilissimi, perché già originariamente tracciati con una penna a punta sottile, con un inchiostro da quattro soldi. Quasi evanescenti, perché consunti dal tempo, con l'inchiostro sbavato e ormai ridotto a segno indistinto.

Si tratta di "ri-passare" sopra questi segni, di "ri-scriverli" con una penna a punta larga, con inchiostro indelebile. In un momento di crisi, economica, sociale e dell'istruzione, il lavoro, e la conseguente scuola del lavoro, può veramente diventare una soluzione possibile per uscire dall'*empasse*¹¹⁰¹.

Abbiamo potuto tracciare alcuni nuovi segni sulla mappa: percorsi brevi e accidentati, quasi sentieri di montagna, rispetto alle grandi autostrade, ma comunque camminamenti già percorsi, quindi ri-percorribili, oppure cammini nuovi, ancora un po' imprecisi, difficili da tracciare sulla carta geografica, eppure esistenti. Ci riferiamo in particolare alle recentissime esperienze nei Corsi Regionali dell'Istruzione e formazione professionale.

Peraltro, come afferma Bateson «un esploratore non può mai sapere che cosa stia esplorando finché l'esplorazione non sia stata compiuta»¹¹⁰², perché non possiede una mappa: quindi il percorso è ancora un cammino aperto, una sorta di avventura.

Per tracciare la mappa, abbiamo meticcato, ricerca quantitativa e qualitativa, il metodo sistematico (che pur abbiamo utilizzato fornendo questionari, facendo osservazioni a partire da griglie...) e quello qualitativo (attraverso colloqui, interviste...). abbiamo incrociato un procedere definito da una mappa, con un metodo indiziario, che definisce la mappa rispetto agli indizi che trova sul cammino (in particolare ci sono state varie inversioni di rotta, propiziate da accadimenti imprevisti nel corso della ricerca empirica). Ci è infatti capitato più volte di teorizzare alcune ipotesi e, più volte, siamo ritornati sui nostri passi, smentiti da quanto la realtà suggeriva.

Abbiamo, tuttavia, cercato di non cadere nell'eclettismo, individuando cioè temi di ricerca troppo vasti, aderendo invece all'ipotesi che «un buon progetto di ricerca è caratterizzato dalla profondità piuttosto che dall'ampiezza»¹¹⁰³.

Abbiamo fatto anche uso di «interviste narrative», come le chiama P. Sorzio, in cui «I soggetti sono messi nella condizione di esprimere la ricchezza del loro mondo interiore riguardo un segmento di esperienza»¹¹⁰⁴.

Peraltro il racconto è un metodo utile per accedere al sapere pratico degli insegnanti, sapere che rimane tacito, secondo l'espressione di Polanyi¹¹⁰⁵ a causa della svalutazione cui da sempre è stato sottoposto, nella nostra tradizione culturale, il sapere dei pratici, come ha ben dimostrato Schön¹¹⁰⁶. All'interno della nostra analisi, inoltre, è parso molto

¹¹⁰¹ Cfr. interventi al Convegno "Contro la crisi economica. Sociale e culturale: un rilancio della cultura del lavoro. L'istruzione e formazione tecnico-professionale tra passato e futuro", CQIA Università di Bergamo, 24 aprile 2009.

¹¹⁰² G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, trad. it., Adelphi, Milano 1990, p. 20.

¹¹⁰³ D. Silverman, *Come fare ricerca qualitativa*, cit., p. 118.

¹¹⁰⁴ P. Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci, Roma 2005, p. 108.

¹¹⁰⁵ M. Polanyi, *La conoscenza personale* (1958), trad. it., Rusconi, Milano 1990; Idem, *Conoscere ed essere. Saggi* (1968), trad. it., Armando, Roma 1988.

¹¹⁰⁶ D. Schön, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993 (ed. orig. Basic Books, New York 1983); si veda anche P. Bourdieu, *Per una conoscenza della pratica*, trad. it., Cortina, Milano 2003.

significativo accedere a tale sapere pratico per cercare di snidare le concettualizzazioni teoriche che stanno “tacitamente” nella testa dei docenti.

4.2 La realizzazione dello studio di caso: gli oggetti e gli strumenti

4.2.1 La definizione del problema

La domanda conoscitiva che ha mosso la ricerca, partiva *da una ipotesi* (la scuola del lavoro come superamento della divisione nella e della scuola): occorreva verificarla sul campo. Non per arrivare a risposte e soluzioni pronte per l'uso, ma per immaginare delle (possibili) piste di lavoro e/o riflessione.

Come abbiamo cercato di chiarire nella precedente sezione, non abbiamo stabilito in modo definitivo un disegno della ricerca in modo preventivo. Ma lo abbiamo sviluppato mentre raccoglievamo i dati, seguendo le indicazioni di alcuni autori che definiscono la *flessibilità* come un atteggiamento proficuo¹¹⁰⁷. « Il disegno, cioè, non si stampa o definisce una volta per sempre, ma si modella ogni volta a partire da *criteri maestri* generatori di risposte»¹¹⁰⁸.

Per questo ci è parsa interessante la seguente sollecitazione: «Sii un bravo artigiano intellettuale ed evita di renderti schiavo di un codice procedurale rigido. [...]. Reclama la riabilitazione dell'artigiano intellettuale, semplice e senza arie, e siilo tu stesso»¹¹⁰⁹.

Esattamente questo è stato il nostro percorso, entro cui ci siamo incamminati, cercando di evitare almeno tre rischi: il rischio dell'elaborazione dell'ovvio, la poca distanza con l'oggetto di studio, il localismo.

4.2.2 Gli oggetti della ricerca

Tenendo sempre presente che «i fatti umani sono, per essenza, fenomeni assai delicati, e molti di essi sfuggono al calcolo matematico»¹¹¹⁰, l'obiettivo dell'indagine è stata la verifica della capacità delle scuole di innovare, vista attraverso l'analisi sia dell'organizzazione (disegnata in gran parte dalla legislazione regionale e nazionale), sia delle scelte organizzative specifiche e della didattica effettivamente agita in aula.

Gli "oggetti" che abbiamo posto sotto osservazione sono stati quelli, che hanno potuto 'testimoniare' il possibile cambiamento: *l'organizzazione, la progettualità e soprattutto le metodologie didattiche*.

Abbiamo cercato, perciò, di ritagliare una sezione finita di oggetti. «La selezione viene fatta in base a criteri di rilevanza soggettivi»¹¹¹¹: nel caso dello studio condotto, si lavora a partire da domande sulla realtà, da interrogativi che hanno un valore soprattutto *descrittivo* «e non nutrono ambizioni rispetto alla produzione di spiegazioni di portata generale (*inferenza limitata*)»¹¹¹².

4.2.3 Gli strumenti della ricerca: lo studio di caso

Ma che cosa significa verificare i metodi realmente messi in atto nelle 'azioni didattiche'? Con quali strumenti osservarli?

Il rischio di prendere un campione o un campo troppo vasto era evidente.

¹¹⁰⁷ P. Corbetta, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. III. Le tecniche qualitative*, Il Mulino, Bologna 2003.

¹¹⁰⁸ G. Gianturco, *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo*, Guerini, Milano 2004, pp. 30-31.

¹¹⁰⁹ C.W. Mills, cit. in R. Rauty, *Teoria sociologica e ricerca empirica*, in F. Crespi, P. Jedlowski, R. Rauty, *La sociologia. Contesti storici e modelli culturali*, Laterza, Roma – Bari 2000.

¹¹¹⁰ M. Bloch, cit. in P. Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci, Roma 2005, parte introduttiva.

¹¹¹¹ D. Antiseri, N. A. De Carlo, *Epistemologia e metodica della ricerca in psicologia*, Liviana, Padova 1981.

¹¹¹² G. Gianturco, *L'intervista qualitativa*, cit., p. 26.

La scelta, alla fine, è caduta sullo strumento dello *studio di caso*¹¹¹³: in particolare abbiamo individuato due centri dell'Istruzione e Formazione Professionale. Ci è sembrato che una batteria così "imprendibile" di oggetti didattici, non si potesse afferrare se non con un lavoro qualitativo sufficientemente limitato: sia per rendere il "*problema investigabile*"¹¹¹⁴, sia per le risorse a disposizione. In particolare, lo studio di caso ci è sembrato efficace, perché adatto a "spiegare" i fenomeni; il "come" e il "perché" delle cose, osservando e ripercorrendo gli eventi didattici.

Infatti, è una strategia di ricerca che viene attivata quando s'intende acquisire adeguata comprensione di un fenomeno visto nella sua singolarità e originalità¹¹¹⁵.

Se è vero che sullo studio di caso non vi sono sempre definizioni concordanti, possiamo però dire che, in generale, si differenzia dalle altre ricerche perché non è condotto in laboratorio, ma appunto nella sua realtà naturale. Consente, perciò, l'esame di unità reali complesse, che presentano una molteplicità di variabili di potenziale importanza.

Le caratteristiche dello studio di caso sono, la *concretezza*, poiché si ragiona su reali esperienze di vita; la *contestualità*, poiché la conoscenza elaborata è strettamente correlata al contesto. Lo specifico di uno studio di caso è di avvicinarsi quanto più possibile all'oggetto d'indagine, sia utilizzando determinate tecniche come l'osservazione partecipante, sia cercando l'accesso ad elementi soggettivi, ossia ai pensieri, ai sentimenti e ai desideri dei soggetti coinvolti.

È possibile occuparsi simultaneamente di più di un caso. Abbiamo infatti scelto due centri di istruzione e formazione professionale.

I casi potrebbero essere distinti in *descrittivi*, *interpretativi*, *valutativi*. E' descrittivo uno studio di caso quando vuole fornire una descrizione dettagliata del fenomeno, senza necessariamente interpretarne i dati. Si definisce caso interpretativo quando si provvede a fornire interpretazioni dei dati raccolti, costruendo categorie interpretative, fino al formulare teorie¹¹¹⁶. Il modello di analisi che si segue è di tipo induttivo. In effetti durante la ricerca sono emerse anche alcune interpretazioni "*a bassa prescrittività*", di cui daremo ragione più oltre. Infine uno studio di caso è valutativo quando produce valutazioni sul fenomeno oggetto di studio.

4.2.4 Gli strumenti utilizzati per lo studio di caso

I documenti e i dati di archivio

I documenti ci sono stati di grande aiuto nella fase iniziale, in cui abbiamo dovuto collocarci all'interno di un sistema organizzato molto preciso. E' stato raccolto e successivamente analizzato un numero significativo di documenti che spontaneamente i dirigenti e i docenti ci hanno voluto mettere a disposizione.

Ci ha interessato, soprattutto, verificare i processi attraverso i quali i testi ritraggono la realtà, piuttosto che la verità o falsità delle affermazioni in essi contenuti.

¹¹¹³ M. R. Zanchin, *La progettazione di uno spazio per l'apprendimento e la selezione delle strategie attive*, in Idem, *Laboratorio di Ricerca Educativa e Didattica* (a cura di), *Le interazioni educative nella scuola dell'autonomia. Itinerari di didattica modulare*, Armando, Roma 2002; P. Zatta, *Lo studio di caso e l'Incidente critico*, in M. R. Zanchin *La progettazione*, cit.; K. Yin, *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*, trad. it., Armando, Roma 2005; F. Tessaro, *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando, Roma 2002.

¹¹¹⁴ G. Gianturco, *L'intervista qualitativa*, cit., p. 37.

¹¹¹⁵ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma 2007, pp. 203 e ss.

¹¹¹⁶ Sulle ricerche interpretative si veda anche R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 2002, pp. 60-67.

Abbiamo analizzato leggi nazionali e regionali, quadri orari, programmazioni, progetti di scuola, progetti di classe, progetti di singoli insegnanti, strumenti di valutazione di istituto, schede di valutazione, verifiche realmente svolte, materiali vari prodotti dalle classi, filmati sulle attività di istituto, verbali, ecc.

Le interviste

Avendo scelto di utilizzare un approccio qualitativo, si sono impiegati prioritariamente gli strumenti dell'intervista semistrutturata o poco strutturata e aperta¹¹¹⁷.

Tra le interviste di tipo qualitativo¹¹¹⁸, intese come scambio verbale non simmetrico in cui l'intervistatore raccoglie informazioni ponendo domande più o meno prefissate all'intervistato, quella semistrutturata si contraddistingue «per avere un polo di centratura equilibrato, vale a dire il rilievo dato all'intervistatore e all'intervistato non è dichiaratamente sbilanciato nei confronti dell'uno piuttosto che dell'altro, ma prevede una conduzione “gentile” a due partner all'interno di una discussione, durante la quale l'intervistatore cerca di ottenere informazioni approfondite e dettagliate sul tema di ricerca ponendo inizialmente all'intervistato alcune domande prefissate e proseguendo, poi, nella conversazione con altri quesiti che, pur legati alla struttura generale dell'oggetto di analisi, possono essere piegati e connessi al contesto specifico del discorso, dando così la possibilità di precisare le risposte ottenute»¹¹¹⁹. Deve essere caratterizzata da un “blando incoraggiamento” e da una posizione di ascolto attivo: il ricercatore cerca di esplicitare i sentimenti impliciti del soggetto, riformulando quanto emerso, anche per far affiorare le credenze tacite¹¹²⁰: ci siamo avvalsi spesso di questo tipo di strategia durante lo studio di caso.

A volte l'analisi che viene svolta dopo la realizzazione dell'intervista, fa emergere nuovi temi da indagare o aree incomplete, che possono anche richiedere al ricercatore di tornare a fare nuove interviste. Ciò infatti è accaduto ripetutamente anche a noi; di solito, però, l'intervista è stata condotta (a parte le interviste ai testimoni privilegiati) a partire da un *breve questionario* somministrato ai docenti, ed è stata volutamente concisa, anche perché, contingentemente, molti insegnanti dovevano continuare il servizio. Peraltro era necessario avere da loro *just in time*, la compilazione del test e la “spiegazione”, breve, delle loro risposte. Infatti le domande che l'intervistatore pone hanno l'obiettivo primario di spingere l'intervistato verso l'osservazione critica di sé e del proprio agire e all'esplicitazione degli esiti di questa riflessione, «senza alcuna remora valutativa, in quanto le affermazioni individuali non sono considerate giuste o sbagliate in se stesse, ma vengono considerate come prospettive di analisi diverse rispetto agli oggetti in questione»¹¹²¹.

¹¹¹⁷ G. Gianturco, *L'intervista qualitativa*, cit., p.56.

¹¹¹⁸ W.H. Banana, *L'intervista in profondità*, FrancoAngeli, Milano 1981; R. Carli, G. Trentini, *L'intervista*, Etas Libri, Milano 1968; C. Galimberti, *La conversazione. Prospettive sull'interazione psicosociale*, Guerini, Milano 1992; R.L. Kahn, F.C. Cannel, *La dinamica dell'intervista*, trad. it., Marsilio, Venezia 1968; G. Trentini, *Teoria e tecnica del colloquio*, in «Quaderno» 4, Vita e Pensiero 1974; G. Trentini (a cura di), *Teoria e prassi del colloquio e dell'intervista*, Isedi, Torino 1993; E. Zucchi (a cura di) *Il colloquio e l'intervista*, FrancoAngeli, Milano 2004.

¹¹¹⁹ G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008, pp. 94-95.

¹¹²⁰ P. Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione*, cit., p. 112.

¹¹²¹ G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione*, cit., p. 95.

Spesso, l'intervistato, ha voluto suffragare le proprie osservazioni, con documenti, che ci sono stati offerti in abbondanza. E' anche accaduto che, per verificare quello che l'intervistato pensava veramente, lo stesso, abbia iniziato a raccontare altri episodi.

Abbiamo anche utilizzato quella che alcuni autori chiamano «*intervista conversazionale informale*»¹¹²² caratterizzata dal fatto che le domande vengono poste senza che vi sia una selezione preventiva delle tematiche, o «*l'intervista basata su un canovaccio*», «caratterizzata dalla presenza di alcuni temi da trattare e dalla libertà dell'intervistatore di ordinarli e porre domande nel corso dell'intervista»¹¹²³. Ciò è avvenuto soprattutto nella fase iniziale, quando abbiamo dovuto conoscere l'ambiente, e quindi ci siamo affidati anche ad incontri non previsti.

Trattandosi di una ricerca qualitativa, non abbiamo avuto il problema di strutturare interviste a tappeto. Abbiamo posto domande sia a personaggi «chiave», sia a «testimoni privilegiati» e «significativi»¹¹²⁴ (in particolare i Direttori dei due centri, i Presidi degli indirizzi, i responsabili della didattica e dei diversi settori), oltre ai docenti.

L'osservazione

«L'ambito dei metodi e delle tecniche d'osservazione è ampio e articolato». I più usati sono «l'osservazione in senso stretto, l'intervista, il questionario, lo studio dei documenti.»¹¹²⁵.

L'osservatore può essere partecipante o non partecipante, come nel nostro caso. I vantaggi che questa tipologia di ricerca porta in sé sono molteplici: innanzitutto rispondeva alla nostra esigenza di indagare i comportamenti reali dei docenti. Infatti. «Un questionario o un'intervista consentono di esaminare le opinioni espresse da un individuo su un tema dato, ma solo l'osservazione può fornire informazioni dirette circa la condotta reale di un individuo, al di là delle affermazioni espresse da costui»¹¹²⁶. Questo aspetto per noi era molto significativo, perché volevamo rilevare effettivamente, al di là del dichiarato, che cosa realmente avvenisse nella pratica d'aula. Per converso, l'inconveniente più evidente consiste nella difficoltà a controllare con sicurezza tutti i fattori, anche nel caso in cui, come per noi, abbiamo deciso di selezionare opportunamente gli aspetti da sorvegliare.

Lo strumento adottato, classicamente, è stata, inizialmente, una semplice griglia di osservazione. Analizzeremo più oltre gli indicatori individuati, che hanno richiesto non poco lavoro per la loro elaborazione. La griglia di osservazione però si è dimostrata del tutto inadeguata per cogliere la realtà d'aula. Abbiamo quindi optato per uno strumento decisamente semplificato. Importante è stato anche il ruolo che ha giocato la *serendipità*, cioè le osservazioni casuali, non pianificate «che però possono assumere rilevanza nel progredire della conoscenza scientifica»¹¹²⁷ e che, di fatto hanno modificato anche il disegno sulla ricerca.

Abbiamo impiegato l'annotazione immediata scritta, supportata dal registratore, usato in modo discreto. La situazione osservata era naturale, non manipolata. Il procedimento impiegato è stato, nel caso dell'uso della griglia, sistematico (anche se su individui campionari).

¹¹²² M. Q. Patton, *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage, London 1990, p. 288.

¹¹²³ G. Gianturco, *L'intervista qualitativa*, cit., p. 56.

¹¹²⁴ *Ivi*, p. 83.

¹¹²⁵ R. Viganò, *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita e Pensiero, Milano 1995, p. 212.

¹¹²⁶ *Ivi*, p. 213.

¹¹²⁷ G. Gianturco, *L'intervista qualitativa*, cit., p. 44.

Il questionario

Si è utilizzato il questionario¹¹²⁸, peraltro molto breve e strutturato, per poter accertare, *subito dopo la lezione osservata*, la valutazione che ne dava il *docente stesso*, e *gli studenti*, per confrontarle tra loro, stilando immediatamente dopo le note osservative.

Si è optato per il questionario a domande chiuse, non per ricavarne una classificazione sufficientemente rigorosa, ma per poter indurre (anzi, quasi, coercitivamente, obbligare) gli insegnanti, a dare “un nome” alle azioni che avevano appena esplicitato, a partire dai criteri che ci eravamo prefissati per la ricerca. Ci siamo, peraltro, scontrati con le difficoltà tipiche della compilazione di un questionario; in effetti «L'apparente semplicità di tale strumento, agli occhi di chi lo compila, non è affatto sinonimo di semplicità di concezione e di applicazione»¹¹²⁹. Ho dovuto più volte “testare” il questionario e modificarlo, soprattutto rispetto alla pertinenza delle domande.

Accanto al questionario per gli insegnanti, è stato affiancato uno analogo per gli studenti, teso a testare lo stesso oggetto (la lezione) e a verificare con le stesse voci, la valutazione da parte dei ragazzi, così da poter avere una sorta di “triangolazione”. Nel caso degli studenti il questionario si è rivelata l'unica strategia per poter sentire il parere di tutti ragazzi. Non sono peraltro mancati commenti espliciti, verbali, estremamente importanti, che sono andati nelle note di osservazione o negli stessi questionari, nella parte a domande aperte.

4.2.5 Come è stato condotto lo studio di caso e la scelta del campione

Abbiamo assunto un atteggiamento scoperto¹¹³⁰.

I Direttori e i presidi dei centri, i cosiddetti “guardiani”¹¹³¹ delle comunità, si sono dimostrati molto ricettivi, perché per loro si trattava di un'opportunità per andare a fondo del loro lavoro.

Non c'è stata una «una rappresentazione tanto edulcorata quanto inautentica della loro vita quotidiana» »per ottenere “buona stampa”, per diffondere un'immagine della loro cultura utile ai loro scopi»¹¹³². Infatti, siamo entrati nelle classi, senza preavviso. I docenti hanno accettato la nostra presenza, senza reattività.

Non abbiamo notato particolari inibizioni, o comunque tali da inficiare il lavoro.

La scelta dei campioni¹¹³³ che abbiamo operato è stata di tipo non probabilistico, effettuando delle scelte di convenienza rispetto alla ricerca (nella scelta dei docenti, delle ore di lezione e delle classi). Abbiamo preferito entrare in certe classi, con determinati professori in modo sostanzialmente casuale, volendo comunque cogliere la quotidianità, quindi anche la medietà o, se vogliamo, la mediocrità dell'azione. Abbiamo comunque operato così da avere, nella campionatura, alcune classi prime, seconde e terze; avendo osservato sia discipline scientifiche, sia di indirizzo, sia umanistiche ed avendo preso in considerazione sia attività di laboratorio, sia attività d'aula.

¹¹²⁸ E. Gattico, S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, B. Mondadori, Milano 1998; P. Corbetta, *La ricerca sociale: metodologie e tecniche*, cit.

¹¹²⁹ R. Viganò, *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, cit., p. 243.

¹¹³⁰ M. Cardano, *La ricerca etnografica*, in L. Ricolfi (a cura di), *La ricerca qualitativa*, Carocci, Roma, 1997, p. 56.

¹¹³¹ *Ivi*, p. 57.

¹¹³² *Ivi*, p. 58.

¹¹³³ Si veda R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, cit., pp. 185-193.

Così, al termine della ricerca, abbiamo coinvolto quasi tutte le classi (tranne due) del Centro in cui è stata condotta un'analisi più estesa, e quasi tutte le discipline (tranne inglese e igiene).

Si è trattato comunque di un campione perché, benché i due centri non siano eccessivamente ampi, non era immaginabile di porre sotto osservazione tutti i docenti, tutte le classi, in tutte le discipline. La ricerca è andata avanti finché ci è parso avere sufficienti elementi di valutazione, giacché, ad un certo punto, si ripetevano gli stessi fenomeni presi in considerazione, ovvero il fenomeno che D. Bertaux chiama «criterio di saturazione»¹¹³⁴.

Si è creato, in questo modo un “campione di convenienza” capace di fornire gli elementi di osservazione necessari, per circoscrivere e rappresentare l'oggetto di una analisi di tipo eminentemente qualitativo.

4.2.6 La scelta delle scuole

Abbiamo scelto questi due Centri per vari motivi. Innanzitutto si trattava di centri che già conoscevamo, direttamente il Centro di Carate, indirettamente quello di Como. Si è trattato quindi di una opzione che ha seguito il criterio della facilità di accesso al luogo: non abbiamo infatti dovuto guadagnarci «la fiducia dei nativi»¹¹³⁵.

Abbiamo optato per due centri, per avere la possibilità di una conferma (o disconferma) dei dati ottenuti, in modo da poter comparare i dati¹¹³⁶. Inoltre, essendo omologhi, ci hanno dato l'opportunità di verificare come due organizzazioni hanno interpretato le stesse indicazioni di legge: in particolare la Legge 53/2003 e la legge regionale 19/2007. I due centri inoltre, sono comparabili, perché di fatto gravitano su due zone confinanti (Brianza e comasco), e pescano nello stesso bacino d'utenza, a livello sociale.

Inoltre entrambi i centri sono considerati di eccellenza da parte di Regione Lombardia ed ambedue sedi di sperimentazione. In effetti la nostra presenza è stata considerata quasi naturale, dal momento che in questi istituti, la sperimentazione, l'osservazione e la riflessione sono pratiche abituali. Presenze esterne, inoltre, sono frequenti. Le due fondazioni hanno proprio l'aspetto di “cantieri aperti” della didattica.

La scelta ha avuto tali bersagli anche perché, nella generale crisi delle scuole, anche professionali e dei CFP della zona (alcuni di questi infatti stanno chiudendo), invece In-Presa e Cometa si caratterizzano per un *trend* sempre positivo: infatti il numero di alunni è andato costantemente aumentando.

¹¹³⁴ D. Bertaux, *Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica*, FancoAngeli, Milano 1998.

¹¹³⁵ M. Cardano, *La ricerca etnografica*, cit., p. 61.

¹¹³⁶ «La tecnica della comparazione continua sostiene che il ricercatore qualitativo dovrebbe sempre cercare di trovare un altro caso attraverso il quale controllare un'ipotesi provvisoria» (D. Silverman, *Come fare ricerca qualitativa*, trad. it., Carocci, Roma 2004, p. 253).

4.3 La realizzazione dello studio di caso: il Centro “In-presenza” di Carate B.

4.3.1 La sua storia

Il Centro di formazione professionale¹¹³⁷ In-Presenza di Emilia Vergani, presenta una storia che, per quanto recente, è erede «delle scuole di arti e mestieri e delle opere di filantropia e di carità rivolte ad educare la gioventù attraverso l'esercizio del lavoro. Una tradizione che affonda le proprie radici nel medioevo, ha sempre trovato il modo di aggiornarsi e di riqualificarsi attraverso i secoli; fino ai nostri giorni»¹¹³⁸.

L'Associazione nasce nel 1997 a Carate B. (ora in provincia di Monza Brianza), grazie ad Emilia Vergani. Ha come scopo l'accoglienza, il sostegno educativo, l'orientamento, la formazione e l'avviamento al lavoro di minori svantaggiati a rischio di devianza.

Il Centro di Ifp si struttura in 12 classi, di cui 5 per l'assolvimento dell'obbligo in percorsi triennali per l'acquisizione della qualifica regionale di aiuto cuoco; 7 classi in alternanza scuola lavoro, per ottenere le competenze di aiuto cuoco, manutentore elettrico e informatico.

In questo centro, vi è una particolare attenzione ai percorsi in alternanza, perché chiamano in gioco in prima persona l'istituzione, che deve articolarli. In effetti, «l'art. 4 della legge delega Moratti, dedicato alla regolamentazione dell'alternanza scuola-lavoro, designa, se ben sfruttata, un'opportunità straordinaria per il rinnovamento non solo educativo e culturale del nostro sistema di istruzione e di formazione, ma anche sociale ed economico del nostro Paese nel suo complesso»¹¹³⁹.

L'alternanza scuola lavoro è un dispositivo che ha avuto una definitiva coniugazione in termini legislativi con il DLg 77 del 2005. Il Decreto disciplinando l'alternanza, la definisce come «modalità di realizzazione dei corsi del secondo ciclo, sia nel sistema dei licei, sia nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale, per assicurare ai giovani, oltre alle conoscenze di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro»¹¹⁴⁰.

All'art. 5 il decreto prevede la presenza di un tutor interno, e un tutor aziendale.

Al termine del percorso in alternanza, vengono riconosciute le competenze acquisite dagli studenti, spendibili per il conseguimento del diploma o della qualifica, sia per gli eventuali passaggi tra i sistemi.

Purtroppo in Italia l'alternanza non è ancora un istituto radicato rispetto agli altri paesi europei. Peralto la Lombardia si pone come regione all'avanguardia in questo campo: si vedano i dati emersi da una recentissima indagine¹¹⁴¹, che ha rilevato il numero dei progetti in alternanza attivi in Lombardia nell'a.s. 2007/2008:

N° scuole	N° progetti	N° classi	N° studenti
163	257	1310	21.366

¹¹³⁷ Sui Centri di formazione professionale si vedano, tra gli altri, S. Cortellazzi, *L'arte e la parte. La formazione professionale e i nuovi scenari formativi*, FrancoAngeli, Milano 2004, pp. 43-46 e S. Versari (a cura di), *Scuola, lavoro, impresa. Costruire in sussidiarietà si può*, Tecnodid, Napoli 2007, pp. 31-45.

¹¹³⁸ G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008, p. 234.

¹¹³⁹ G. Bertagna, *Alternanza tra scuola e lavoro. Sfide culturali e pedagogiche*, in G. Bertagna (a cura di), *Alternanza scuola lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2003, p. 11.

¹¹⁴⁰ DLg 15 aprile 2007, n. 77, art. 1, comma 1.

¹¹⁴¹ Indagine conoscitiva sul sistema di istruzione e formazione della provincia di Bergamo, realizzata da G. Bertagna, P. Roncalli e E. Vaj, 2008/2009. I dati sono stati resi pubblici durante il Convegno “*Contro la crisi economica, sociale e culturale: un rilancio della cultura del lavoro. L'istruzione e la formazione tecnico-professionale tra passato e futuro*”, CQIA, Università di Bergamo, 24 aprile 2009.

Emilia Vergani ha fondato il Centro il 18 gennaio 1999. E' scomparsa, in un incidente d'auto in Paraguay. La Vergani era assistente sociale. L'intuizione di aprire un centro di assistenza nacque da alcune domande che la fondatrice si poneva allora. In particolare: «Dove vanno i ragazzi che non hanno voglia di studiare dopo le medie? Risposta: potrebbero andare a lavorare se trovano le persone che li colpiscono. Siano quindi gli imprenditori i loro maestri. E, nella sua idea (realizzata), l'In-Presa avrebbe fatto compagnia agli uni e agli altri»¹¹⁴².

La struttura è veramente bella, moderna, spaziosa, è stata inaugurata a fine 2002, ed è nata dalla ristrutturazione di una grande fabbrica dismessa.

I corsi in alternanza prevedono la possibilità per gli studenti di frequentare fino a tre anni, ma possono limitarsi alla frequenza di un solo anno. Al termine di ogni anno scolastico, viene rilasciato un certificato di competenze, predisposto *ad hoc* dall'Associazione. A ogni alunno viene consigliato se continuare oppure inserirsi utilmente nel mondo lavorativo.

La particolare concezione di educazione del Centro

Per presentare il centro, così scrive il suo Direttore, Stefano Giorgi¹¹⁴³: «Quello che abbiamo visto in questi anni è che l'esigenza fondamentale di questi ragazzi è quella di incontrare adulti di riferimento che pongano a loro disposizione un'esperienza positiva di famiglia, lavoro e amicizia secondo modalità accessibili e coinvolgenti»¹¹⁴⁴, ovvero, come scrive M.L. De Natale, adulti che si propongano di alimentare in se stessi «lo spirito di *verità* e lo spirito di *libertà*»¹¹⁴⁵. I giovani accolti nel Centro sono gli «espulsi» dalla scuola tradizionale.

La fondatrice, Emilia Vergani, nel suo ultimo intervento pubblico ad un convegno a San Marino, affermava che: «Quando noi abbiamo iniziato questa esperienza la sfida era che dovevamo mettere in opera un metodo educativo che rendesse possibile il recupero di questi ragazzi, dove per educazione si intende che per qualsiasi ragazzo, a qualsiasi punto di capacità affettiva, di capacità di rapporto con la realtà si trovi, sia reso possibile fare un passo in avanti rispetto alla sua maturazione»¹¹⁴⁶.

Ci sembra opportuna, a questo riguardo, la sottolineatura di M.L. De Natale: «Se è innegabile, infatti, che la personalità di ciascuno è condizionata dalla cultura di appartenenza ad una particolare comunità, in un dato momento storico, è altresì vero che per la nostra prospettiva antropologica, che si riconduce al personalismo cristiano, c'è sempre, per ciascuno, la possibilità di trascendere ogni condizionamento e di esprimersi nella singolare autenticità, nel valore originale che ogni soggetto umano è»¹¹⁴⁷: cioè, solo partendo da un'ipotesi positiva sullo studente, si può pensare di condurre un percorso educativo: in ogni ragazzo è presente un 'valore', anche se non è esplicito.

¹¹⁴² R. Perrone, *Qui ogni nome diventa una storia*, in "Tracce", n.10, novembre 2007, p.16.

¹¹⁴³ S. Giorgi, *Scuola, lavoro e impresa: un percorso educativo per tutti*, Intervento al Meeting dell'amicizia tra i popoli, Rimini, 22 agosto 2007. Intervento gentilmente concesso dall'autore allo scrivente.

¹¹⁴⁴ S. Giorgi, *Scuola, lavoro e impresa*, cit. p. 1.

¹¹⁴⁵ M. L. De Natale, *Devianza e pedagogia*, la Scuola, Brescia 1998, p. 30.

¹¹⁴⁶ E. Vergani, *Disagio giovanile e diritti educativi nel contesto del nuovo obbligo formativo*, San Marino 7-8 aprile 2000.

¹¹⁴⁷ M. L. De Natale, *Devianza e pedagogia*, cit., p. 21.

Diremmo che questa preoccupazione è risultata essere il perno di tutta la struttura incardinata su questo pilastro.

A testimonianza, stralciamo solo alcune frasi da alcuni temi. Scrive Giovanna: «Io la scuola l'ho scelta a caso, ma sono stata fortunata, quando parlo con le mie amiche di altre scuole rimango sempre senza parole. Certe loro prof non si interessano a loro, non hanno il Circolo per stare insieme, non hanno i tutor che ti aiutano in ogni situazione. Qui è tutta un'altra cosa»¹¹⁴⁸. Evidentemente una testimonianza di questo genere non basta ad accreditare un sistema formativo; ma, contemporaneamente, ne mette in luce le caratteristiche salienti. Ci sembra di risentire le parole di M.L. De Natale, che sottolinea nell'educatore un «costante impegno volto alla comprensione dell'altro ed un atteggiamento di disponibilità autentica che consenta di aiutarsi nella reciprocità[...]»¹¹⁴⁹.

Annotava, in modo non dissimile, la Vergani: «Educare è rendere possibile alla persona che hai davanti, di fare dei passi. L'arte dell'educare è quella di fare una proposta per cui il ragazzo sia in grado di agganciarsi a quello che gli stai proponendo.

La prima condizione, sempre e comunque, è che davanti ad una persona che deve fare un passo ci vuole un adulto che dica: vieni dietro a me. Il metodo per cui il passo è possibile è che qualcuno gli dica: guardami, appoggiami a me.[...] io sono salda qui, in un terreno più saldo di quello dove sei tu.

La seconda condizione è che questa esperienza deve essere fatta nel presente.

La terza condizione per cui ci sia in atto un'esperienza di educazione reale è che i ragazzi facciano un'esperienza continua di critica di quello che fanno: l'esperienza non è provare tante cose, ma rendersi conto del passo che si è fatto, avere la possibilità di verificare quello che è successo e poter dire questo è bene, questo non è giusto, questo mi serve per andare avanti, ecc. questo lavoro sistematico è di una fatica incredibile, ma stiamo abituando i ragazzi a pensare così!»¹¹⁵⁰. Ritorna qui il concetto di riflessione e di critica precedentemente toccati.

Perché avvenga tale processo, occorre investire sui ragazzi e, soprattutto, come osserva M.L. De Natale, sulla loro libertà «che fa emergere l'uomo su tutte le altre creature e gli conferisce una dignità indeclinabile»¹¹⁵¹.

4.3.2 Dalle intuizioni di Emilia Vergani a un metodo didattico e organizzativo

In diverse occasioni, formali e non formali, il Direttore ha sottolineato l'importanza dello *stage*, come strumento chiave per la motivazione degli studenti. A suo dire, lo stage rappresenta il luogo in cui gli studenti riprendono contatto con la realtà, si impegnano con essa, ritrovano gusto alla vita, superano la dicotomia scuola/vita, sconfiggono la noia dello studio in classe. Oltre alle interviste orali che ci ha rilasciato, così scrive: «Perché insistere sullo stage? [...]. La causa che porta alcuni ragazzi a vivere male la scuola è questa quasi totale assenza di momenti in cui potersi sperimentare e di potersi vedere concretamente in azione. Ci sono giovani a cui piace la storia e altri a cui interessa la fisica; ci sono altri giovani a cui queste materie non interessano e che dedicano solo qualche minuto durante il pomeriggio allo studio, ma che passerebbero la maggior parte della loro giornata a smontare e rimontare i loro motorini. Questi ragazzi

¹¹⁴⁸ Riportata in R. Perrone, *Qui ogni nome diventa una storia*, cit., pp.18-19.

¹¹⁴⁹ M. L. De Natale, *Devianza e pedagogia*, cit., pp. 110-111.

¹¹⁵⁰ E. Vergani, *Disagio giovanile e diritti educativi*, cit.

¹¹⁵¹ M. L. De Natale, *Devianza e pedagogia*, cit., p. 23.

applicano poco le loro capacità di astrazione, ma, nel compenso, usano molto le loro capacità applicative»¹¹⁵².

Ci sembra che venga espressa con chiarezza la stessa preoccupazione che Pestalozzi aveva nei confronti dei suoi orfanelli, devastati dalla povertà fisica e psichica: per attivare i loro interessi era necessario far fare loro un'esperienza, superare il sapere teorico, astratto: con un agire educativo che, come scrive lo stesso Pestalozzi nel *Canto del cigno*¹¹⁵³, riguarda e comprende ogni possibilità naturale di mano, mente e cuore.

In verità notiamo qui che il Direttore del Centro fa uso di una categoria che sostanzialmente riapplica la logica divisoria: in questo caso tra 'capacità' di astrazione e applicative. Come dire che, mentre si smonta un motorino, non si devono applicare anche 'capacità' astratte, cioè conoscenze teoriche, di immaginazione, ecc. Ci pare, peraltro, come diremo in modo maggiormente analitico più oltre, che la realtà abbia superato la teoria: ovvero, che il 'discorso' teorico qui enunciato, sia stato superato, in molte circostanze, da quanto avviene in classe.

Occorre la pazienza della crescita, come per ogni organismo in sviluppo. Non stupiscono, quindi, queste apparenti contraddizioni.

E' tanto vero questo, che già nel passo successivo del suo intervento scritto, il Direttore del Centro pronuncia un'affermazione, a nostro avviso, innovativa: «Il lavoro si è così rivelato come l'ambito che maggiormente consente ai ragazzi di entrare nel mondo adulto ed è, contemporaneamente, il contesto in cui hanno mostrato di avere maggiore possibilità di sperimentare la propria indole inventiva e generativa [...] Per questo il tema del rapporto col mondo lavorativo è affascinante. Perché bisogna mettere insieme la persona e la realtà, se no uno è sempre spezzato: per poter dire "io" devo cominciare a essere in rapporto con qualcosa e poter dire "mio", e questa è l'esperienza che tutti i ragazzi possono fare in azienda»¹¹⁵⁴.

E' indubbio che tali osservazioni sono di una notevole portata pedagogica.

Abbiamo già avuto modo di sottolineare l'importanza dell'apprendimento attraverso un maestro, «per cui fin dall'inizio esiste un *tu* che riconosce un *io* per quello che è»¹¹⁵⁵; dall'altro però, la sottolineatura di Giorgi ci sembra di completamento della precedente: non esiste educazione senza che lo studente possa dire di aver 'fatto' lui qualche cosa, senza che possa dire di qualche cosa 'è mio'. L'autostima, per tutti, nasce lì. Attraverso un altro, costruisco qualcosa di mio. Mio, cioè il frutto di un'esperienza che mi tocca, mi interessa: e che tocca la realtà esterna. Mio, cioè l'io che si manifesta per quello che è, nel costruire l'*opus*. Come annotava la Arendt, non c'è azione, se non c'è l'io che si apre, che si rivela nelle azioni e nei discorsi. Senza un soggetto non c'è azione¹¹⁵⁶.

Infatti scrive Giorgi: «Una volta stavamo facendo insieme una discussione sul senso del lavoro, [...] quando Gionata (apprendista elettricista) interviene richiamando l'attenzione di tutti sulle lampade della sala e dice: "Ieri erano rotte e non potevamo trovarci. Adesso ci sono e l'ho fatto io! Questo per me è il senso del lavoro!" cioè attraverso di me il mondo è più bello»¹¹⁵⁷. «In un mondo senza bellezza», scrive Hans Urs Von Balthasar, «anche il bene ha perduto la sua forza di attrazione, l'evidenza del suo dover-essere-

¹¹⁵² S. Giorgi, *Scuola, lavoro e impresa*, cit. pp. 4-5.

¹¹⁵³ J.H. Pestalozzi, *Il canto del cigno*, La Nuova Italia, Firenze 1966.

¹¹⁵⁴ S. Giorgi, *Scuola, lavoro e impresa*, cit. p. 5.

¹¹⁵⁵ G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008, p. 17.

¹¹⁵⁶ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana* (1958), trad. it. di S. Finzi, Bompiani, Milano, I^a ed. 1964, XIV^a ed. 2008, pp. 130 e 131.

¹¹⁵⁷ S. Giorgi, *Scuola, lavoro e impresa*, cit. p. 5.

adempiuto»¹¹⁵⁸. D'altra parte «senza la bellezza il bene e il vero non hanno *evidenza* etica o logica. Il *bonum* e il *verum* hanno bisogno del *pulchrum*, del bello, perché ci sia attrattiva, persuasione, adesione. Un mondo senza bellezza è una *Waste Land* (T.S. Eliot), una “terra desolata”»¹¹⁵⁹. Come sottolinea ancora M.L. De Natale: «Sembra che l'educazione al bene, al bello, al vero, sia venuta meno, per lasciare il passo alla diseducazione ed al condizionamento violento»¹¹⁶⁰.

Si ritrova una chiara inclinazione alla ricerca del bello nella Arendt, la quale si mostra anche in ciò stella polare: la studiosa tedesca infatti insiste sul fatto che, se è vero che un oggetto d'uso non è fatto per essere bello, tuttavia «tutto ciò che ha una forma non può prescindere dall'essere bello, brutto o un che di intermedio»¹¹⁶¹. Insomma, la bellezza non è indifferente, neppure negli oggetti di uso comune.

Anche nella riflessione finale di S. Giorgi, ci sembra di individuare alcuni spunti di grande efficacia pedagogica: innanzitutto che il lavoro è sempre accompagnato da una riflessione, perché, come già si accennava, è il livello metacognitivo che permette di comprendere la realtà, non è l'esperienza in quanto tale. Occorre riflettere e capire per possedere il reale (come ricordava Crahay¹¹⁶²).

Vi è poi contenuta *in nuce* l'idea dell'apprendimento significativo perché in contesto, come auspicato soprattutto da Ausubel¹¹⁶³ e il concetto di esternalizzazione di Bruner¹¹⁶⁴.

Se queste sono alcune caratteristiche di ordine pedagogico-didattico, quali quelle riguardanti l'assetto ordinamentale e strutturale?

Nel centro sono presenti degli educatori e psicologi che si occupano dei colloqui con i ragazzi. Così come sono fondamentali i *tutor*, che seguono i ragazzi, a scuola e in azienda, ad uno ad uno.

D'altra parte, che i ragazzi vengano presi sul serio, che con ognuno di loro si instauri un rapporto intenzionale di accompagnamento¹¹⁶⁵ è, crediamo, il cardine della relazione educativa. Scrive R. Guardini: «la persona umana non può comprendersi come chiusa in se stessa, perché essa esiste nella forma di una dazione; seppure la persona non nasca dall'incontro, è certo che si attua solo nell'incontro»¹¹⁶⁶. La persona umana, dunque, è rapporto, socialità in azione, continua pratica relazionale, così come ci insegnano i temi buberiani del dialogo, dell'io come noi di Ricoeur.

Continua Stefano Giorgi, che In-presenza è incardinata su questo gesto di stima per ogni ragazzo. E' questa disponibilità che permette di dire « “Vuoi fare il carrozziere? Al diavolo tutto, io ti aiuto a farlo”. Anche se poi succede che Ian [un tutor N.d.R.] trovi

¹¹⁵⁸ H.U. Von Balthasar, *La percezione della forma*, Vol. 1 di *Gloria. Un' estetica teologica*, Jaca Book, Milano 1971, p. 11.

¹¹⁵⁹ M. Borghesi, *Memoria, evento, educazione*, Itaca, Castel Bolognese 2002, p. 105.

¹¹⁶⁰ M. L. De Natale, *Devianza e pedagogia*, cit., p. 19.

¹¹⁶¹ H. Arendt, *Vita activa*, cit., p. 125.

¹¹⁶² M. Crahay, *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en education*, in “Revue française de pédagogie”, n. 154, 2006, pp. 97-110.

¹¹⁶³ D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi* (ed. orig. 1968), Franco Angeli, Milano 1997.

¹¹⁶⁴ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.

¹¹⁶⁵ Come del resto richiedeva anche la stessa M. Montessori, seppur per i bambini più piccoli: ma si tratta della stessa esigenza e della stessa posizione dell'insegnante, che accompagna e sostiene, in ogni età. Cfr. M. Montessori, *La mente del bambino* (ed. orig. 1949) Garzanti, Milano 2007, p. 271.

¹¹⁶⁶ R. Guardini, *Scritti filosofici*, Vita e pensiero, Milano 1964, voi. II, p. 90.

davvero il carrozziere disposto a prendere (gratuitamente) Andrea per insegnargli il mestiere e che Andrea vada a lavorare quattro giorni e poi basta, non si presenti più poi succede anche che passa un po' di tempo e Andrea torna da Ian: "Voglio fare il carrozziere". Ian lo prende e lo riaccompagna dal datore di lavoro. Che lo accoglie con mani sui fianchi e sguardo severo, gli dà pantaloni e felpa aziendali e gli dice: "Ti aspetto lunedì mattina, puntuale". "Questo è un abbraccio senza misura"»¹¹⁶⁷.

4.3.3 L'alternanza scuola lavoro: un confronto con Kerschensteiner

Effettivamente la scelta e la collaborazione con artigiani e imprenditori accoglienti e capaci, diventa un elemento fondamentale per il Centro. La storia minuta, singolare, quanto preziosa del carrozziere che, quasi come per il figliol prodigo riapre le braccia al suo *discipulo*, fa ritornare in mente le grandi difficoltà che Kerschensteiner dovette affrontare per superare la diffidenza degli artigiani di Monaco, che mal tolleravano l'idea di dover 'andare nelle scuole' a insegnare il loro mestiere. Va subito notato che, in questa circostanza, parrebbe che il processo si attui in modo opposto rispetto a quello proposto dallo studioso tedesco: in quel caso, Kerschensteiner propose alle aziende di andare *nella scuola*; qui, è la scuola che va *nell'azienda*. In verità si tratta di un processo solo apparentemente opposto. Infatti la proposta del Provveditore di Monaco nasce dalla constatazione che, nelle botteghe artigiane, i maestri non erano più in grado di portare la dovuta attenzione ai loro '*discipuli*', che appena potevano se ne andavano a cercare collocazioni più redditizie. Kerschensteiner, portando la bottega a scuola, vuole innanzitutto ridare slancio e smalto al rapporto tra maestro e discepolo: l'insegnamento del lavoro avviene in modo curato, preciso, diventando a pieno titolo un momento del processo educativo. Scuola e lavoro si equivalgono¹¹⁶⁸.

Non certo dissimile è l'obiettivo dell'alternanza scuola lavoro: nel decreto istitutivo, si legge che i periodi di apprendimento «mediante esperienze di lavoro fanno parte integrante dei percorsi formativi personalizzati, volti alla realizzazione del profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi»¹¹⁶⁹. Nel Decreto si precisa inoltre che, andranno attuate modalità di apprendimento flessibili e equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, rispetto agli esiti dei percorsi del secondo ciclo, che colleghino sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica¹¹⁷⁰.

Ed è esattamente questo collegamento sistematico tra aula e esperienza pratica, tra scuola e bottega, che rende di fatto analoga la preoccupazione tra Kerschensteiner e la didattica attuata in questi centri.

Semmai, se di differenza si può parlare, lo si deve fare rispetto al fatto che in Kerschensteiner c'è una più chiara marcatura sul fatto che il lavoro (o laboratorio), diventa un metodo per tutte le discipline. Esattamente come affermava Hessen.

Non manca invece, nel Centro, una riflessione squisitamente educativa, se non pedagogica, che forse deve ancora arricchirsi di una modellizzazione e di una sistematizzazione teorica del fare pratico, assai ricco.

Mission e assetto organizzativo

Ma torniamo al 'clima' educativo di cui siamo stati testimoni nel Centro.

¹¹⁶⁷ A. Stoppa, *Il paradosso dell'impresa*, in "Tracce", n.10/2006, p.66

¹¹⁶⁸ Si veda G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, (1^a ed. 1911, 2^a ed. 1925), trad. it. di G. Calò, Bemporad, Firenze 1935.

¹¹⁶⁹ DLg 15 aprile 2007, n. 77, art. 4 comma 2.

¹¹⁷⁰ DLg 15 aprile 2007, n. 77, art. 2 comma 1 a.

Colpisce il fatto che dei ragazzi si parli quotidianamente, e tutor e docenti si scambino opinioni e chiedano indicazioni ai loro responsabili. Nulla, o quasi, è lasciato al caso.

È una progettazione continua, *just in time* che, oltre al momento ufficiale settimanale, si sostanzia anche di continui *feed back* operativi.

D'altra parte, se un docente «non agisce bene, come si deve, davanti ad un alunno riottoso o sbandato, compromette la qualità complessiva dell'insegnamento-apprendimento. Il suo insegnamento può essere eccellente quanto a trasmissione di conoscenze scientifiche, ma se non è accompagnato dall'agire in situazione resta solo astratto e rischia l'astenia e l'ininfluenza educative»¹¹⁷¹: è esattamente quello che fanno i docenti del Centro, che guardano a chi, tra di loro ha fatto più strada, e si mettono sempre in gioco. E' per questo che Sartre sosteneva che per l'uomo la migliore soluzione sarebbe quella di scartare i principi astratti, e improvvisare ogni volta le scelte¹¹⁷².

Altro timbro caratteristico dell'impianto educativo di In-presenza e invito insistente della Vergani, era «che non si facesse assistenza, ma che si educasse, che si aiutasse ognuno a trovare le ragioni profonde della propria vita, nell'affronto quotidiano delle realtà»¹¹⁷³.

Ci sembra una posizione interessante perché di fronte alla demotivazione, non si parte da tecniche o da un atteggiamento assistenziale, ma da uno sguardo positivo sul ragazzo, visto come una persona, potenzialmente capace di darsi delle ragioni come tutti gli altri. «Il vero aiuto da dare a ciascun uomo come a ciascun popolo, infatti, consiste nel farlo agente del suo stesso recupero, collocarlo dentro la sua responsabilità, non nello sgravarlo da esse. L'assistenzialismo comunque e dovunque si manifesti [...] ruba all'uomo e ai popoli queste fondamentali esigenze dell'essere»¹¹⁷⁴.

Non sgravare i ragazzi delle loro responsabilità, come esortava Hessen: «Il compito dev'essere rivolto a sollecitare l'attività creativa, ma nello stesso tempo deve rimanere compito. Ciò significa che, pur essendo l'insegnante a prescriverlo, è necessario che gli alunni abbiano piena libertà nell'effettuarlo e nello scegliere i mezzi necessari a risolvere i vari problemi che esso ha posto loro»¹¹⁷⁵.

Insomma, all'interno di un'educazione personalistica, ogni persona, in qualsiasi condizione si trovi, può dare un senso alla sua vita, come asseriva Victor Garzia Hoz¹¹⁷⁶.

Non fare assistenza, significa aiutare ciascuno a dare le ragioni e trattare i ragazzi con serietà. Ad esempio, preparando le lezioni con impegno, in modo da confezionarle a misura dei ragazzi, come abbiamo visto fare anche dagli insegnanti con anni di servizio alle spalle. Oppure invitando esperti, anche di alto profilo (è stato invitato persino un docente di letteratura greca).

4.3.4 Alcuni fattori strutturali. Il collegamento con il territorio

E' fondamentale per In-presenza il collegamento con il territorio, perché solo in questo modo è possibile trovare datori di lavoro disposti ad accogliere i loro studenti. Leggiamo infatti la risposta del Presidente di In-presenza, Jacopo Vignali, rispetto ai rapporti con il territorio, in un articolo su un quotidiano locale: «La forza del metodo di

¹¹⁷¹ G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione*, cit., p. 50.

¹¹⁷² J.P. Sartre, *L'esistenzialismo è un umanesimo*, trad. it., Mursia, Milano 1963.

¹¹⁷³ R. Perrone, *Qui ogni nome diventa una storia*, cit., p. 16.

¹¹⁷⁴ G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione*, cit. p. 58.

¹¹⁷⁵ S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, Armando, Roma 1962, p. 128.

¹¹⁷⁶ V. G. Hoz, *L'educazione personalizzata*, trad. it., La Scuola, Brescia 2005.

In-presa è il collegamento concreto con il territorio. In questo modo è possibile inserire i ragazzi nel mondo del lavoro presso artigiani e imprenditori della zona attraverso gli stage [...]»¹¹⁷⁷.

I rapporti con il territorio sono molto curati, dando carne, in questo modo, ai dettami della Riforma Moratti che invitava, sussidiariamente, a un rinnovato rapporto con il circondario: peraltro, Bruner sosteneva che «l'educazione non è un'istituzione a se stante, non è un'isola, ma fa parte del continente»¹¹⁷⁸.

4.3.5 *Imparare dal lavoro?*

Ma che cosa imparano effettivamente i ragazzi, attraverso lo stage e il tirocinio? Non abbiamo avuto modo di verificare personalmente come erano condotti gli stage. Va da sé, però che nel momento in cui il ragazzo si trova presso un'azienda, necessariamente mette in pratica i consigli e le informazioni che gli fornisce l'imprenditore. È evidente che *durante* il lavoro, *nel* lavoro, come lo direbbe Schön, non c'è dicotomia tra conoscenza teorica/applicazione pratica. In questa circostanza andrebbero semmai verificate quali sono le conoscenze teoriche che vengono fornite, perché, ad esempio, un pasticciere può indicare al ragazzo quali ingredienti mettere nella torta, come impastarli, mettere in forno e così via: ma *quali acquisizioni teoriche transitano*? Forse non solo quelle semplici ed elementari introduttive di una disciplina, come osservava Ausubel¹¹⁷⁹, però è probabile che, quand'anche ve ne fossero di più strutturate, non avrebbero una forte articolazione teorica.

Ci riferiamo ad esempio a quanto abbiamo potuto osservare nei laboratori di cucina: lo chef, che ha fatto preparare ai ragazzi la mozzarella in carrozza, ad un certo punto esclama: «se vedete l'olio che fa la schiuma nelle vostre pentole, questo succede perché ha delle impurità»¹¹⁸⁰. La spiegazione però non è andata oltre: perché l'olio con le impurità fa la schiuma? Quali sono i processi chimici che intervengono? Quali sono le caratteristiche organolettiche dell'olio? E così via.

Si potrebbe supporre che da tale lezione pratica si possano trarre le conoscenze teoriche di chimica, fisica, matematica ecc. che vi sono naturalmente condensate? Certamente esiste un sapere del fare, ma è possibile che vi si arrivi per scoperta?

In questo caso, ci sembra di poter osservare che non è possibile, se non con enorme dispendio di tempo, come avvertiva Ausubel¹¹⁸¹.

Semmai, sarà il docente a dare, dall'esterno, quelle informazioni teoriche, opportune in questa circostanza. Ma quali, ad esempio, in questa circostanza? Le caratteristiche organolettiche dell'olio?

Invece, nel laboratorio elettrico, questa unità tra lavoro pratico e insegnamento teorico, come avremo modo di sottolineare, era avvenuto.

In un'intervista¹¹⁸², Lorena Gobbi, responsabile dei tutor del Centro, ha così dichiarato: «D: come vi rapportate con gli imprenditori?

R: gli imprenditori, cioè quelli che diverranno i tutor aziendali, che noi vediamo all'inizio dell'anno, e poi durante e alla fine del percorso, ci dicono ad esempio che le

¹¹⁷⁷ S. Elli, *In -presa vince la sfida della formazione difficile*, in MonzaBrianza News, 20 maggio 2009 indirizzo internet <http://www.mbnews.it/sociale/>.

¹¹⁷⁸ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, cit., p. 48.

¹¹⁷⁹ D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, cit., p. 607.

¹¹⁸⁰ Classe 3^a aiuto cuoco, lezione dell'8 maggio 2009, Chef Olivieri.

¹¹⁸¹ D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, cit., p. 607.

¹¹⁸² Intervista concessa il 29 giugno 2009.

conoscenze tecniche dei nostri ragazzi sono al limite, per cui questo ci fa riflettere che nei laboratori, ad esempio in cucina, dove i ragazzi apprendono la loro professione, non sempre l'insegnamento è adeguato. Mi sembra che questa sia una carenza che occorre superare. Ad esempio, in cucina, non basta dire come si fa una ricetta. Anche. E non basta dire: questo è un tubero. Ma perché i ragazzi sappiano riconoscere quel tubero in altre circostanze, perché sappiano che quel commestibile è un tubero, cioè che lo conoscano, che sappiano dargli un nome, occorre che loro imparino. Per fare ciò, non basta vederlo una volta usato e nominato dallo chef. E così, quando i ragazzi sono nello *stage*, non conoscono le cose, e le cose non sono loro. Sarebbe importante che ci fosse un momento, dopo il laboratorio, in cui si comunichino ai ragazzi le conoscenze, in cui si descriva quello che hanno utilizzato e lo si faccia ripetere. La didattica del laboratorio non è soltanto la pratica. Ma ad esempio sapere che questa ricetta è di un luogo piuttosto che di un altro. E' anche una conoscenza culturale. Devi indurre una tensione di apprendimento. Così come i ragazzi si possono appassionare a Dante perché c'è un docente appassionato, così occorre appassionare alla cucina, perché c'è un significato in tutto ciò che si fa. Questo passaggio, in cui lo chef dica: adesso ripetiamo le caratteristiche dei prodotti, credo che sia importante».

La tutor qui fa emergere l'importanza di un momento di lezione 'teorica' da affiancare al laboratorio. Varrebbe la pena allora di lasciare uno spazio anche durante il laboratorio? Oppure dopo il laboratorio? Va da sé che i ragazzi vorrebbero fare subito e tutto.

Ci fermiamo per ora qui, ci basta aver introdotto la questione: da una parte finalmente la ricomposizione della frattura tra teoria e pratica, nel senso di non dover rimandare ad un domani indefinito l'applicazione delle regole, principi, teorie imparate a scuola; dall'altra rimane aperto invece il versante di *cosa* e *come* imparare dalla pratica.

Rimane aperto nel senso sottolineato da Crahay, ovvero che non tutti i collegamenti tra queste due dimensioni sono ancora stati messi a fuoco convenientemente dalla ricerca finora sviluppata. Forse, sulla scorta dell'autore, si potrebbe immaginare che, anche in questo caso, si tratta di passare dalla contestualizzazione (il lavoro) alla decontestualizzazione con relativa riflessione meta cognitiva. Sarebbe questo il momento opportuno delle informazioni, delle conoscenze.

Insomma occorrerebbe un momento 'teorico' successivo (o contemporaneo, come abbiamo visto nel laboratorio elettrico) per fissare le conoscenze¹¹⁸³.

La diversità tra il laboratorio di cucina e quello elettrico potrebbe consistere nel fatto che nel primo caso la spiegazione avviene dopo (non è pensabile che lo chef improvvisi una lezione sulle qualità organiche dell'olio mentre i ragazzi cucinano); nel secondo esempio, invece, la spiegazione può essere contestuale.

Insomma, se è vero, che c'è un sapere della pratica, questo non significa che debba o possa essere appreso nella pratica. Potrebbe succedere quello che Schön ipotizza: una capacità riflessiva, in questo caso anche cognitiva, dopo che l'azione è avvenuta.

Quindi, ci troviamo di fronte ad una sorta di *paradosso*: per imparare la teoria sottesa alla pratica...la pratica non basta, o comunque non è una metodologia applicabile a tutte le discipline.

Ora, il nostro ragionamento non vuole certo, allora, rinforzare la teoria dei due tempi: al contrario. Abbiamo infatti precisato che non esiste un prima e un dopo, giacché teoria e pratica sono insieme. L'artificiosità avviene quando le si voglia dividere totalmente: da

1183 M. Crahay, *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en education*, cit, p. 110.

una parte la teoria e poi, quando i ragazzi andranno a lavorare, l'applicazione della stessa; da una parte la scuola, dall'altra la vita.

Ritorniamo quindi all'ipotesi che avevamo sostenuto appoggiandoci a Rey e Reboul.

L'efficacia del lavoro consisterebbe non già nella pratica in quanto tale, ma in un metodo attivo ¹¹⁸⁴.

Ora, proprio questa condizione è soddisfatta dal lavoro e dal laboratorio: infatti, mentre si lavora, il ragazzo può ben comprendere il senso e l'utilità del possesso della conoscenza sull'olio di oliva o di semi, per rimanere all'esempio culinario. Utilità e significatività stanno ad indicare che sono chiari i nessi tra le cose.

Ora, c'è un elemento in più: se è vero che dicendo che la conoscenza teorica ha bisogno di un momento a parte, sembrerebbe che confermassimo la teoria dei due tempi, va invece sottolineato che, nello *stage* o nel laboratorio, *prima* c'è il lavoro, *poi* nasce la necessità di approfondire come funziona un circuito elettrico e come trattare la cottura dell'olio, nel senso che facendo, nascono le domande teoriche, ma i due elementi sono continuamente miscelati insieme, in un tutt'uno molto amalgamato.

Nella scuola tradizionale, invece, i due elementi sono come l'acqua e l'olio: divisi, utopicamente uniti solo in un futuro lontano. Oltre al fatto che prima viene la teoria, e dopo la pratica, cioè il rapporto è rovesciato.

Insomma: la pratica è di per sé apportatrice di conoscenza immediata, che scaturisce dal 'di dentro' della pratica stessa.

La pratica, il lavoro, il tirocinio, sono occasioni che, in alcuni casi per scoperta, in altri in modo mediato, comunque contestualizzano il sapere, cioè ne rendono evidente il senso: ciò è fondamentale. Detto ciò, il processo cognitivo avviene 'per via teorica', ma di una teoria che conosce il senso, lo scopo, l'utilità nella pratica.

Abbiamo anche potuto seguire una lezione in cui la tutor ha dedicato un'ora per riprendere con i ragazzi l'esperienza dello *stage*: è un'altra modalità molto efficace, che dimostra, ancora una volta, l'importanza della riflessione metacognitiva posteriore. Insomma, l'acquisizione può nascere *mentre* si lavora o dopo, ma occorre una sospensione della pratica, che Schön distingue: riflessione nell'azione e sull'azione. ¹¹⁸⁵

4.3.6 L'ipotesi di un percorso di alternanza: l'organizzazione

Come si articola organizzativamente il percorso di alternanza del Centro?

Sul tema dell'alternanza scuola-lavoro, il Centro In-presenza ha sostenuto un Progetto di Ricerca-intervento ¹¹⁸⁶. Negli Atti del Seminario di presentazione si legge che «Dall'analisi quantitativa è emerso che solo il 39,3% dei rappresentanti delle aziende ha dichiarato di conoscere l'argomento dell'alternanza, mentre una cospicua quota (26,3%) continua a confondere erroneamente l'alternanza scuola - lavoro con la pratica del tirocinio alla fine del ciclo di studi».

La relazione della Ricerca continua snocciolando una serie emblematica di altri dati: «Il tipo di istituto frequentato incide sull'interesse degli studenti verso il percorso in alternanza: la propensione è maggiore negli istituti professionali (86,8%) e in quelli tecnici (86,5%), mentre gli studenti dei licei (69,8%) risultano più favorevoli a ritardare l'ingresso nel mondo del lavoro». I dati confermano, quindi, l'antico pregiudizio, per

¹¹⁸⁴ O. Reboul, *I valori dell'educazione* (1992), Editrice Ancora, Milano 1995, p. 233.

¹¹⁸⁵ D. Schön, *Il professionista riflessivo* (1983), trad. it. Dedalo, Bari, 1993, pp. 76 ss.

¹¹⁸⁶ Progetto a cura della Fondazione IARD in collaborazione con il COFELB (Consorzio Formazione e Lavoro in Brianza) dal titolo: «*Percorsi di integrazione scuola lavoro nel territorio della Brianza*». Gli esiti sono stati presentati a Monza in un Seminario di studio, 29 novembre 2006.

cui chi studia, non dovrebbe lavorare. Il rapporto della ricerca passa successivamente a vagliare le valutazioni degli alunni. «Gli studenti che già hanno sperimentato lo strumento dell'alternanza si dichiarano nel complesso soddisfatti (71,9%), considerandolo un'esperienza arricchente che facilita un accrescimento di competenze. Dall'altro lato ancor più positiva è la valutazione data dalle aziende che hanno già accolto tirocinanti (91,9%)».

La circostanza ci induce a riflettere sull'esempio riportato dal già citato Schön, quando sottolinea che, il prevalere della razionalità tecnica, ha imposto l'idea della teoria dei due tempi, come l'abbiamo definita, anche quando era più proficuo invertirla: anche quando i professionisti, gli educatori e i ricercatori mettono in dubbio il modello della razionalità tecnica, essi sono parte integrante delle istituzioni che la perpetuano: «La separazione gerarchica fra ricerca e pratica si riflette anche nel curriculum normativo delle scuole a indirizzo professionale. [...]. La regola è: prima di tutto, la scienza di base e la scienza applicata pertinenti; poi le capacità di applicazione ai problemi reali della pratica professionale»¹¹⁸⁷. La scuola italiana soffre ancora di tale *imprinting*.

Per molti degli studenti, che prediligono l'approccio pratico, occorre pensare ad un abbrivio pragmatico, se non per una dimostrata superiorità della pratica *tout court*, almeno per una manifesta predilezione per il metodo pratico.

Insomma, si tratta in questo caso di ricorrere alle riflessioni sugli stili di apprendimento e sulla diversità delle intelligenze, così come sono stati studiati da E. Gardner¹¹⁸⁸. E' interessante notare che l'autore dedica un capitolo dei suoi studi anche all'apprendistato. Tra l'altro scrive: «Nelle società più semplici e tradizionali l'educazione avviene in larga misura all'interno dell'ambiente familiare dei bambini [...]. Gran parte dell'apprendimento si alimenta all'osservazione diretta, anche se l'apprendimento derivante dall'osservazione certamente sarà punteggiato, di quando in quando, da vere e proprie istruzioni esplicite, dall'invocazione di regole specifiche»¹¹⁸⁹.

Se è fondamentale l'osservazione, neppure nelle società tradizionali era sufficiente in sé: «di quando in quando» era necessario far presente, in modo deduttivo, le regole specifiche che non erano immediatamente ricavabili dall'osservazione.

Quando le società diventano più complesse, postula Gardner, ha preso piede in tutto il mondo quell'istituzione che è stata chiamata *apprendistato*, che nasce dall'osservazione del maestro stesso «Questi, di quando in quando, rileverà gli errori e farà dimostrazioni speciali; ma dall'apprendista ci si aspetta anche che faccia tesoro delle sue emergenti capacità critiche per correggere e per migliorare le proprie prestazioni.[...] La regola più decisiva ai fini del nostro discorso è il fatto che all'interno di questa relazione l'apprendimento è rigorosamente *contestualizzato*, ossia che le ragioni per cui le varie procedure vengono insegnate sono generalmente evidenti»¹¹⁹⁰. L'autore riesce a descrivere con efficacia quanto abbiamo cercato di dimostrare precedentemente. Il giovane apprende perché comprende immediatamente il senso di ciò che gli è insegnato e ne capisce l'utilità e attiva una riflessione critica sul proprio lavoro. Come ha

¹¹⁸⁷ D. Schön, *Il professionista riflessivo*, cit., p. 55-56.

¹¹⁸⁸ H. Gardner, *Forma mentis. Saggi sulla pluralità dell'intelligenza* (1983), trad. it., Feltrinelli, Milano 1987.

¹¹⁸⁹ H. Gardner, *Educare al comprendere* (1991), trad. it., Feltrinelli, Milano 1993, p. 130.

¹¹⁹⁰ *Ivi*, p. 131-132.

sottolineato Polanyi¹¹⁹¹, «l'apprendista inconsciamente si impadronisce delle regole dell'arte, comprese quelle di cui nemmeno il maestro è esplicitamente consapevole»¹¹⁹². Queste regole implicite possono essere assimilate, scrive Gardner «solo da una persona che, al riguardo, si abbandoni acriticamente all'imitazione di un'altra»¹¹⁹³. A nostro avviso, però, l'obbedienza a chi guida, non è necessariamente cieca sequela. L'obbedienza non è né cieca né acritica; anzi, implica tutta la libertà di seguire e contemporaneamente di comprendere le ragioni: per questo è il momento più alto dell'autonomia personale. Altrimenti è sottomissione senza ragioni: è, in qualche modo, paragonabile, all'apprendimento di grado zero, ripetizione. Apriamo qui, per poi riprenderla, una parentesi sul tema della libertà, che è fattore fondamentale dell'atto educativo. Ce lo ricorda G. Chiosso, ponendola come centro propulsore della pedagogia di don Giussani: «Educare l'uomo significa aiutarlo a sperimentare una libertà non autosufficiente, cioè fine a se stessa, ma concepita come un'opportunità per entrare nel tutto in cui siamo immersi e che l'uomo è chiamato a identificare. Il mondo è infatti soltanto un segno di una realtà più ampia e profonda»¹¹⁹⁴.

Per Giussani l'educazione è «*“Eine Einführung in die Wirklichkeit”*»¹¹⁹⁵, introduzione nella realtà, ecco cos'è l'educazione. [...] introduzione alla realtà totale: così lo Jungmann precisa la sua definizione»¹¹⁹⁶.

Ma l'educazione non può avvenire se non accettando la funzione orientatrice di una autorità, (che non opprime, ma che libera). Detto con le parole di Giussani, l'educazione si compie quando si manifesta il desiderio di rivivere l'esperienza della persona che si è fatta carico del ragazzo «non per diventare come quella persona nella sua concretezza piena di limiti, ma come quella persona nel valore a cui si dà [...]»¹¹⁹⁷.

Ragionamento stringente ai fine della pratica educativa: senza libertà non c'è crescita della persona umana nella sua pienezza, non c'è apprendimento motivato, volontario e, quindi, personale.

Altrettanto fondante, dal punto di vista educativo, la riflessione di R. Spaemann¹¹⁹⁸ che, lega strettamente l'idea di persona e quella di libertà, intesa come libertà del volere. «E' importante che non venga mai tradito il senso vero del sostantivo educazione, che deve pur sempre caratterizzare un integrale processo di crescita umana, per il quale ogni itinerario di vita personale, pur radicandosi nella comunità sociale e culturale, apre l'uomo alla conquista della libertà» conclude la De Natale¹¹⁹⁹.

Riprendiamo il filo interrotto dell'indagine eseguita da In-presa. Nel rapporto finale si legge che «La seconda valenza dell'alternanza scuola-lavoro è di tipo *formativo*: il tirocinio, oltre ad essere indubbiamente un'esperienza di crescita personale, rappresenta una modalità ed uno spazio innovativo di apprendimento, che non solo consente il trasferimento di conoscenze, ma induce a mettersi in gioco nella sperimentazione dei

¹¹⁹¹ M. Polanyi, *La conoscenza inespresa*, Armando, Roma 1979.

¹¹⁹² H. Gardner, *Educare al comprendere*, cit., p. 131.

¹¹⁹³ *Ibidem*.

¹¹⁹⁴ G. Chiosso, *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori, Milano 2003, p. 126.

¹¹⁹⁵ J.A. Jungmann, S.J., *Christus als Mittepunkt religiöser Erziehung*, Freiburg, 1939, p. 20.

¹¹⁹⁶ L. Giussani, *Il rischio educativo. Come creazione di personalità e di storia*, Sei, Torino 1995, p.19.

¹¹⁹⁷ *Ivi*, p.150.

¹¹⁹⁸ R. Spaemann, *Persone. Sulla differenza tra “qualcosa” e “qualcuno”*, Laterza 2005, pp. 190-213.

¹¹⁹⁹ M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La Scuola 2001, pag 7

saperi acquisiti a scuola»¹²⁰⁰. Insomma, l'alternanza risulta un dispositivo che supera la separazione tra il trasferimento della conoscenza e l'applicazione della stessa.

In questo senso, la realtà del lavoro è considerata come un "bacino culturale" in grado di consentire al giovane, a partire da realtà concrete connesse al lavoro umano, di cogliere il legame che intercorre tra compiti reali, processi tecnologici, aspetti scientifici, elementi della cultura linguistica, della storia, delle scienze umane. «Con ciò si intende la struttura olistica del sapere, caratterizzata dal principio "il tutto nelle parti, le parti nel tutto", oltre al suo corollario: "il tutto è maggiore della somma delle parti"»¹²⁰¹.

4.3.7 Tutor aziendale e tutor scolastico

Oltre ai significati e alle aspettative di ruolo, sono state indagate anche le rappresentazioni delle relazioni che si instaurano tra il tirocinante, il tutor aziendale e il tutor scolastico. I giovani intervistati ritengono di gran lunga più importante la presenza della figura aziendale (88,9%) rispetto a quella di un loro insegnante (19,8%). Accanto all'esigenza di essere monitorati da una figura adulta, preferibilmente appartenente all'organizzazione aziendale, gli studenti affermano, inoltre, una certa tendenza a voler gestire in modo autonomo il proprio processo di apprendimento (il 70,8% ritiene nello specifico che il tutor dovrebbe aiutarli solo in caso di bisogno).

Per quanto riguarda imprenditori ed insegnanti, il ruolo assunto è connotato sostanzialmente da due significati differenti: una prima immagine di ruolo esprime una funzione di *accompagnamento e guida* all'interno dei processi produttivi dell'azienda con funzioni di trasmissione delle competenze, valutazione dell'esperienza, stimolazione e promozione della professionalità (il ruolo assunto è quello del "nocchiero").

La stessa accezione, ma con sfumature diverse, emerge negli insegnanti intervistati: il ruolo del tutor scolastico si caratterizza per le riflessioni che stimola durante l'alternanza e per la restituzione al tirocinante dell'esperienza in termini di significato.

Il tutor scolastico deve preparare i futuri tirocinanti al progetto, si deve assicurare che essi ne abbiano compreso e condiviso gli obiettivi, deve accompagnarli, monitorarli e garantire loro una restituzione finale di quanto appreso e condiviso, attribuire cioè senso all'esperienza e tradurre al tirocinante quanto avviene in azienda, motivandolo e stimolandolo a dare continuità all'esperienza (assumendo così il ruolo del "coach").

Dobbiamo confermare che la figura del tutor ha un ruolo di estrema importanza sia a In-presa sia in Cometa. Le sue competenze sono molto curate, oltre al fatto che sono stati assunti, a spese dei Centri, un numero maggiore di personale rispetto a quello previsto dalla Regione, proprio per assolvere lo specifico mandato contenuto nella *mission* dei due centri.

Non sappiamo dire quanto di quello che i ragazzi hanno imparato in azienda abbia avuto una ricaduta immediata e diretta sul lavoro didattico: non necessariamente ciò che è stato appreso in azienda poteva essere ri-utilizzato nei laboratori. Da quello che ci è stato comunicato nelle interviste a due tutor¹²⁰², normalmente quello che si impara in azienda ha un risvolto solo nel laboratorio, non nelle materie dell'aria teorica, e comunque non tutto. Potrebbe infatti succedere che il ragazzo impara a preparare, ad

¹²⁰⁰ Rapporto del Progetto di Ricerca a cura della Fondazione IARD, cit.

¹²⁰¹ D. Nicoli, Il lavoro come risorsa formativa, intervento in "Learning by doing, la via sussidiaria al successo formativo" Seminario di lavoro, Carate B., 28 maggio 2008.

¹²⁰² Mi riferisco alle interviste a Lorena Gobbi del 29 giugno 2009 e ad Alessandra Rizzi del 9 giugno 2009.

esempio, pasticceria mignon, che non è contemplata tra le ricette da insegnare. Ovvero, non ci può essere una ricaduta analoga per tutti, giacché ogni studente svolge il proprio tirocinio in aziende diverse, apprendendo un *know out* diversificato.

Nel rapporto finale (che, ricordiamolo, fotografa la realtà della Brianza) si mette in luce che, da una parte, il tutor aziendale necessita delle informazioni opportune per accogliere al meglio il tirocinante, quali ad esempio le competenze scolastiche acquisite e i limiti formativi; dall'altro, il tutor scolastico deve sapere come contattare le aziende, in che modo interfacciarsi con i responsabili del personale. Partendo dall'ipotesi che il tutor dovrebbe essere una sintesi tra le due accezioni di significato espresse dagli intervistati, essa si coglie solo nei docenti più impegnati o negli imprenditori più illuminati. La soluzione si intravede nel confronto diretto fra insegnanti e imprenditori, anche in base a quanto espresso nel testo della riforma riguardo le due figure tutoriali, che indica nella formazione *congiunta* delle due figure una delle azioni prioritarie ed efficaci che si possono eseguire. In verità, a noi è parso che questa capacità di sintesi, fosse presente nei tutor dei due centri: anzi, che le due scuole fossero capaci di mostrare un 'modello' originale e innovativo.

L'ipotesi di In-presenza sul tutor

Si legge infatti nel progetto educativo di In-presenza che «Il maestro di bottega utilizza atteggiamenti formativi che gli danno autorevolezza nei confronti degli allievi, i quali gli riconoscono il ruolo di "maestro"»: da qui, però, nascono alcune difficoltà. «Il giovane pur di non toccare il suo equilibrio precario ed incerto, muove ed attiva strumenti di autodifesa. Il giovane rifiuta la figura del maestro affermando di essere già in possesso di tutte le conoscenze di sé e del mondo per affrontare qualsiasi evento»¹²⁰³. Emerge un'idea di lavoro che è più simile alle proprie rappresentazioni che ai fatti, anche perché i mezzi di informazione di massa «creano un'immagine del lavoro spesso deformata e non rispondente alla realtà»¹²⁰⁴.

Per il soggetto che ospita il ragazzo nel suo luogo di lavoro, i fattori che possono portare a snaturare il rapporto allievo/maestro sono soprattutto culturali e sociali. Innanzitutto, vorrebbe che i ragazzi acquisissero competenze e sviluppassero una consapevolezza delle scelte. Peraltro, non sempre è in grado di trasmettere le conoscenze, come ha evidenziato Schön: i professionisti «non riescono a giustificare operazioni che essi stessi sono giunti a considerare di centrale importanza per la competenza professionale»¹²⁰⁵.

Tali riflessioni hanno indotto il Centro a introdurre tra l'allievo e il maestro la figura del tutor scolastico, come soggetto istituzionale e con una sua professionalità specifica che potesse svolgere il ruolo di mediatore tra scuola e azienda, per permettere un loro dialogo «per raggiungere insieme un obiettivo concreto (il percorso di apprendimento in alternanza), che soddisfi le esigenze e gli interessi di tutti i soggetti in gioco (i ragazzi - in primis - i docenti e gli imprenditori)»¹²⁰⁶.

Così ha risposto il Direttore dell'Associazione in un'intervista, in cui chiedevamo quale fosse il ruolo dei tutor ad In-presenza¹²⁰⁷: « Il tutor *non* è l'incaricato educativo, colui che

¹²⁰³ Progetto sperimentale per corsi di alternanza scuola – lavoro per il successo formativo degli adolescenti in situazione di disagio, dal titolo “A scuola e in bottega”, 2007-2010, pp. 9-10.

¹²⁰⁴ C. Castellio, *La società attuale nelle rappresentazioni dei giovani*, Vita e Pensiero, Milano 1993, p. 204.

¹²⁰⁵ D. Schön, *Il professionista riflessivo*, cit., p.47.

¹²⁰⁶ Progetto “A scuola e in bottega”, cit., pp. 12-13.

¹²⁰⁷ Intervista rilasciata il 7 maggio 2009.

risolve le questioni strettamente educative, che sorgono in classe. A queste ci pensa il docente. Il tutor ha eminentemente una funzione di introduzione e accompagnamento al lavoro, che è un ambito educativo per sua natura. Quindi è un mediatore sociale in quanto il suo ruolo è quello di mediatore tra la scuola e l'azienda. E' in fondo, il facilitatore di due libertà, quella del ragazzo e quella del tutor d'azienda. Nel rapporto con l'azienda è indispensabile, perché è lui che accompagna i ragazzi».

Analogamente si è espressa F. Scanziani (coordinatrice didattica) «Qui vi sono molti tutor perché così voleva Emilia Vergani, che raccomandava che i ragazzi fossero accompagnati ad uno ad uno, non buttati sul lavoro. Noi abbiamo sempre cercato di tenere fede a questa indicazione, che ci pare essenziale. Infatti noi abbiamo più tutor rispetto ad altri centri, perché ci sembra l'investimento più importante»¹²⁰⁸.

Abbiamo anche chiesto, che cosa chiedono i tutor scolastici ai tutor aziendali. Così ci ha risposto una tutor: « nel primo mese del primo anno i ragazzi [...] eseguono qualche piccolo compito. L'inserimento è molto graduale. In 2^a e in 3^a chiediamo ai tutor aziendali, che i ragazzi siano sempre più implicati, fino ad essere lasciati autonomi nell'eseguire dei compiti specifici (cablaggio, montaggio ecc.). Vado spesso a vedere i ragazzi: il tirocinio è di solito di 3 settimane o un mese: io vado almeno due volte in questo periodo, preferibilmente all'inizio e alla fine»¹²⁰⁹.

4.3.8 Tratti peculiari del metodo educativo di In-presa

Difficile sintetizzare i tratti peculiari originali del metodo di In-presa. Oltre a ciò che abbiamo cercato di evidenziare, elenchiamo di nuovo alcuni aspetti.

1) La responsabilizzazione

L'assistenzialismo, dicono ad In-presa, ruba all'uomo. «Per soddisfare questa necessità bisogna che l'uomo possa assumere costantemente tutte le decisioni, grandi e piccole che siano, riguardo ai problemi suoi e degli altri con i quali si sente impegnato»¹²¹⁰. Annotava Illich «Recuperare la responsabilità di imparare o di insegnare significa che l'insegnante il quale si azzarda ad intromettersi negli affari privati di un'altra persona si assume anche la responsabilità dei risultati. Parimenti lo studente che si espone all'influsso di un insegnante deve assumersi la responsabilità del proprio apprendimento [...]. Ciò che cambia è il concetto stesso di istituzione e di libertà: quella che si prospetta è la libertà di apprendere e di insegnare esercitata da uomini che sanno di essere nati liberi e non sono stati istruiti ad esserlo»¹²¹¹.

2) Il lavoro d'équipe

Il lavoro d'équipe (almeno tre ore settimanali) nell'Associazione non è un puro formalismo voluto dallo stato, ma una scelta libera e consapevole. D'altra parte, nei diversi colloqui con il personale, ci è parso chiaro che non è ipotizzabile una didattica personalizzata, se non prendendo l'abbrivio sempre dai ragazzi. Bisogna quindi dare tempo e impegno su questo fronte. Invece, troppo spesso, nella scuola pubblica italiana, il lavoro collegiale è ridotto a momento burocratico. La burocratizzazione, come

¹²⁰⁸ Simulazione prova d'esame del 15 maggio 2009.

¹²⁰⁹ Intervista ad A. Rizzi del 29 giugno 2009.

¹²¹⁰ S. Weil, *La prima radice*, trad. it., Ed. Comunità 1954.

¹²¹¹ I. Illich, *La convivialità*, trad. it., Red 1993.

abbiamo avuto modo di rilevare precedentemente, è un male antico e velenoso, che ha segnato il nostro sistema educativo fin dalle scelte dei primi governi sabaudi¹²¹². Peraltro Schön individua nell'invadenza dell'apparato amministrativo, una delle cause della crisi di tutti i professionisti: il loro «status è quello di persone che lavorano in una burocrazia piuttosto che quello di autonomi dirigenti delle proprie carriere»¹²¹³.

3) *L'organizzazione autonoma dei percorsi in alternanza scuola lavoro*

Il percorso prevede un monte orario di 600 ore (annue) di cui 50% in aula e il rimanente 50% di tirocinio formativo personalizzato. Si è visto chiaramente che la tipologia dei ragazzi permette solo un carico di lavoro quotidiano in aula di quattro ore al giorno per cinque giorni alla settimana.

Anche i contenuti sono stati selezionati ed organizzati dagli stessi docenti. Per i corsi triennali si fa riferimento ai quadri delle qualifiche regionali, che individuano alcune aree, con una indicazione di ore di lezione per ognuna di esse. Le ore di laboratorio e di *stage* sono distribuite armonicamente nel corso dell'anno. Invece per i *percorsi triennali*, la Regione stabilisce, le aree di intervento e un *range* di flessibilità¹²¹⁴.

Gli insegnamenti professionalizzanti, sono esposti solo in forma pratica. Effettivamente, come ci ha detto il Direttore del corso, a In-presa hanno dovuto «combattere contro due pregiudizi: il primo consiste nel credere che il lavoro non sia un luogo di apprendimento; ma esiste anche un secondo pregiudizio, quello di credere che la scuola, in quanto tale, non sia un luogo educativo. Invece lo è e fa anche bene a molti ragazzi, che qui imparano a essere rispettosi delle regole e di un ordine»¹²¹⁵.

4) *il tutor*

5) *Il monitoraggio dell'azione educativa*

Numerosi sono i momenti di riflessione e autovalutazione dell'azione educativa, sia nelle riunioni collegiali, sia nei colloqui individuali dei tutor con i ragazzi e gli imprenditori (anche attraverso incontri comuni tra insegnanti e datori di lavoro).

Il Centro adotta anche il *Portfolio delle competenze personali*, che abbiamo visto compilare dagli studenti, e la certificazione delle competenze attraverso schede approntate *ad hoc* dagli stessi docenti. Non è qui il caso di affrontare la questione se quelle certificate sono o non sono competenze: possiamo solo affermare che spesso i docenti ci hanno interpellato sull'argomento a testimonianza di un loro concreto e vivo lavoro sul tema. La nostra analisi di caso verte, però, su altro.

¹²¹² Si veda A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna 2007.

¹²¹³ D. Schön, *Il professionista riflessivo*, cit., p.41.

¹²¹⁴ Nella fattispecie le Linee guida individuano tre aree:

1) area degli insegnamenti teorici (italiano, lingua straniera; matematica e scienze; ambito storico socio economico; ambito delle nuove tecnologie) 35%- 45%;

2) area della personalizzazione (utilizzabile autonomamente degli Enti) 15% (nel centro utilizzato per IRC e Educazione motoria);

3) area professionalizzante, 40%-50%, da svolgersi solo nei laboratori al primo anno, nei laboratori e negli *stage* nel secondo e terzo anno.

¹²¹⁵ Intervista rilasciata il 7 maggio 2009.

4.4 Lo studio di caso: il Centro Cometa di Como

Va subito premesso che, rispetto a In-presenza di Carate B., abbiamo dato meno spazio alle visite e interviste a Como, perché abbiamo considerato il Centro sostanzialmente come un elemento di ‘triangolazione’ delle osservazioni. In verità le attività proposte dall’Associazione e la ricchezza educativa del Centro sono di altissimo livello, e siamo ancora dispiaciuti per non aver potuto dedicarci maggiormente alle attività della Fondazione.

4.4.1 Le origini e la storia

Il Centro Cometa Formazione di Como sorge all’interno della storia dell’omologa Associazione, realtà nata dai fratelli Erasmo ed Innocente Figini, che nel 1992 hanno deciso di andare a vivere insieme in una vecchia cascina alle porte di Como, per sostenersi insieme, dopo che Erasmo aveva preso in affido un bambino malato di Aids. Dopo, alle famiglie dei due fratelli sono stati affidati altri bambini. Successivamente è nata la scuola di formazione di Cometa per ragazzi che abbandonano i percorsi scolastici.

Cometa è un’Associazione «molto diversa da altre ‘strutture. Diversa per almeno due motivi. Il primo sta nella bellezza della casa, dei suoi locali: non si pensi che questo sia un aspetto secondario o puramente materiale; la bellezza ha un significato preciso, che è quello di far sentire i ragazzi davvero come dei figli, come membri della famiglia. Il secondo motivo sta nel fatto che la Cometa non è, appunto, un ‘istituto’: è una casa privata, la casa dove abitano le famiglie dei due fratelli che hanno deciso di aprire le porte a tanti ‘nuovi figli’»¹²¹⁶. Molti ragazzi, infatti, circa un’ottantina, dormono nelle loro famiglie, ma di giorno si trasferiscono qui, a studiare insieme, a mangiare insieme, in un luogo molto bello, così voluto da Erasmo Figini, che disegna stoffe per arredamento, e che ha voluto una casa curata in ogni particolare, dove, appunto, i ragazzi si sentano a casa



Nel nostro studio di caso, abbiamo ovviamente fatto riferimento solo a Cometa Formazione, ma ci sembrava significativo inserirla nel contesto naturale in cui è gemmata.

Nata nel 2003, Cometa Formazione, attraverso una offerta scolastica innovativa e personalizzata, secondo quanto ci è stato relazionato nelle interviste alla Direttrice del Centro, Profssa Ezia Molinari e al responsabile dei tutor, Silvio Citterio¹²¹⁷, propone i seguenti corsi:

- 1 – operatore sala bar (corso triennale e quadriennale regionale)
- 2 – operatore dell’area tessile e moda (corso triennale e quadriennale regionale)

¹²¹⁶ M. Brambilla, *Due famiglie: la Cometa. Una città nella città*, in “Tracce”, n.2/2004. p. 40.

¹²¹⁷ I colloqui e le viste nel Centro Cometa di Como sono avvenuti in tre differenti periodi: a partire da novembre 2007, aprile - luglio 2008, febbraio - luglio 2009.

Il percorso triennale (o quadriennale) prevede, dal secondo anno di corso, 500 ore di stage da svolgere presso le aziende del settore coinvolte nel progetto formativo.

Sono stati attivati anche i progetti in alternanza scuola lavoro, *“Il liceo del lavoro: emergenza educazione”*, *“Il mestiere di vivere”* e *“Si ricomincia da uno”*, percorsi sperimentali e innovativi per la transizione del giovane al lavoro o al re-inserimento in percorsi scolastici “tradizionali”. Prevedono l’elaborazione di percorsi personalizzati che contemplano attività formative in aula affiancate a esperienze lavorative in azienda. La realizzazione dei percorsi è preceduta da attività d’accoglienza (come a In-presenza) finalizzate a conoscere le capacità e le attitudini del ragazzo.

Come ha dichiarato Silvio Citterio¹²¹⁸, si tratta di moduli annuali. Poiché la finalità è l’inserimento lavorativo, i ragazzi frequentano gli stage presso artigiani e aziende diversificate (si va dalla parrucchiera all’elettricista). Al pomeriggio, si cerca di riunirli in aula, dove frequentano alcuni moduli su materie di base (dall’italiano, al modulo sul teatro, alle norme sulla sicurezza sul lavoro; o il pranzo insieme).

Durante il 2009, ad esempio, gli studenti hanno allestito una mostra sul tema della bellezza, dopo aver lavorato sull’argomento con l’insegnante di italiano; oppure hanno allestito il palco per la festa finale e l’organizzazione dell’evento: «abbiamo cercato – dichiara Citterio – di unirli in squadre, così da valorizzare le loro competenze: gli elettricisti hanno preparato l’impianto audio: precedentemente hanno disegnato il modello del palco che Erasmo Figini ha revisionato. Le ragazze hanno preparato i cartelloni per la mostra sulla bellezza. Normalmente i ragazzi frequentano un anno, e poi si inseriscono nel tessuto lavorativo. Eventualmente, l’anno successivo frequentano un modulo: quest’anno ha avuto molto successo il modulo “Minimaster alberghiero” per addetti sala bar».

Gli alunni sono andati aumentando di anno in anno¹²¹⁹: oggi si attestano sulle 200 unità. I docenti sono globalmente 30; 10 sono i tutor. Non sono mai stati bocciati degli studenti; gli alunni che si sono ritirati o a cui è stato consigliato un altro percorso, sono stati 6, dall’anno 2003: si tratta, quindi, di dati assolutamente positivi, nel senso che, gli studenti frequentano la scuola, e questo, in presenza di alunni demotivati e a grande disagio sociale, è un ottimo risultato.

Dal settembre del 2008 è stato approvato da Regione Lombardia il progetto “La Città nella Città”: tra le varie attività, in un capannone, nel cuore di Como, è stata avviata la “Contrada degli artigiani”, un modello fortemente innovativo di integrazione tra attività produttive, formative, culturali e di commercializzazione dell’artigianato. Nella “Contrada degli artigiani”, secondo il modello della “Bottega scuola”, trovano posto laboratori di falegnameria, tappezzeria, design, sartoria, restauro e creazione del prodotto.

Come si vede, comunque, anche se diversi nella genesi, i due centri di Ifp di Carate e di Como, presentano sostanzialmente le medesime caratteristiche: cioè erogano i corsi regionali triennali (a Cometa anche quadriennali) e corsi in alternanza scuola lavoro.

Abbiamo utilizzato, nelle visite, i medesimi strumenti che abbiamo descritto per lo studio di caso ad In-presenza (interviste semidirettive, interviste libere, ecc.).

Nonostante le profonde analogie che legano i due centri, vi si respira un’aria diversa. A Cometa si sente la presenza di Erasmo Figini: molti dei progetti, prendono spunto dal

¹²¹⁸ Intervista rilasciata il 5 giugno 2009.

¹²¹⁹ Nell’a.s. 2005-06 gli studenti dei corsi triennali erano 60; nel 2007, 52; nel 2008 54, nel 2009, 93. Per l’alternanza scuola lavoro, il conteggio è più complesso, ma, considerando i vari corsi, si è passati da 56 del 2006 agli attuali 65.

suo lavoro e dal suo talento di disegnatore di tessuti per arredo. In particolare, le uscite didattiche, sono improntate alla ricerca del bello: sia nelle città d'arte, sia nell'incontro con maestri tessitori e disegnatori, personalmente da lui conosciuti.

4.4.2 La mission del centro

Diversi sono stati i nostri contatti con il centro. In un'intervista semidirettiva, la preside e il tutor hanno tracciato un profilo ampio dell'Associazione. Abbiamo chiesto quali sono, a loro parere, i percorsi più innovativi. Citterio ha ribattuto che lo sono tutti, ma nei percorsi in alternanza si è cercato concretamente e con una riflessione teorica, di passare effettivamente dalla scuola delle conoscenze a quelle delle competenze.

Innovativo è stato anche, all'interno del "Mestiere di vivere", il progetto "la Contrada" «Lo scorso anno – racconta Citterio – avevamo pensato di utilizzare delle scocche di sedie abbandonate da un'azienda: da lì è nata l'idea di rimettere a posto le sedie, con dei rivestimenti in tessuto. Ci ha aiutato un'amica spagnola, Pilar, che ha prodotto dei lavori molto belli. Il laboratorio di tappezzeria è stato molto coinvolgente, perché i ragazzi si sono trovati a svolgere un lavoro produttivo, in cui vedevano nascere dalle loro mani le sedie, che poi sono state vendute. Poiché il laboratorio è collocato in una falegnameria in centro alla città, accanto abbiamo costituito un altro laboratorio di decorazione e restauro delle sedie: la cosa quindi si è allargata. Ora sopra la falegnameria abbiamo aperto una sartoria, per via del fatto che i tessuti prodotti dai nostri ragazzi sono utilizzabili nella sartoria: qui i ragazzi imparano da sarte e sarti, a tagliare e cucire abiti. Tutta l'attività della contrada poggia sull'idea di bottega¹²²⁰ infatti abbiamo chiamato ad aiutarci proprio i maestri artigiani che insegnano ai loro allievi, e lo fanno con molta passione. E' un'attività molto interessante.

Chiamiamo quel luogo "la contrada" perché fisicamente si struttura a mo' di contrada medievale, ma anche per mettere in risalto l'idea della "città nella città" che è una finalità voluta dal nostro fondatore, Erasmo Figini¹²²¹.



lo stand di "Contrada" al Matching 2008

Ci sembra molto significativo questo progetto, perché mette in luce la peculiarità di Cometa: un rapporto vivo e inteso con il territorio, come richiesto dalla legge

¹²²⁰ In questo, in fondo, il centro si è allineato con le indicazioni della legge regionale 19/2007 che così recita: «Per il settore artigiano l'ambito più idoneo per la tipologia formativa dell'alternanza è specificamente la *bottega scuola*, luogo d'incontro e di formazione per i giovani che vedono nell'artigianato di qualità una concreta prospettiva professionale.

La formazione in bottega scuola persegue in particolare i seguenti obiettivi:

- recuperare «gli antichi mestieri» attraverso la rivitalizzazione di produzioni che vanno scomparendo;
- avvicinare e conferire ai giovani potenzialità di inserimento professionale in determinate lavorazioni artigianali tradizionali[...]

(Delibera Giunta Regionale del 13 febbraio 2008, parte seconda, comma 1 E).

¹²²¹ Intervista rilasciata il 20 giugno 2008.

sull'alternanza scuola lavoro¹²²²; ma anche una appassionata creatività didattica. Anche se i percorsi del progetto "Te-le" appena descritto, non danno diritto all'assolvimento dell'obbligo scolastico, rappresentano sicuramente un *exemplum* di grande interesse rispetto a quanto si intende per apprendimento attraverso il lavoro. Innanzitutto perché hanno realizzato un laboratorio 'povero' anzi poverissimo, che però ha dato molte soddisfazioni ai ragazzi. I quali hanno anche potuto vendere le proprie produzioni e averne un ritorno in termini di avvaloramento della percezione del sé¹²²³. In questo senso l'intuizione di Erasmo Figini è stata vincente, ed anche in linea con le indicazioni di Bruner a proposito della esternalizzazione dei prodotti del lavoro dei ragazzi¹²²⁴, quelle che lo psicologo chiama «opere minori»¹²²⁵. Perché, continua lo studioso, l'educazione avviene anche fuori dalle aule scolastiche, ad esempio «quando maestro e apprendista interagiscono sul lavoro»¹²²⁶. Certo, rimane aperta la questione di come questo apprendimento non formale, possa diventare formale.

Un interesse internazionale

A proposito della "Contrada degli artigiani", è stata anche oggetto di interesse da parte di una delegazione internazionale. È nato tutto un anno fa, quando Lester Salamon, docente alla Johns Hopkins e tra massimi esperti riconosciuti del *non profit*, capita a Milano e viene indirizzato a Cometa. Lì scopre tutto il mondo legato a Cometa. «Soprattutto, però, mi colpì la dedizione di quella gente». Al punto da dire, al momento del brindisi di fine serata: "Ho visto centinaia di opere *non profit* nel mondo, ma questa è una delle più belle»¹²²⁷. Salamon decide allora di fare la "John Hopkins International Fellows in Philanthropy Conference" nel 2009 proprio a Milano, anche per studiare il modello sussidiario lombardo, a suo giudizio di grande interesse, modello in cui l'Associazione Cometa si inserisce. E noi ne abbiamo fatto cenno, visto che tutto il variegato mondo delle scuole del lavoro si innerva sul principio di sussidiarietà.

4.4.3 La didattica: il tutor e il fare

Anche a Cometa, come ad In-presenza, il tutor è un elemento essenziale. Così ne descrive le funzioni Citterio: « Il tutor sta sempre in classe, per tutta la durata del lavoro d'aula. Sono figure molto importanti per i ragazzi. [...]

La figura del tutor però è nuova e può essere soggetta ad alcuni rischi: in particolare può diventare 'l'amicone' del ragazzo, mentre la sua funzione è duplice: da una parte *vigilare e accompagnare* il ragazzo dal punto di vista della persona, ma anche dall'altra, monitorare e aiutare lo studente dal punto di vista degli apprendimenti. Un buon tutor è colui che tiene in equilibrio i due bracci della bilancia, senza farli pendere troppo dall'una o dall'altra parte. Talvolta invece può succedere che il tutor, a secondo delle sue specifiche sensibilità, interpreti il suo ruolo soprattutto nella direzione del primo aspetto, ma la scuola, soprattutto una scuola come la nostra, non è un centro d'ascolto, ma un centro d'apprendimento!»¹²²⁸.

¹²²² Come indicato anche nella legislazione regionale, segnatamente nella Deliberazione della Giunta regionale del 13 febbraio 2008 parte seconda, comma 1 E.

¹²²³ Sulla percezione de sé cfr. M. Pellerey, *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia 2006, pp. 17 e ss.

¹²²⁴ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1997, p. 36.

¹²²⁵ *Ibidem*.

¹²²⁶ *Ivi*, p. 37.

¹²²⁷ D. Perillo, *Qualcosa che fa succedere le cose*, in "Tracce", n. 7/2009, p. 41.

¹²²⁸ Intervista rilasciata il 20 giugno 2008.

Analogamente a In-presenza, erano emerse le medesime preoccupazioni. Da una parte, cioè, il tutor è considerato la punta di diamante, ciò che fa la differenza – da un punto di vista organizzativo – rispetto alle scuole tradizionali: dall'altra, però, è una funzione molto delicata da gestire, che può diventare 'l'amico dei ragazzi'. Invece, poiché l'educazione va di pari passo con l'istruzione, non bisogna incorrere in tale insidia. Proseguendo nell'intervista abbiamo chiesto a E. Molinari e S. Citterio quali fossero i punti chiave del loro modo di fare didattico. Ha reagito Citterio con una certa immediatezza: «certamente l'imparare facendo, che però non è semplicemente il fare: mi sembra che nelle scuole ci sia stata una certa riduzione della questione. Non basta cioè l'intelligenza delle mani. Occorre un'esperienza sapienziale, occorre un fare che unisca e non scomponga: in questo senso la scomposizione delle competenze non è del tutto accettabile»¹²²⁹.

Ci è sembrato apparentemente fuori luogo la frase: occorre un fare che unisca e non divida, e quindi che la scomposizione delle competenze non è del tutto accettabile. Ci è parso strano, perché, per quello che abbiamo accennato precedentemente, la riforma Moratti ha introdotto le competenze proprio nell'ottica dell'unità, e la cifra dell'unità ha contraddistinto anche gli strumenti correlati, in particolare il *Pecup*.

Come mai è avvenuto questo *corto circuito* tra la legge e la sua interpretazione?

Il discorso ci porterebbe fuori dai nostri scopi. Per ora rileviamo che, nell'ambito della istruzione e formazione professionale, allocata alla responsabilità delle regioni, e segnatamente a Regione Lombardia, si è frapposta una interpretazione legislativa specifica che, se da una parte ha voluto tenere fede all'assunto personalistico, emergente come paradigma culturale della riforma, dall'altro, mettendo in atto il proprio legittimo potere di declinare le *Indicazioni nazionali*, in *Indicazioni regionali*, ha di fatto, indirizzato la didattica dei suoi centri, attraverso le *Linee guida*¹²³⁰, secondo un paradigma più sbilanciato sulle competenze di ascendenza anglofona¹²³¹.

Abbiamo incalzato Citterio, per avere un chiarimento. Così ha ribadito: «Non può esistere una frattura tra l'educazione e l'istruzione, tra la persona e gli apprendimenti. In questo senso abbiamo utilizzato le unità di apprendimento come un possibile strumento che superasse questi due aspetti»¹²³². A questo punto abbiamo chiesto, volendo saggiare la qualità della loro azione formativa, di illustrare alcune Ua significative.

Ci ha risposto: «Personalmente avevo tra mani l'area della personalizzazione. Siamo partiti, come per le altre nostre UA, da alcune frasi significative che ci avevano colpito e che sono diventate come lo "sfondo integratore" entro il quale abbiamo impostato il lavoro didattico di tutto l'anno.

¹²²⁹ Intervista rilasciata il 20 giugno 2008.

¹²³⁰ Le *Linee guida regionali lombarde*, ad esempio, prevedono tutti i dispositivi indicati dalla L. 53 e dal Dlg. 59/2004 per attuare la personalizzazione dell'insegnamento, ovvero il *Profilo educativo culturale e professionale dello studente*, le *Indicazioni regionali per i Piani di studio personalizzati* le Unità di apprendimento, i Piani di studio personalizzati, il Portfolio delle competenze personali. Accanto a questi strumenti, sono stati stilati i repertori delle competenze delle figure professionali. All'interno di queste rubriche, appunto, emerge la competenza di ascendenza anglofona, sostanzialmente, riconducibile all'idea di *performances*. Da qui nasce una sorta di corto circuito tra visione personalistica (inglobata nei precedenti strumenti) e paradigma comportamentista-cognitivista della competenza.

¹²³¹ Cfr. A. Cegolon, *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008, pp. 105-142.

¹²³² Intervista rilasciata il 20 giugno 2008.

Così ad esempio siamo partiti dalla frase “Tutta la realtà è segno” di don L. Giussani: e da lì abbiamo incominciato a sperimentare didatticamente. Ci siamo detti: come è possibile che i nostri ragazzi facciano esperienza concreta di questo?»¹²³³.

Prima di proseguire con l'intervista, vorremmo fare una postilla e introdurre, su questo caso particolare, alcune osservazioni più generali, riprendendo le analisi di M.T. Moscato, sul fenomeno di “trovare le parole per dirlo”, a cui abbiamo precedentemente fatto cenno. «Effettivamente l'osservazione empirica permette di distinguere immediatamente docenti che mostrano di “pensare un oggetto” nel momento in cui ne stanno parlando, da altri che apparentemente si limitano a “ricordare” parole intorno all'oggetto.[...]. Perciò questo docente, se interpellato dai suoi studenti, cambia la prospettiva, le parole, lo schema e usa altre parole che spesso pensa nel momento (non parole che semplicemente “ricorda”). Di lui si può dire effettivamente, secondo il motto latino dell'oratore esperto, che “verba sequuntur” perché egli appunto “rem tenet”»¹²³⁴. Ci pare di risentire Hessen quando esorta il docente, affinché «insegni le materie e non le parole delle materie»¹²³⁵.

Ma vorremmo soffermarci su quel «*rem tenet*»: questa prevalenza della realtà sul pensiero, ci sembra elemento cardine dei centri che abbiamo osservato.

I docenti di Cometa, nella circostanza ricordata, sono partiti da una affermazione per loro significativa «Tutta la realtà è segno»: e da lì hanno incominciato a sperimentare didatticamente, chiedendosi: «come è possibile che i nostri ragazzi facciano esperienza concreta di questo?». Sono partiti dalla «cosa», non certo dalla parole del libro, per poi tradurre, come diceva la pedagoga, in immagini, schemi, disegni: in concreto, per loro, l'ipotesi si è concretizzata in una uscita didattica.

La domanda che si sono posti, è, a nostro avviso, fondamentale: come è possibile che i ragazzi facciano esperienza di questo? Non si sono chiesti: «come facciamo a insegnare questo»; ma come far fare esperienza di questo. Hanno pensato un oggetto, in questo caso, un oggetto “particolare”, cioè una riflessione sul mondo («tutta la realtà è segno») che innanzitutto aveva toccato loro. In questo senso, hanno potuto riproporla come se ‘pensassero ad un oggetto’, in questo caso la ‘loro esperienza’, non a delle parole, quelle del libro da cui avevano tratto la frase.

Ma analogamente si può dire di ogni oggetto cognitivo. Anche se il docente deve spiegare la moltiplicazione, di cui parla Reboul, può «pensare all'oggetto», oppure alle parole del libro. Pensare all'oggetto-addizione, potrebbe apparire operazione peregrina: eppure M.T. Moscato rileva che “questo docente le cose te le fa vedere”, perché per lui corrispondono all'esperienza che ne ha fatto. Perché anche la addizione è un'esperienza, annotavamo, appoggiandoci a Reboul¹²³⁶. E' così possibile evitare l'astrattezza, e superare la dicotomia tra teoria e pratica: anche la teoria diventa una pratica, un'azione. Gioca in ciò, ancora una volta, l'ipotesi che il docente riproponga ai propri studenti, il suo *personale cammino euristico*, che gli ha permesso di arrivare al possesso della conoscenza. Per questo, a nostro avviso, non è solo un «trovare le parole» nel senso di «trovare le parole più chiare»: non è un problema tecnico ma dell'essere. Invece, oggi, «educare significa troppo spesso semplicemente chiarire le idee. Ma una volta che le

¹²³³ Intervista rilasciata il 20 giugno 2008.

¹²³⁴ M. T. Moscato, *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 103-104.

¹²³⁵ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, trad. it. di L. Volpicelli, Avio, Roma 1950, p. 44.

¹²³⁶ O. Reboul, *I valori dell'educazione* (1992), Editrice Ancora, Milano 1995, p. 233.

ragioni sono davanti agli occhi, resta ancora molto da fare, perché tali ragioni sono astratte; sono ancora suoni e parole»: occorre che lentamente l'idea proposta diventi «carne e sangue»¹²³⁷, cioè esperienza. per il docente e per il ragazzo.

Allora l'astrattezza non è il contrario della pratica, ovvero la teoria: ma è *non* paragonarsi seriamente, *non* mettersi in moto personalmente rispetto a quanto viene proposto, *non* dare un giudizio, e Kant, osserva Minichiello, chiamava «la mancanza di giudizio “stupidità”»¹²³⁸.

L'astrattezza, come diceva G. Corallo, è non far diventare la conoscenza «mia»¹²³⁹ così come sottolineavano i docenti di In-presenza dei loro alunni.

Dopo le nostre digressioni, vediamo come gli insegnanti hanno risolto la questione. Racconta Citterio: «Abbiamo pensato di iniziare l'anno con un'uscita al Castello di Baradello, sopra Como: è un punto panoramico eccezionale. Abbiamo chiesto agli studenti di descrivere quello che vedevano e quello che provavano. In modo molto semplice, loro lo hanno fatto. Una volta ritornati a scuola, le loro osservazioni (debitamente corrette dal docente di italiano) sono diventate le didascalie delle foto che hanno scattato in abbondanza e con entusiasmo. L'esito finale è stato un cartellone, che è ancora visibile in classe: evidentemente questo è stato un lavoro interdisciplinare, in cui ad esempio è confluita tutta la programmazione di italiano sul tema descrittivo.

Analogamente è nato il progetto “Te-le” (Tessile e legno)¹²⁴⁰, cioè il lavoro di restauro delle sedie di cui abbiamo parlato prima.

Domanda: allora come si fondono lavoro e cultura, istruzione e formazione?

Citterio: da noi il rapporto tra lavoro e scuola è molto chiaro perché chi ha dato origine a Cometa Formazione è Erasmo Figini che fa una professione di grande prestigio e ad alti livelli: il disegnatore di tessuti per l'arredo. Non è indifferente tutto questo, perché innanzitutto c'entra il lavoro e una tensione al bello che accompagna tutte le sue attività. Ad esempio quest'anno lo sfondo integratore è stata l'uscita didattica a Napoli: abbiamo visitato la città, abbiamo visto i bei palazzi regi, ma anche Spaccanapoli, abbiamo cioè voluto incontrare una cultura, un popolo e la sua tradizione e come questa tradizione possa dare origine al bello (i palazzi nobiliari) o al degrado (i quartieri spagnoli, ecc) [...] abbiamo preparato insieme ai ragazzi la visita che, oltre alla città, era anche ad un imprenditore di prestigio (che produce tessuti d'arredo addirittura per la Casa Bianca!). L'incontro con lui è stato fondamentale»¹²⁴¹.

Sicuramente c'è una interpretazione particolare del dispositivo delle unità di apprendimento, particolare, ma sicuramente ortodosso.

Abbiamo cercato, in una successiva intervista¹²⁴², di indagare maggiormente quale fosse lo scopo didattico della visita a Napoli. Così ha replicato Citterio: « Per poter svolgere al meglio il tuo mestiere non devi occuparti solo del tuo “pezzo”. Per capire questo è necessario far vedere ai ragazzi tutte le fasi dall'inizio alla fine del processo, anche la fase creativa, fin dal metodo che ispira lo stilista, che è l'osservazione [...] Tra l'altro per Erasmo Figini, che di mestiere fa proprio lo stilista di collezioni, il momento

¹²³⁷ L. Giussani, *Il rischio educativo. Come creazione di personalità e di storia*, Sei, Torino 1995, p. 32.

¹²³⁸ G. Minichiello, *Il mondo interpretato. Educazione e teoria della conoscenza*, La Scuola, Brescia 1995, pp. 122-123.

¹²³⁹ G. Corallo, *Il lavoro scientifico. Fondamenti e metodi*, Adriatica Editrice, Bari 1966, p. 26.

¹²⁴⁰ Si veda quanto esposto precedentemente.

¹²⁴¹ Intervista rilasciata il 20 giugno 2008.

¹²⁴² Intervista del 24 luglio 2008.

dell'ispirazione era molto importante e nasceva dal cogliere alcuni particolari, nella realtà, che poi diventavano le decorazioni delle sue stoffe.

Anche se questo non era esattamente richiesto ai ragazzi con qualifica di tessitore, però abbiamo pensato che fosse importante fare vedere tutto il processo. Per questo Erasmo ha spiegato la città proprio con questo intento: guardare, osservare, cogliere la bellezza, anche nei particolari. Infatti i ragazzi sono stati aiutati a guardare la realtà con occhi diversi, a vedere i particolari che normalmente sfuggono. Armati di macchina fotografica, gli studenti hanno fotografato da ogni parte e ogni punto.

L'esito è stato che alcuni di questi particolari infimi (un pavimento di Palazzo Reale, le pietre strombate del terrapieno del Maschio angioino, un particolare di una ringhiera in ferro battuto di un palazzo nobiliare) sono diventati dei tessuti di alto livello che i ragazzi hanno potuto realizzare certamente anche con l'aiuto dei docenti e dei tutor aziendali, ma che hanno riscosso grande successo, tant'è che sono stati venduti ad una mostra serica internazionale a Cernobbio (anche a compratori americani) »¹²⁴³.

Abbiamo chiesto, allora, come è organizzato da loro lo *stage*. Citterio ha precisato che « i ragazzi sono seguiti da un tutor aziendale individualmente, a secondo del reparto in cui lavorano. Il tutor scolastico invece va a vedere la loro tenuta sul lavoro durante la settimana. Il venerdì i ragazzi tornano a scuola, dove abbiamo invitato i responsabili di reparto, o di alcune attività specifiche perché, spieghino, ad esempio, come avviene la tessitura, o altre operazioni specifiche, che non tutti i ragazzi stanno seguendo concretamente durante lo *stage*, ma che comunque fanno parte delle conoscenze essenziali relative al loro mestiere. Praticamente i tutor aziendali o gli artigiani diventano docenti, e devo dire, che lo fanno con grande entusiasmo e grande passione! Inoltre le aziende hanno la possibilità di entrare direttamente nella scuola, di comparteciparvi, e quindi si sentono più implicate anche nella gestione dello *stage* »¹²⁴⁴.

E' impressionante, in questa circostanza, la coincidenza con la posizione di Kerschensteiner che fece entrare a scuola gli artigiani.

Come si vede, Cometa ha operato una scelta un po' diversa rispetto a In-presa: ha infatti deciso di concentrare le ore dello *stage* in un unico periodo, e di riflettere *dopo* sullo *stage* stesso, il venerdì, a scuola, per dare ai ragazzi le conoscenze tecniche e teoriche a loro indispensabili e che non potrebbero apprendere nel tirocinio. E' una risposta alla domanda, emersa da L. Gobbi di In-presa, la quale rilevava una carenza di conoscenze teoriche nei ragazzi.

Anche a Cometa abbiamo posto l'attenzione sul rapporto che esiste tra materie teoriche e tirocinio, chiedendo quanto del cosiddetto 'programma' si impara direttamente in azienda o nei venerdì dello *stage*. Citterio ha risposto che «è difficile dirlo, dipende dalle discipline, comunque una certa parte, anche se non troppo consistente»¹²⁴⁵.

Avremo modo di tornare sull'argomento: si conferma, però, anche a Cometa, quanto dichiarato a In-presa: ovvero l'impossibilità di 'cavare' direttamente dal lavoro una quota consistente delle conoscenze reputate essenziali alla formazione degli studenti.

¹²⁴³ Intervista del 24 luglio 2008

¹²⁴⁴ Intervista del 24 luglio 2008.

¹²⁴⁵ Intervista del 24 luglio 2008.

4.5 Lo studio caso: esiti del lavoro

Preliminarmente alla stesura degli esiti dello studio di caso, e sulla scorta di alcune indicazioni metodologiche, premetto che ho mutato il modo di esporre e narrare, passando dall'impersonale, alla prima persona singolare. Non si è trattato di un'incoerenza, ma di un'esperienza, di una riflessione *just in time*. Mi sono infatti accorta della poca elasticità ed aderenza della scrittura in prima persona plurale. Il resoconto aveva bisogno di un narratore che, evidentemente, non era manzonianamente onnisciente! Al contrario aveva una visione sempre molto limitata delle cose. Per questo mi è nato spontaneo il bisogno di passare alla prima persona singolare, per dichiarare, senza reticenze, il mio punto di vista, necessariamente parziale, non per questo (spero) infondato. Nella letteratura ho ritrovato alcuni autori che hanno optato per uno stile meno asettico e più coinvolgente, in particolare Cardano¹²⁴⁶ e Sorzio¹²⁴⁷.

Peraltro, ho dovuto ricorrere anche alla forma impersonale, quando il discorso si faceva più oggettivo ed asettico: ogni volta in cui ho dovuto mettere in campo non giudizi e narrazioni, ma definizioni e concettualizzazioni.

Si troverà, perciò, non per imperizia maldestra, ma per scelta consapevole, *un doppio registro linguistico* (che si alterna anche nei diversi capitoli). D'altra parte, mi è parso che l'oggetto di analisi, indicasse anche il metodo di scrittura.

4.5.1 Non un metodo

Quello a cui vorrei giungere non è certo la definizione di un possibile metodo: il mio intento non consiste nel trovare risposte, semmai nel riflettere sulla situazione. Come postillava la Boschetti Alberti: « Perché si preoccupa del metodo? Io odio la parola stessa. Quasi fosse un ritrovato chimico! Metodo no: esperienza educativa non è metodo, è anima che vive e che ha sempre una complessità di risorse e una irrequietezza di accorgimenti che non può comunicarsi a nessuno per regole »¹²⁴⁸.

Più che risposte, vorrei porre riflessioni sul tema e aprire spiragli per ulteriori considerazioni.

Ci soccorre felicemente nell'occorrenza, un'analisi originale di Egle Becchi. La pedagogista fa notare che il famosissimo *Scuola e società* di J. Dewey, scritto nel 1898, venne letto sempre, senza prestare attenzione ad alcuni aspetti. Innanzitutto, si parla della scuola di Chicago, dove il filosofo americano condusse la sua esperienza, come di una scuola innovativa, ma « Poco o nulla si insiste sul fatto che si trattava di una scuola laboratorio, dove idee pedagogiche venivano saggiate alla luce della loro attendibilità educativa »¹²⁴⁹. In effetti « Dewey afferma che la scuola elementare annessa alla cattedra di pedagogia dell'Università di Chicago è « un' officina in cui l'alunno di pedagogia veda le sue teorie dimostrate, confermate, criticate ed assista all'evoluzione delle nuove verità »¹²⁵⁰ « Dewey – osserva la pedagogista – insiste su questo principio

¹²⁴⁶ M. Cardano, *L'interpretazione etnografica. Sui criteri di adozione degli asserti etnografici*, in F. Neresini (a cura di), *Interpretazione e ricerca sociologica. La costruzione dei fatti sociali nei processi di ricerca*, Quattro Venti, Urbino 1997, PAR. 3.3. e Idem, *La ricerca etnografica*, in L. Ricolfi (a cura di), *La ricerca qualitativa*, Carocci, Roma 1997, p. 88.

¹²⁴⁷ P. Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci, Roma 2005, pp. 40 e ss.

¹²⁴⁸ M. Boschetti Alberti, *La scuola serena di Agno*, La Scuola, Brescia 1960, p. 75.

¹²⁴⁹ E. Becchi, *Il ruolo della sperimentazione nel lavoro educativo e nella pedagogia*, Lezione al Corso di Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche, Università di Bergamo, 26 gennaio 2007. Appunti dattiloscritti dell'autrice, p. 10.

¹²⁵⁰ J. Dewey, *Scuola e società*, trad. it., la Nuova Italia, Firenze 1949, p. 67.

“noi non attendiamo che altre scuole imitino alla lettera quel che facciamo. Un modello in azione non è una cosa che possa essere copiata: deve dimostrare che sono realizzabili il principio e i metodi che rendono realizzabile il principio”(ivi, p. 64). [...]il Filosofo non dice di più; non precisa se questo episodio – durato pochi anni e molto variato nella sua vicenda – è stato controllato nei suoi esiti interni, e se quanto ci si era ripromesso è stato effettivamente realizzato»¹²⁵¹.

Ho voluto riportare queste osservazioni, sia per avvalorare l'ipotesi di non generalizzazione degli esiti, sia perché mi conforta sentire una delle voci più autorevoli dello sperimentalismo pedagogico italiano, tacciare, seppur benignamente, lo stesso Dewey, di non aver condotto una sperimentazione ortodossa. Si è fermato al livello della ricerca.

La questione in realtà mi sembra irrilevante, rispetto alla portata assolutamente innovativa del discorso dello studioso americano e alle conseguenze che la sua sperimentazione ‘poco ortodossa’ ha avuto. Anzi semmai ne esalta indirettamente la genialità. Comunque, non è certo mia intenzione porre questioni metodologiche, ma solo prendere spunto, per fare un paragone con il lavoro che ho condotto.

Orbene, io mi porrei proprio a questo livello: quello che ho potuto vedere durante lo studio di caso è stato proprio ciò che la Becchi chiama *ricerca*, portata avanti dalle scuole, in modo “pratico”, nel senso più alto della parola, cioè senza una guida teorica, come era la riflessione universitaria di Dewey, ma all'interno di un'azione educativa che si svolge, come dice M.L. De Natale «in un orizzonte di senso e di significato»¹²⁵². Quella che ho potuto ispezionare, è stata una realtà particolarmente ricca di suggestioni, perché ricca di senso, appunto.

Mi sembra che in questo caso, siano particolarmente adeguate le osservazioni esibite da di C. Xodo a proposito del «paradosso di un sapere – la pedagogia – che, quanto più cresce scientificamente, tanto più sembra destinata a perdere credibilità, allontanandosi dal comune senso educativo»¹²⁵³. Come ha scritto Bruner¹²⁵⁴, la scientificità in pedagogia non può isolarsi dal mondo, da cui riceve conferma e ratifica. «Esiste anche – continua la Xodo – e si realizza con vigore una pedagogia di ispirazione popolare così coriacea e resistente da mettere in scacco la scienza, constatazione comune a molti ricercatori che prima o poi non possono evitare il senso di frustrazione patito per la scarsa considerazione attribuita al loro lavoro. Insomma, se la pedagogia “alta”, accademica, non accetterà di fare i conti anche con il suo doppio, “basso” popolare, potrebbe alla fine soccombere»¹²⁵⁵. Sono partiti proprio da questa pedagogia popolare che, se da una parte è “coriacea e resistente” ad ogni cambiamento (si veda quanto è successo con la legge di riforma Moratti), dall'altro è stata anche capace di “rielaborare in proprio” alcuni spunti della legge stessa.

Infatti, quello di cui sono stata testimone in queste pagine è la ‘piacevole’ sorpresa che, almeno nell'ambito della istruzione e formazione professionale, la legge 53/2003, ha lasciato dei segni non solo formali o superficiali, ma è stata come un seme che ha germogliato.

¹²⁵¹ E. Becchi, *Il ruolo della sperimentazione nel lavoro educativo e nella pedagogia*, cit., pp. 11-12.

¹²⁵² M.L. De Natale, *Persona e educazione permanente*, in AA.VV. *Persona e educazione*, XLIV Convegno di Scholè, 6-7 settembre 2005, La Scuola, Brescia 2006, p.165.

¹²⁵³ C. Xodo, *Per una pedagogia della persona*, in AA.VV. *Persona e educazione*, cit., p. 70.

¹²⁵⁴ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, trad.it., Feltrinelli, Milano 1997.

¹²⁵⁵ C. Xodo, *Per una pedagogia della persona*, cit., pp. 70-71.

Mi sono realmente trovata di fronte ad una pedagogia ‘popolare’, ‘bassa’: realmente popolare perché ha voluto deliberatamente affondare le radici nella cultura del popolo e della tradizione su cui è fiorita. In questi centri, a differenza della scuola di Chicago, il sapere nasce non ‘immettendo’ una riflessione teoretica nella realtà, come avviene per ogni esperimento; ma ‘tirando fuori’ dall’esperienza la saggezza pedagogica di cui è intrisa e, contemporaneamente, facendola interagire con alcuni elementi valoriali che ne costituiscono l’ «orizzonte di senso» di cui parla M.L. De Natale.

Quello a cui ho assistito, cioè, non è stato un fare educativo inconsapevole, o sostenuto solo da una sorta di empiria senza ragioni, o da regioni puramente ‘tecniche’, ma una didattica soccorsa da una riflessione critica sull’esperienza, da quella che Schön definirebbe una ‘teoria della pratica’, o meglio, da una *pratica che diventa teoria*.

Annota ancora Carla Xodo: «Dunque la pedagogia della persona, a tutt’oggi, è accreditata più dall’esperienza che dalla scienza. Ferma restando la non alternatività di queste due fonti di conoscenza e gli interrogativi sull’esigenza di un loro collegamento, oltre la semplice giustapposizione o l’anarchico e avalutativo accostamento»¹²⁵⁶.

Mi rifaccio infatti, in toto a tale osservazione. L’intenzione manifesta è di ‘pescare’ il più possibile nel mare dell’esperienza, e di ‘lasciarla parlare’ il più possibile. Per questo ho cercato di fare mia anche l’ipotesi della nozione di scala, che parrebbe offrire una via d’uscita dalle questioni sollevate.

Il principio di scala per la ricerca pedagogica

La nozione di scala, afferma Carla Xodo¹²⁵⁷ è nota: soprattutto in architettura e geografia, quando si ha a che fare con dei territori. Attraverso le diverse distanze, ad esempio avvicinandoci alla terra da un aereo, la realtà apparirà sempre più densa, ricca, misteriosa, per dirla con Merleau Ponty¹²⁵⁸, di aspetti visibili ed invisibili. Per questo, l’uso delle scale permette una visione plurima, assai interessante, dal generale al particolare, fino alle singole azioni. Anche se il passaggio al particolare, fino alla biografia, se da una parte avvicina sempre più alla persona, dall’altra fa emergere l’impressione «di un senso di impoverimento della conoscenza, di contrazione della riflessione»¹²⁵⁹.

Comunque, innanzitutto, e semplicemente, l’ottica della teoria di scala, ci serve per andare e venire tra i diversi piani dell’agire pedagogico, con una certa libertà, tentando qualche – moderata – generalizzazione, cioè cercando di superare il descrittivismo avalutativo.

L’abbrivio è stato dal basso e dallo spazio ‘scolastico’ più limitato, ovvero l’attività d’aula.

Lo strumento: la scheda di osservazione

Ho avuto modo di annotare che la scheda di osservazione mi è parsa lo strumento migliore per rilevare la ‘topografia’ del terreno scolastico¹²⁶⁰.

¹²⁵⁶ *Ivi*, p. 71.

¹²⁵⁷ *Ivi*, pp. 71-86: ci rifacciamo alla pedagogista nelle osservazioni successive.

¹²⁵⁸ M. Merleau Ponty, *Il visibile e l’invisibile*, trad. it., Bompiani, Milano 1993.

¹²⁵⁹ C. Xodo, *Per una pedagogia della persona*, cit., p. 76.

¹²⁶⁰ Per le note seguenti ci riferiamo principalmente a S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, B. Mondadori, Milano 1998; R. Trincherò, *Manuale di ricerca qualitativa*, Franco Angeli, Milano 2002; P. Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, cit.; L. Ricolfi (a cura di), *La ricerca qualitativa*, cit.

Esistono vari tipi di rilevamento (videoregistrazione, osservazione con *chek-list* di comportamenti ecc.): come rilevano molto studiosi, non può esistere una osservazione neutra: d'altra parte fino a che punto è possibile «Osservare senza avere in testa idee o aspettative sulla situazione che si andrà ad indagare?»¹²⁶¹. D'altra parte la presenza stessa dell'osservatore esterno, altera gli esiti. È meno invasivo, se è conosciuto, e questo è successo nella presente ricerca, dal momento che ero conosciuta da alcuni dei docenti, che mi hanno introdotta in modo del tutto naturale all'interno dei due centri. Così come sussiste il rischio di iniziare la ricerca con una forte aspettativa: così infatti è successo a me, che ho dovuto ricredermi alla prova dei fatti.

Potrebbe essere «utile confrontare, se possibile, dati raccolti, con tecniche diverse: ricorrere cioè all'uso di tecniche combinate»¹²⁶². E' quella che Sorzio e Silverman definiscono «triangolazione»¹²⁶³. In effetti, sulla scorta di queste indicazioni, mi sono cautelata, ipotizzando sia una scheda di osservazione personale, sia dei questionari che ho chiesto di compilare ai docenti e agli studenti al termine della lezione che avevo monitorato. In questo modo ho avuto a disposizione tre punti di vista diversi attraverso due metodi differenti (lista di osservazione e questionario). Inoltre, ho affiancato a questi strumenti, anche le interviste semidirettive ai docenti.

Nel caso della ricerca, ho solo annotato ciò che avveniva, ma non ho posto osservazioni sul momento. In una prima stesura, avevo ipotizzato, in una colonna di sinistra, anche la scansione temporale, come alcuni autori suggeriscono, ma dopo le prime ore di rilevamento, mi sono accorta che era impossibile prendere nota dei tempi delle azioni. La griglia che avevo approntato prevedeva un'analisi diretta sul campo, a partire da due indicatori o categorie che, come già indicato, fungevano da bussola, ovvero il concetto di 'teoria e pratica'. La realtà mi ha mostrato, proficuamente, che tale categorizzazione non era assolutamente di facile lettura nell'immediato, ma neppure a posteriori.

Comunque, le due maxi categorie (*theoría e praxis*), sono state molto utili, perché, giocate nella realtà immediata, hanno permesso di riflettere proprio sul campo rispetto ai due concetti e ne è emersa, la cultura tacita che soggiace all'agire dei docenti di quelle scuole rispetto alla definizione dei due termini.

La scheda di osservazione: il modello dell'Altet

Per iniziare la rappresentazione del territorio scolastico dell'aula, ho utilizzato lo strumento della scheda di osservazione, rifacendomi a quello proposto da M. Altet per le sue ricerche sulle pratiche insegnative in Francia, perché mi è parso, non solo vicino ai mie presupposti teorici, ma anche sufficientemente maneggevole ed efficace.

L'Altet si inserisce in una visione della pedagogia che considera l'atto insegnativo soprattutto attraverso la relazione tra insegnanti e allievi¹²⁶⁴.

Le ricerche della pedagogista pongono, peraltro, l'accento soprattutto sul pensiero degli insegnanti: è questo un settore di ricerca di cui F. Tochon afferma che ha dato tali risultati da soppiantare quasi gli altri metodi¹²⁶⁵.

¹²⁶¹ P. Braga, P. Tosi, *L'osservazione*, in S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, cit. p. 101.

¹²⁶² *Ivi*, p. 124.

¹²⁶³ P. Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, cit. e D. Silverman, *Come fare ricerca qualitativa*, trad. it., Carocci, Roma 2004, pp. 150-151.

¹²⁶⁴ M. Altet, *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*, trad. it., La Scuola, Brescia 2003, p. 16.

A queste ricerche mi sono riferita, conducendo alcune interviste per comprendere, nel caso specifico, cosa intendessero per teoria e pratica i docenti interpellati: infatti, al termine di ogni ora di lezione osservata, ho chiesto di compilare un questionario sullo stesso argomento. È stato, questo, un momento particolarmente significativo perché sono emerse credenze e misconoscenze in proposito.

Metodologia della ricerca: i questionari

Scrivo M. Postic « Il senso di un comportamento non può essere conosciuto se non risituandolo nel suo contesto, tenendo conto delle intenzioni che ne sono all'origine »¹²⁶⁶. È per questo che ho deciso di approntare una griglia di osservazione del lavoro in classe, ma anche un breve questionario che ho somministrato sia agli insegnanti, sia ai ragazzi. Agli insegnanti ho chiesto quale fosse la loro intenzionalità prima di condurre l'ora di lezione, e se tali intenzioni fossero state raggiunte. Sostanzialmente, è come se avessi chiesto ai docenti di 'rivedere' la lezione, e di leggerla sulla scorta delle domande proposte. In questo modo gli insegnanti hanno potuto spiegare essi stessi il *senso* che davano alle loro pratiche.

Contemporaneamente, ho passato un questionario agli allievi, con le stesse domande poste ai docenti. A loro ho somministrato anche un secondo questionario di valutazione della loro esperienza scolastica.

Quindi, riassumendo, nelle diciassette sedute che ho registrato, ho utilizzato:

- 1) La *griglia di osservazione* delle attività didattiche in classe: nella prima 'edizione' la scheda raggruppava le azioni didattiche sotto due 'indicatori', ovvero "teoria e pratica", volendo accertare in particolare se l'insegnante iniziava la lezione partendo con un'azione 'pratica' o 'teorica'. In una seconda edizione, la scheda ha semplicemente valutato le azioni d'aula;
- 2) *L'intervista semidirettiva* ai docenti, a partire dalla compilazione del questionario;
- 3) *L'intervista libera agli studenti*: l'intervista ai ragazzi non è stata ipotizzata in fase di progettazione, ma è sorta talvolta in fase di raccolta dei dati;
- 4) *Il questionario docenti*: al termine di ogni lezione, è stato sottoposto ai docenti un questionario in cui rileggere l'ora svolta;
- 5) *Il questionario allievi*: agli studenti sono stati somministrati due questionari al termine delle lezioni. Il primo era il medesimo offerto ai docenti, per poter avere una "triangolazione" della situazione; il secondo si riferiva più in generale alla valutazione dell'efficacia dell'insegnamento

La scheda di osservazione

Dovendo concretamente decidere quale strumento utilizzare per registrare le azioni in classe, sono partita dalla constatazione che era necessario individuare delle parti minime, degli *atti*, per poterli analizzare. Ho optato per una scheda di osservazione carta matita (più registrazione ove possibile), che avesse come unità di misura il concetto di *episodio* che ho mutuato dalla ricercatrice francese.

L'episodio, infatti, è un'unità di discorso particolare, che «comincia con un'espressione che fa partire uno scambio verbale su un oggetto e si conclude con il completamento

¹²⁶⁵ Ci riferiamo a F. Tochon, *A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours?*, in «Revue française de pédagogie», n. 86, INRP, Paris 1989.

¹²⁶⁶ M. Postic, *La relation éducative*, Puf, Paris 1979, cit in M. Altet, *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*, cit., p. 52.

della discussione sul soggetto: è un'unità di interazione tra diversi attori»¹²⁶⁷. Ciascun episodio inizia con un'entrata in materia verbale e si conclude con una fine segnata da indicatori verbali, paralinguistici sufficientemente identificabili, che delimitano la sequenza temporale. Ad esempio dei marcatori (come dicono i linguisti), come “Bene, dunque, allora, d'accordo...”.

Il mio scopo era quello di utilizzare questa “unità di misura” linguistica, perché altrimenti non mi era possibile porre distinzione tra il concetto di “atto pedagogico pratico” e “atto pedagogico teorico”. L'episodio infatti, anche se si innerva sul tronco dell'analisi della conversazione,¹²⁶⁸ rispondeva bene allo scopo perché non è un atto ‘molecolare’ ma ‘molare’, quindi è un atto comunicativo completo, unitario, dotato di senso: quella che potremmo forse definire ‘azione’.

4.5.2 Dal fare a scuola, all'esperienza della scuola

Soggetti e oggetti della ricerca

Sono state monitorate 17 ore di lezione: di cui 5 ore di laboratorio, 3 prove d'esame, 9 ore in classe. Ho potuto osservare l'azione didattica di 12 docenti¹²⁶⁹.

Il materiale raccolto, per quanto esiguo in termini quantitativi, offre invece numerose indicazioni a livello qualitativo, di non facile decifrazione, però, come accade dei dati legati all'agire umano. Poiché sono partita con l'ipotesi di verificare ciò che i docenti “pensano di sé in azione mentre utilizzano la pratica”, inizierei ad analizzare le loro risposte ai questionari.

Il questionario che avevo approntato, voleva porre le questioni in modo molto immediato e semplice. Ho utilizzato la valutazione da 1 a 5, indicando anche un avverbio esplicativo, che, chiaramente, non era sempre del tutto adeguato al tipo di risposta. Ho infatti spiegato, di volta in volta ai docenti, di che si trattava.

Di seguito il testo del questionario (con le risposte complessive dei docenti):

Durante la lezione appena conclusa:	5 moltissimo	4 molto	3 Abba- stanza	2 poco	1 Per niente
1. ha utilizzato la teoria		6	4	4	
2. ha utilizzato la pratica	5	5	3		
3. ha fatto intervenire gli studenti attivamente	5	7	3		
4. ha preferito partire dalla teoria	1	5	3	3	
5. ha preferito partire dalla pratica	1	4	2	1	1
6. di fatto ha svolto la lezione come si era prefissato	2	4	4		
7. è soddisfatto della sua lezione		4	10		
8. gli alunni, a suo giudizio, hanno imparato			11		

¹²⁶⁷ M. Altet, *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*, cit., p. 68.

¹²⁶⁸ Ci riferiamo in particolare agli studi nati in ambito inglese a partire dalle suggestioni di Austin, ad esempio D. Hicks, *Motivation and teaching*, in “Review of Research in Education”, n.21 1995, pp. 49-95.

¹²⁶⁹

classe	materia	1B aiuto cuoco triennale	Lab cucina
3° elettrici alt	Lab elettrico	3A informatici alternanza	diritto
3 A aiuto cuoco triennale	Italiano	3° aiuto cuoco alternanza	Lab cucina-prova d'esame
1A aiuto cuoco triennale	Diritto	2 B aiuto cuoco triennale	matematica
3° aiuto cuoco alternanza	Lab cucina	1A aiuto cuoco alternanza	personalizzazione
2A aiuto cuoco alternanza	Sala bar	1A aiuto cuoco alternanza	Diritto/storia
3A elettricista alternanza	storia	3A aiuto cuoco alternanza	prova d'esame
3A elettricisti alternanza	diritto	3A elettricisti alternanza	Prova d'esame
1B elettricisti alternanza	comunicazione	2 addetti sala bar (Como)	Lab sala bar
2C aiuto cuoco triennale	Informatica lab		

I docenti evidenziano una chiara lettura del proprio agire pedagogico, caratterizzata da un fare basato sostanzialmente sulla pratica. Ribadisco, che l'indicatore da cui ero partita (la teoria dei due tempi), non ha retto alla prova dei fatti: infatti, è stato molto difficile individuare il punto di partenza. Ad esempio, come mi è stato indicato, dagli chef, nel laboratorio di cucina, per preparare un piatto, occorre dare ai ragazzi le ricette. Quindi, il laboratorio più 'pratico' a cui ho potuto partecipare, prendeva l'abbrivio proprio dalla teoria.

D'altra parte, la 'teoria dei due tempi' indicava un'intenzione, più che una prescrizione, e intendeva sottolineare la riduzione spesso operata nelle scuole. In verità, non c'è teoria senza pratica e non c'è pratica senza teoria. Quindi, ho voluto proporre il paradigma, più come 'detonatore' di una situazione, piuttosto che come 'regola' da applicare!

Premetto che, per modalità attive, senza voler entrare nel merito di un'analisi più approfondita, mi riferisco a quelle che sono state così censite dal CQIA dell'Università di Bergamo in occasione di una Ricerca sulle condotte degli IRC¹²⁷⁰.

Che cosa intendono 'praticamente' i docenti per 'pratica'?

Mi sembra più utile verificare quali sono le percezioni, che sono emerse esplicitamente dai docenti nelle interviste non strutturate¹²⁷¹.

Prendo in considerazione le interviste ai docenti che hanno dichiarato di aver svolto attività pratiche: a loro ho chiesto di indicare che cosa, nella lezione da loro svolta, consideravano appunto attività pratica. Per non appesantire, condenso in una tabella, scusandomi della inevitabile schematicità delle affermazioni. Nell'ultima colonna ho indicato se, effettivamente, è considerabile un metodo attivo:

Docenti	Esemplificazioni pratiche	Esemplificazioni teoriche	Metodi attivi
Laborat. elettrico	Costruzione modelli impianti elettrici		sì
Italiano	Esercizi di grammatica		sì
	Relazione di stage		sì
	Analisi scritta su alcuni brani sul lavoro		no
Diritto	spiegazione legge costituzionale coinvolgendo gli studenti con riferimenti alla situazione reale		Sì a condizione che...
Chef	Preparazione piatti		sì
Sala e bar	Visionare sul libro di testo la disposizione delle tovaglie e tovaglioli nei buffet freddi		no
Storia	Commento in comune di un film storico		sì
Diritto	Esperto esterno		sì
Italiano	Commento comune poesia di Montale . È l'esperienza, ovvero toccare aspetti interiori della vita degli studenti		Sì a condizione che...
informatica	Esercitazione sui computer		sì
Chef	Preparazione piatti	I test di accertamento di conoscenze risultano migliori se le spiegazioni sono avvenute mentre si preparano i piatti,	sì

¹²⁷⁰ La Ricerca (condotta negli anni 2007/2008) è stata condotta dal CQIA dell'Università di Bergamo d'intesa con la Diocesi di Bergamo, sulle "Conoscenze religiose dopo cinque, otto, tredici anni di IRC" (Si veda G. Sandrone Boscarino, *Promossi o bocciati? Da un'indagine sugli apprendimenti di religione cattolica nella diocesi di Bergamo a una proposta di lavoro nazionale*, Rubbettino, Soveria Mnanelli 2009).

¹²⁷¹ Le interviste ai docenti, quindi, tranne indicazioni diverse, sono state rilasciate contestualmente ai periodi in cui sono avvenute le rilevazioni. Il continuo rimando alle date di rilevazione delle interviste, appesantirebbe troppo il testo.

		piuttosto che nell'ora di teoria	
Diritto	Continui paragoni con la vita dei ragazzi		sì
Matematica	Esercizi di matematica		sì
	Correzione alla cattedra singolarmente del compito in classe		sì
Personalizzazione	Partire dall'esperienza di stage per indurre riflessioni 'teoriche'		sì
Storia/diritto	Giochi ruolo Simulazioni del matrimonio romano Paragoni con le esperienze dei ragazzi		sì

Emerge subito che la gran parte delle attività svolte durante le ore monitorate, sono da considerarsi metodi 'attivi', secondo la definizione precedentemente data.

Pertanto, avendo osservato le diverse lezioni, posso rilevare che non c'è una relazione diretta tra il metodo scelto e l'efficacia dell'apprendimento, non è l'applicazione di un espediente didattico, che garantisce l'esito apprenditivo, anche se, è ovvio, alcuni metodi facilitino tale scopo. Oppure, alcuni metodi che apparentemente non sembrerebbero idonei, in realtà lo sono stati. Comunque è possibile insegnare con la pratica o attraverso la pratica, in tutte le discipline.

Partecipazione e comprensione

Ciò che stupisce, è che i docenti hanno risposto unanimemente che si sarebbero aspettati un risultato mediamente soddisfacente dalle loro lezioni.

Ciò di cui posso portare testimonianza, è la partecipazione attiva dei ragazzi e il loro grado di comprensione in situazione: ben sapendo, che non è sufficiente a garantire un buon apprendimento.

Analogamente, i docenti concordano, anche se in gradi diversi, sull'aver fatto partecipare attivamente gli studenti in classe. Anche in questo caso andrebbe ben chiarito che cosa si intende per partecipazione attiva (semplice dialogo? Oppure attiva costruzione di qualche cosa? Oppure simulazione?).

Per ora prendiamo in considerazione i questionari dei ragazzi, per incrociare le loro risposte, con quelle dei docenti.

A tuo giudizio, durante l'ora di lezione, il docente:	5 moltissimo	4 molto	3 Abba-Stanza	2 Poco	1 Per niente
1. ha utilizzato la teoria					
2. ha utilizzato la pratica	33	38	30	14	7
3. ha fatto intervenire gli studenti attivamente	30	55	33	14	1
4. ha preferito partire dalla teoria					
5. ha preferito partire dalla pratica					
6. di fatto ha svolto la lezione come si era prefissato					
7. è soddisfatto della sua lezione	31	50	41	7	3
8. gli alunni, a suo giudizio, hanno imparato	20	50	41	16	3

Sull'utilizzo della pratica durante le lezioni, la differenza consiste principalmente nel fatto che per alcuni studenti, si è utilizzata poco la pratica, mentre tutti gli insegnanti avevano affermato di averla impiegata.

Stiamo sempre parlando di percezioni: 21 studenti su 122, reputano che i propri docenti abbiano impiegato poco metodi pratici. Pertanto si tratta di una percentuale bassa. Insomma, possiamo concludere, che la percezione dei docenti non è menzognera, rispetto ai metodi usati.

Per quanto riguarda l'item che chiedeva se i docenti avessero fatto intervenire attivamente gli studenti, i docenti hanno risposto nella totalità in modo positivo (anche se con modalità diverse); quasi analogamente gli studenti.

Ritroviamo percentuali negative ancora minori rispetto alla domanda che indagava il grado di soddisfazione rispetto alla lezione svolta dai docenti. Gli studenti si sono detti più soddisfatti degli stessi docenti! Tale risultato va sottolineato, dal momento che dimostra, nonostante i leggeri dati di criticità, un *alto tasso di soddisfazione* da parte dei ragazzi. Se si considera, inoltre, che si tratta di studenti particolarmente problematici, ci rendiamo conto del valore fortemente positivo di tale esito.

La soddisfazione a scuola è quella che permette agli studenti di questi corsi, ad esempio, di frequentare la scuola. Un dato che conferma il benessere personale di questi studenti, è anche il fatto che i casi di abbandono scolastico, sono rarissimi (a In-presenza 6 da quando il Centro funziona, analogamente a Cometa)¹²⁷². D'altra parte, ne è ulteriore riprova l'aumento continuo del numero degli alunni che si iscrivono ai due centri: a Carate il numero è aumentato da 50 degli inizi dei corsi, agli attuali 350.

L'ultimo item chiedeva se gli alunni avevano imparato. I docenti hanno risposto in modo unanime "abbastanza": anche in questo caso i ragazzi hanno sventagliato le loro risposte su tutto l'arco di possibilità, e hanno individuato anche alcune criticità (3 su 130 hanno dichiarato di non avere appreso nulla; 16 poco). Su quest'ultimo dato, però, occorre precisare che pesano i 5 studenti che hanno crocettato quella voce rispetto all'ora di matematica (che risulta essere difficoltosa).

Se valutiamo percentualmente le risposte dei ragazzi, i dati sono certamente positivi

indicatore	Risposte positive	Risposte negative
Utilizzo della pratica	101 (83%)	21 (17%) (tot. 122)
Partecipazione attiva degli studenti	118 (89%)	15 (11%) (tot. 133)
Grado di soddisfazione	122 (92%)	10 (8%) (tot. 132)
Grado di apprendimento (comprensione)	111 (85%)	19 (15%) (tot. 130)

Se è vero, che si tratta solo di una percezione, e non di un dato di realtà, ricordiamo però che l'indagine dell'Altet, ad esempio, a cui mi sono appoggiata, chiedeva agli studenti se effettivamente c'era stato un coinvolgimento attivo degli alunni da parte dei professori, mettendolo in relazione al grado di comprensione.

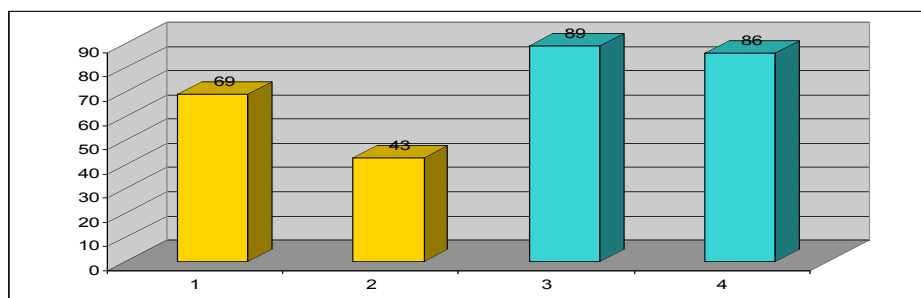
Così annota la studiosa nel report di ricerca: «Nelle undici classi osservate, duecentocinquanta due alunni hanno risposto al questionario. Dall'analisi dei dati si vede che il tasso di partecipazione orale non corrisponde al tasso di comprensione della seduta: più della metà degli allievi dicono di non aver compreso la seduta e ciononostante hanno partecipato in classe ed è proprio su questa partecipazione che l'insegnante si è basato per proseguire verso il suo obiettivo.

Uno scarto appare, dunque, tra la percezione degli insegnanti e quella degli allievi, riguardo alla partecipazione orale e ai suoi effetti negli apprendimenti»¹²⁷³.

I dati non sono del tutto comparabili, avendo scelto altre domande. Ma se incrociamo i dati relativi alla partecipazione attiva con quelli relativi al grado di apprendimento e quindi comprensione, possiamo dedurre che, nel caso dell'Altet il grado di partecipazione (69%) non corrisponde alla comprensione (43%). Ad In-presenza la partecipazione è dell'89% e la comprensione dell'80%.

¹²⁷² Intervista rilasciata da S. Giorgi il 7 maggio 2009.

¹²⁷³ M. Altet, *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*, cit., p. 62.



1= partecipazione Altet 2=compreensione Altet 3=partecipazione CFP 4=compreensione CFP

Seppur con le dovute cautele, emerge che, nel nostro caso, il rapporto tra coinvolgimento attivo (percepito) e percezione della comprensione, è decisamente positivo. Va però sottolineato che nel caso francese, si trattava di una ricerca che coinvolgeva 11 classi e 35 insegnanti, di scuola secondaria di primo grado: ma la ricerca voleva esprimere indicazioni estendibili ad ogni grado ed ordine di scuola. Volendola perciò utilizzare da questo punto di vista, l'analisi della pedagoga francese, offre un paragone che, per quanto diverso, è il più vicino alla nostra analisi di caso: potrei perciò provvisoriamente dedurre che, nel Centro osservato, gli studenti si sentono nella gran parte dei casi coinvolti attivamente dai docenti ed esprimono un grado di comprensione delle sedute, molto alto.

E' un dato, questo, molto confortante. Ovviamente, la riprova sarebbe potuta avvenire solo attraverso una verifica delle conoscenze acquisite: ma non era questo il mio scopo.

Soddisfazione e comprensione

Se riosserviamo il grafico sul questionario studenti, notiamo che il livello più alto di positività è raggiunto dalla voce "grado di soddisfazione della lezione", che vede valori più alti addirittura nei ragazzi, rispetto al giudizio dei loro professori.

Possiamo perciò presupporre che il grado di soddisfazione, sia un fattore importante per gli esiti positivi dell'apprendimento. A scuola i principi e i concetti «non si incontrano mai come principi, concetti o procedure astratti: si incontrano sempre accoppiati a una voce, a persone, a situazioni, a condizioni, stati d'animo»¹²⁷⁴.

Che cosa succede veramente in noi quando si apprende? «Forse ciò che accade nell'apprendimento è la gestione coordinata di un *significato*, la costruzione di un mondo comune, che non preesiste alla relazione da cui viene istituito»¹²⁷⁵.

Appunto perché c'è di mezzo un significato che deve essere veicolato, la relazione educativa è di più di una semplice comunicazione: è un rapporto tra due persone, che provano o non provano *stima reciproca*.

D'altra parte, le conoscenze e le abilità si maturano «solamente in un ambiente socio-affettivo ricco di umanità e relazioni interpersonali improntate sul rispetto e sulla fiducia reciproca»¹²⁷⁶, come sottolinea L. D'Alonzo. E' esattamente questo il clima che ho potuto notare in classe. La fiducia e le alte aspettative, non sono mai venute meno.

Parrebbe, tra l'altro, che proprio questo clima di stima e attenzione, quindi di soddisfazione, sia correlato con il grado di apprendimento, poiché questo indicatore raggiunge il valore percentuale più alto rispetto agli altri.

¹²⁷⁴ G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Monelli 2008, p. 48.

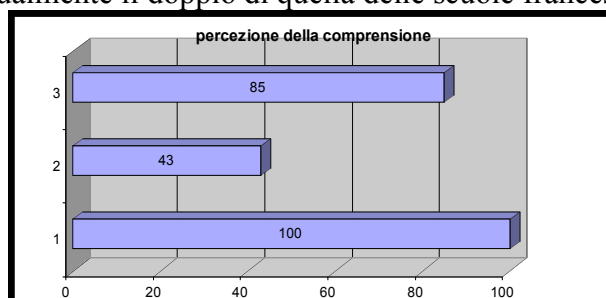
¹²⁷⁵ G. Minichiello, *Il mondo interpretato, Educazione e teoria della conoscenza*, La Scuola, Brescia 1995, p. 184

¹²⁷⁶ L. D'Alonzo, *Integrazioni e gestione della classe*, La Scuola, Brescia 2002, p. 95.

Prendendo sempre come pietra di paragone la ricerca di Altet, notiamo che la comprensione è stata del 43%, nonostante la partecipazione attiva del 69%. Potremmo utilizzare, come confronto, il dato che l'Altet identifica come 'aiuto del professore', pur non coincidendo con il grado di soddisfazione. In questo caso la percentuale è del 47%. Come dire: tanto quanto il docente è intervenuto, tanto gli alunni hanno appreso.

Nel nostro studio di caso, invece, mi sono trovata di fronte ad una comprensione del 85%, ed una soddisfazione del 92%. Potrei dedurre che il grado di soddisfazione è comunque di poco superiore a quello di comprensione (+ 7%), a fronte del + 26% delle ricerche francesi. Come dire: si tratta solo di un 7% di alunni che sono soddisfatti, ma non per questo apprendono. Non solo, sono comunque la stragrande maggioranza a dirsi soddisfatti della propria comprensione!

Questo significa, con le dovute cautele, che in questi Centri la percezione di aver compreso è percentualmente il doppio di quella delle scuole francesi.



Ma sarà poi così vero che gli studenti apprendono? A testimonianza che vi è apprendimento possiamo portare la testimonianza dei responsabili sia di In-presa sia di Cometa, che mi hanno dichiarato che quasi la totalità degli alunni trova un posto di lavoro, appena terminata la scuola. Il problema dell'acquisizione di un lavoro fu un problema non indifferente per lo stesso Kerschensteiner. Così scrive di lui Sergej Hessen: «Su un punto il Kerschensteiner stesso sentì sempre i limiti della propria pedagogia: *il problema del lavoro professionale non appreso*, [...] che incombe sulla sua teoria educativa come un'ombra che cerca inutilmente di scacciare»¹²⁷⁷.

Rimane comunque un dato in sé largamente positivo ad In-presa: il 92% dei ragazzi si riconosce soddisfatto delle sedute. In effetti, basta entrare in questi centri per respirare un clima di fattiva operosità, di costruttiva cooperazione: anche dal punto di vista dell'ordine, della pulizia, della bellezza degli ambienti.

Il fattore insegnanti

A riprova della tenuta della relazione educativa, vorrei riportare la conversazione con la classe terza elettrici alternanza, al termine delle loro prove d'esame.

D. Alla fine di questi tre anni cosa direste ad un altro amico: di venir qui perché? oppure di non venire, perché? Che cosa gli consigliereste?

R. Ti prepara al lavoro.

R. Sono molto più amichevoli con i professori, sono molto più attenti ai singoli aiuti che vengono dati. Sono molto attenti alla classe però sanno esattamente quali sono i loro limiti.

R. È meglio questa scuola che le altre

D. Perché?

R. Perché nelle altre non ti seguono come qua.

D. Ogni classe ha un tutor? E questo è fondamentale per te?

R. Sì, perché ogni tutor conosce sicuramente meglio gli alunni della classe.

¹²⁷⁷ S. Hessen, *La scuola serena di G. Lombardo - Radice. La scuola del lavoro di G. Kerschensteiner*, Avio, Roma 1954, p. 44.

D. Cosa c'è di diverso, perché tu hai detto che anche al 'Pertini'¹²⁷⁸ c'era il tutor: che cosa c'era di diverso?

R. Era molto diverso da qua perché qua ti seguono molto e sanno come aiutarti.

D. Stai dicendo delle cose importanti: sanno come aiutarti.

R. Perché all'altra scuola hanno moltissimi alunni. Qua se non capisci qualcosa te la ridicono in mille modi diversi finché non la capisci.

D. Se voi doveste dire appunto la caratteristica di questa scuola rispetto alle altre, che cosa direste? Lui è andato al Pertini, voi avete fatto altre scuole?

R. Sì, io l'Ipsia di Monza

R. Io l'Heisenberg¹²⁷⁹ di Monza.

R. Io l'Itis.

R. [...] ti seguono di più qui, non ti lasciano indietro come nelle altre scuole. Sì perché qui è più pratica che teoria, nelle altre fai 5 anni, esci, ma non è che sai molto del lavoro, qui invece sì [...]

R. Qui i professori ti aiutano.

D. Ecco che cosa vuol dire che ti aiutano?

R. Eh che si preoccupavano per noi, fino all'ultimo.

R. Hanno fatto il loro lavoro con il cuore.

R. Non lo fanno solo perché è il loro lavoro.

R. Soprattutto la nostra tutor, settimana scorsa, diciamo che l'abbiamo fatta arrabbiare veramente.

D. mi sembra di capire che il tutor è fondamentale.

R. Sì, e poi anche avere professori come quello di laboratorio...

D. Proviamo a capire il perché.

R. Perché credeva tanto in noi.

R. Come persona perché è riuscito a tirare fuori il meglio di noi, i nostri pregi, a correggere anche diciamo i nostri difetti »¹²⁸⁰.

Mi sembra che le risposte siano una controprova della veridicità del tasso molto alto di soddisfazione degli alunni di questo Centro.

Si tenga inoltre presente che, tutti i ragazzi della classe, sono stati assunti prima dell'estate. A riprova che la scuola assolve al suo mandato specifico, di formare al lavoro.

Nel dialogo, viene rimarcata la capacità dell'istituto di rispondere alla sua prima finalità: formare operai specializzati. Immediatamente dopo, però, lo studente introduce altri elementi: i docenti sono attenti ai singoli ragazzi e offrono aiuti. Questa scuola è considerata migliore delle altre perché si viene seguiti maggiormente. Il tutor, quindi, risulta essere un elemento di grande importanza e, rispetto a quelli presenti in altre scuole, qui « non ti lasciano indietro come nelle altre scuole ».

Mi sembrano molto significative le loro risposte, quando parlano anche dei loro insegnanti: « si preoccupavano per noi, fino all'ultimo. Hanno fatto il loro lavoro con il cuore. Non lo fanno solo perché è il loro lavoro. [L'insegnante di laboratorio] credeva tanto in noi. È riuscito a tirare fuori il meglio di noi, i nostri pregi, a correggere anche diciamo i nostri difetti ». Mi pare che nella semplicità (anche linguistica) di questi giovani, emerga invece una sapienza antica e una *mission* educativa molto connotata.

È impressionante notare che il 'contenuto' delle dichiarazioni sia unanime: gli studenti non parlano di efficienza, di laboratori super accessoriati, di professori all'avanguardia, di metodi didattici innovativi, ma di una spiccata e originale attenzione alla persona dello studente. È la scuola in cui ognuno viene guardato e aiutato per quello che è, a diventare pienamente se stesso. Scrive Hessen: « La scuola del lavoro non tende già ad abbassare ogni lavoro intellettuale al livello di quello fisico, sibbene, piuttosto, a

¹²⁷⁸ Si tratta sempre di un Centro di IFP.

¹²⁷⁹ Si tratta di un istituto professionale.

¹²⁸⁰ Intervista collettiva rilasciata il 29 maggio 2009.

trasformare ogni lavoro, intellettuale o fisico, in fonte di totale sviluppo della personalità umana»¹²⁸¹.

Va comunque sottolineato, che il *'fare con il cuore'* di cui parlano i ragazzi, non è una predisposizione personale dei singoli docenti: si tratta proprio di uno dei punti cardinali della *mission* della scuola, che destina molte riunioni a questo scopo.

E' altrettanto vero, che tutti gli insegnanti che ho osservato in azione, hanno dimostrato un grande impegno e una grande passione. Come rileva L. D'Alonzo, una delle caratteristiche del bagaglio individuale degli insegnanti, dovrebbe contenere delle specifiche caratteristiche, «come l'entusiasmo e la passione per il proprio lavoro»¹²⁸². Infatti, lo studioso americano Dan Goldhaber, ha messo in luce come l'evidenza dimostra che un buon insegnante fa la differenza rispetto agli apprendimenti degli studenti, ma «The problem is that we don't really know what makes a good teacher»¹²⁸³, proprio perché la gran parte di queste caratteristiche è ascrivibile alla sfera della passione e dell'entusiasmo, ben poco analizzabili con i metodi della ricerca scientifica.

E. Gori, annota che, nell'ambito delle analisi condotte da Rowan¹²⁸⁴, si è dimostrato che esiste un «70% di varianza spiegata dal fattore *classe*»¹²⁸⁵: ovvero, il fattore insegnante, fa la differenza.

Quello che ho potuto notare in queste scuole, è che godono di un'ampia autonomia, che permette loro di assumere per chiamata diretta i docenti. Evidentemente l'autonomia reale, e non funzionale, così come invece si è andata caratterizzando in questi ultimi anni, dal DPR 275/1999 ad oggi, richiederebbe, a mio avviso, un ripensamento sulla possibilità di allargare questa clausola in merito all'assunzione del personale, a tutte le scuole del sistema dell'istruzione¹²⁸⁶.

Un secondo fattore che vorrei evidenziare, consiste nell'importanza del lavoro *d'équipe*. D'altra parte, in queste scuole, poiché i docenti condividono una chiara *paideia*, il lavoro insieme non è faticoso, ma è ricercato come una naturale modalità didattica. Peraltro, era stata la Legge 53 stessa, a mettere in luce la necessità di costruire un'azione educativa unitaria, per stilare i Piani di studio personalizzati¹²⁸⁷.

Pratica e comprensione

Veniamo ora a prendere in considerazione più da vicino, il rapporto tra la prassi, e la comprensione.

Uno degli studenti intervistati, afferma anche che, in questa scuola «è più pratica che teoria». Però, analizzando i risultati, la percentuale più bassa, è stata assegnata proprio all'utilizzo della pratica. Ma, ho già osservato, hanno aggettivato come pratici, momenti e comportamenti insegnativi diversificati.

¹²⁸¹ S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, Armando, Roma 1962, p. 142.

¹²⁸² L. D'Alonzo, *Integrazioni e gestione della classe*, cit., p. 95.

¹²⁸³ D. Goldhaber, *Mystery of Good Teaching*, in "Education Next", march 2002.

¹²⁸⁴ B. Rowan, R. Correnti, R.J. Miller, *What Large-Scale, Survey Research Tells Us About Teacher Effects On Student Achievement: Insights from the Prospects Study of Elementary School*, Cpre Research Report Series RR-051, Consortium for Policy Research in Education, 2002.

¹²⁸⁵ E. Gori, *Efficacia e qualità della scuola: nuove prospettive di ricerca*, in D. Vidoni, D. Notarbartolo (a cura di), *Una scuola che funziona. Teorie e pratiche per una valutazione di sistema*, Armando, Roma 2004, pp. 21-22.

¹²⁸⁶ In questo senso, pensiamo che possa essere foriera di qualche novità la Proposta di Legge Aprea, presentata il 12 maggio 2008.

¹²⁸⁷ Si vedano a questo proposito le *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* allegati al DL. 59/2004.

Per ora, però, posso affermare, che tutti coloro che riconoscono nei loro insegnanti l'uso di attività didattiche 'pratiche', comprendono i contenuti delle sedute. E ancora: il grado di soddisfazione è alto, anche senza un'attività pratica e, per converso, la comprensione è da mettere in connessione soprattutto con la soddisfazione. Insomma, la correlazione maggiore è tra comprensione e benessere, successivamente per il grado di partecipazione attiva degli studenti, infine per l'utilizzo di attività pratiche.

Posso quindi riconfermare l'ipotesi già espressa: non è l'espedito tecnico o didattico che fa la differenza, ma l'apprendimento è soprattutto un problema di 'sguardo' dell'insegnante sui ragazzi. Utilizzo di attività pratiche, si badi bene, non nel senso che queste ultime risultino insignificanti, anzi! se ben l'83% dei ragazzi le evidenzia, significa che fanno parte di quel background pedagogico il cui esito è l'alto grado di soddisfazione: ma le attività pratiche, senza uno 'sguardo' pedagogico perdono di potenza. E' un problema di maestri, come affermava Hessen: non di strumenti.

Analogamente: con un maestro, le attività pratiche assumono un alto grado di efficacia. E lo assumono, perché il maestro le utilizza per affermare la centralità dell'alunno, la sua partecipazione attiva (89%). Insomma, il punto nevralgico, non è l'utilizzo di uno strumento in quanto tale. Occorrono delle condizioni e la pratica è effettivamente la strada maestra per un apprendimento efficace.

Il secondo questionario degli studenti

Il secondo questionario che ho somministrato ai ragazzi voleva essere una sorta di controprova della veridicità dei dati emersi nei primi test, indagando le preferenze degli alunni a livello di singole discipline, e a livello dei metodi insegnativi.

Si chiedeva infatti di indicare le discipline preferite (due), e successivamente di mettere in ordine di preferenza il tipo di lezione in cui si impara maggiormente¹²⁸⁸.

Va anticipato, che le risposte sono di difficile lettura, perché il questionario è risultato, per alcuni ragazzi, un po' complesso, non avendo compreso che avrebbero dovuto mettere in ordine progressivo di preferenza: non è quindi possibile trarne degli indici percentuali. Ho perciò deciso di indicare tre fasce di interesse (alto, medio, basso).

I ragazzi hanno preferito senza dubbio le lezioni in cui si utilizza *la pratica*: infatti in tutte le classi risulta essere l'indice che ottiene con maggior frequenza il primo posto.

Molto significativo quanto è stato dichiarato da uno studente di una classe terza aiuto cuoco alternanza, che aveva messo al primo posto la teoria. Poiché gli avevo chiesto una spiegazione, mi ha risposto che il lavoro lui poteva impararlo solo a scuola, perché qui gli si dava anche la teoria, che invece era assente nel mondo del lavoro. La risposta del ragazzo è acuta: infatti, evidenzia la percezione che, per imparare veramente un mestiere, non basta la 'praticaccia', l'empiria.

¹²⁸⁸ Il questionario era così articolato:

Le lezioni in cui imparo di più sono quelle in cui:

- si fa molta pratica
- si fa molta teoria
- si fa pratica ma anche spiegazione teorica di quello che si sta facendo
- le nozioni spiegate mi saranno utili per il lavoro
- si discute molto con i compagni e con i professori
- l'insegnante spiega in modo molto chiaro
- l'insegnante ci chiede spesso di intervenire
- altro

Non è un caso, quindi, che, come seconda modalità preferita dagli studenti, compare “si fa pratica ma anche spiegazione teorica di quello che si sta facendo”: come dire, non c’è pratica senza teoria.

Interessanti anche altre annotazioni libere degli studenti: uno di loro risponde che impara meglio quando «il professore mi fa delle domande che riguardano il mio pensiero»; un altro «andando allo stage»; un altro «nelle le lezioni in cui ci educano, facendoci guardare un bel film dell’argomento che stiamo studiando», oppure quando «si lavora in modo autonomo sempre con input dell’insegnante» o «quando ci sono esempi chiari e pratici sulla teoria: esempio i contratti in diritto, perché l’insegnante mi ha fatto rivivere la scena».

I ragazzi richiedono anche lo *stage*, ma può bastare anche la teoria, se adeguatamente ‘praticata’: ad esempio se l’insegnante fa esempi ‘pratici’ sul concetto di contratto in modo da ‘rivivere’ la scena. Significa, qui, che la pratica non è necessariamente il laboratorio o lo *stage*, ma un metodo che investe anche la teoria. Come annotavo precedentemente, *la teoria può diventare pratica*: se l’allunno è attivamente coinvolto, se non la subisce passivamente, se si sente ‘mosso intellettualmente’, allora c’è pratica.

L’uso oculato dell’immaginazione è importante nella scuola attiva: «L’insegnamento dovrebbe riuscire a stimolare e a valorizzare il più possibile il ruolo dell’immaginazione e della fantasia»¹²⁸⁹. E lo scrive un’insegnante di matematica. Purtroppo, invece, è vero che «il mondo scolastico è un mondo prevalentemente verbale e simbolico»¹²⁹⁰. Occorre invece lo sguardo di Rey.

Interessante anche il porre delle domande inerenti “al pensiero dei ragazzi”: gli studenti chiedono una reale ‘chiamata in causa’, e il docente diventa colui che ‘tira fuori’ ciò che c’è dentro, i loro pensieri. Non necessariamente, il loro fare. Sembra di risentire la Arendt, quando delinea *l’homo agens*, che esprime se stesso «nel porsi agli altri»¹²⁹¹.

Che cosa ti ha fatto apprendere veramente?

La gran parte delle risposte riguardano la pratica: costruire l’impianto elettrico, svolgere gli esercizi di grammatica; la spiegazione degli articoli della Costituzione; preparare gli antipasti; imparare come si prepara un buffet; le domande sul film visionato; le slide sul lavoro; la poesia di Montale; friggere le patatine; le tasse; svolgere gli esercizi di matematica e così via. Ho riportato le indicazioni più ricorrenti, perché ci dicono, ancora una volta, che *non* necessariamente, ciò che è ‘pratico’ è più efficace. Infatti, non tutte le metodologie indicate dagli studenti possono essere considerate attive.

Come si concilia questo, con la scelta privilegiata del metodo pratico?

Ci verrebbe da confermare l’ipotesi già avanzata: sia che si tratti di conoscenza, di abilità o di competenza, di lezione frontale, di laboratorio o di *stage*, predisporre percorsi ‘pratici’, dipende dalla posizione dell’allunno, non dai mezzi utilizzati. La vera astrattezza, come annotava M.T. Moscato, è la passività e la passività potrebbe essere presente, paradossalmente, anche in un laboratorio¹²⁹².

Lezione	conoscenze	Attive/passive	Dipende da posizione in cui recepisce il soggetto
Laboratorio	abilità	Attive/passive	
stage	competenze	Attive/passive	

¹²⁸⁹ R. Manara, *La matematica e la realtà. Linee di metodo*, Marietti 1820, 2008², p. 104.

¹²⁹⁰ B. Edwards, *Disegnare con la parte destra del cervello*, Longanesi, Milano 1982.

¹²⁹¹ Dante, *De Monarchia*, I, 13.

¹²⁹² M. T. Moscato, *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell’insegnamento*, La Scuola, Brescia, 2008, p. 223.

La pratica, quindi, è una *condizione necessaria, ma non sufficiente*. Occorre un metodo diverso, per cui anche le conoscenze possano diventare *pratiche*, cioè *apprendibili per assunzione personale*.

Scriveva Hessen, mettendo a confronto Kerschensteiner con Dewey: «Se l'espressione *learning by doing*, 'imparare facendo', è esatta, l'attività manuale è, più di ogni altra, appropriata alla maggior parte dei bambini della scuola elementare. Ma non si tratta per questo, di sostituire ogni lavoro intellettuale col lavoro materiale; bensì, al contrario, di intellettualizzare questo ultimo»¹²⁹³. Cioè tirare fuori teorie, regole dalla pratica, partire da essa, e dalla vita; non necessariamente, piegare ogni attività teorica alla pratica. A parte i costi in termini di tempo (come ben osservò Ausubel).

Le lezioni da cui imparo meno

Dal secondo questionario, è possibile desumere ciò che *non* è considerato (tra gli item proposti) utile per l'apprendimento. Ho anticipato che non sono realizzabili delle percentuali: però riportiamo in quali fasce si sono inseriti i diversi indicatori:

le lezioni da cui imparo di più sono:	
Prima fascia (metodi più efficaci)	Quando si fa molta pratica
	Quando si fa pratica ma anche spiegazione teorica di quello che si sta facendo
Seconda fascia (metodi mediamente efficaci)	Le nozioni spiegate saranno utili per il lavoro
	Si fa molta teoria
	L'insegnante spiega in modo chiaro
	Si discute molto con i compagni e i professori
Terza fascia (metodi meno efficaci)	L'insegnante ci chiede spesso di intervenire

Chiara è persa soprattutto l'ultima opzione: per i ragazzi è veramente poco significativo che i docenti chiedano ai ragazzi di intervenire spesso. Avevo posto la domanda nel questionario, sulla scorta delle ricerche dell'Altet, che aveva rilevato che non esiste una relazione tra partecipazione orale dei ragazzi ed apprendimento¹²⁹⁴. Anche perché spesso – sottolinea la studiosa d'oltralpe – le domande dei docenti sono retoriche e servono ad esprimere il ragionamento dell'insegnante «senza cercare di far esprimere agli allievi i loro pensieri. Ne deriva un dialogo spesso difficile dove l'allievo segue passo passo il ragionamento dell'insegnante senza averne il filo conduttore»¹²⁹⁵. Si tratta, perciò, di un falso dialogo.

Che cosa i ragazzi e i docenti intendono per pratica

Cercherò ora di fare una ricognizione con una visione di territori più ravvicinata: quasi a disegnare una carte topografica tematica.

In particolare proverò a verificare, sinteticamente, se gli alunni danno la stessa valutazione, sull'utilizzo della pratica, rispetto ai loro docenti (vedi schema)

Se mettiamo sinteticamente a confronto la colonna del giudizio dei docenti, con quella degli alunni, notiamo che in 5 lezioni su 15 non c'è corrispondenza di giudizio: in particolare per italiano, storia, grammatica, un'ora di diritto, sala e bar.

Certamente gioca il diverso valore che è stato dato al termine 'pratica' dai docenti, come vedremo.

¹²⁹³ S. Hessen, *La scuola serena di G. Lombardo – Radice*, cit., pp. 37-38.

¹²⁹⁴ M. Altet, *La ricerca sulle pratiche di apprendimento in Francia*, cit., p. 63.

¹²⁹⁵ *Ivi*, p.92.

Per ora posso annotare che 3 di queste discipline sono dell'area strettamente umanistica. E quindi, è evidente, che nei ragazzi scatta una sorta di naturale giudizio di eccesso di teoria.

Pratica per i docenti	Esemplificazioni pratiche	Giudizio docenti	Giudizio alunni su utilizzo della pratica	+	-	Grado soddisfazione alunni	+	-	Grado comprensione	+	-	Metodi attivi	
Lab. elettrico		m	4 mlts 1 m 2 abb	7	0	2 mm 3 m 3 abb	8	0	3 m 5 abb	8	0		
italiano	Esercizi di grammatica	mm	1 mlts 6 m 1 abb 4 poco 1 no	8	5	3 mm 7 m 2 abb 1 no	12	1	2 mm 5 m 4 abb 1 poco 1 no	11	2	sì	Non corr
	Relazione di stage Analisi scritta su alcuni brani inerenti il lavoro											sì	
Diritto	spiegazione legge costituzionale coinvolgendo gli studenti con riferimenti alla situazione reale	m	1 mlts 1 m 9 abb 4 poco 1 no	11	5	3 mm 8 m 5 abb	16	0	9 m 6 abb 1 poco	15	1	Sì a condizione che...	Non corr
Chef	Preparazione piatti	mm	2 mm 1 m 1 abb	5	0	1 mm 2 m 1 abb	4	0	3m 1 abb	4	0	sì	
Sala e bar	Visionare sul libro di testo la disposizione delle tovaglie e tovaglioli nei buffet freddi	abb	1m 2 abb 1 poco 1 no	3	2	1 m 2 abb 1 poco	3	1	2 m 2 abb 1 poco	4	1	no	Non corr
Storia	Commento in comune di un film storico	abb	2m 1 abb 4 poco 1 no	3	5	1 mm 1 m 6 abb	8	0	1mm 1m 4 abb 1poco 1no	6	2	sì	Non corr
Diritto	Esperto esterno	abb	3m 2abb 2poco 1ni	5	3	1mm 4m 2abb 1poco	7	1	4m 4abb	8		sì	
italiano	Commento comune poesia di Montale	m	3m 2poco2no	3	4	2mm 1m 2 abb 2poco	5	2	1mm 2m 2abb 1poco 1no	5	2	Sì a cond	Non corr
informatica	Esercitazione su i computer	mm	9mm 9m 1abb	19	0	6mm 8m 4abb	18	0	5mm 9m 4abb	18	0	Sì	equilibrio
Chef	Preparazione piatti	mm	4mm 8m 3abb	15	0	4mm 3m 6abb 2poco	13	2	5mm 3m 3abb 3poco	11	3	sì	+pratica - soddisfazione
Diritto	Continui paragoni con la vita dei ragazzi	m	1m 3abb 1poco 1no	4	2	6m	6	0	1mm 2m 3 abb	6	0	sì	-pratica + impegno
matematica	Esercizi di matematica Correzione alla cattedra singolarmente del compito in classe	m	8mm 1m 3abb	12	0	3mm 2m 6abb 1poco 1no	11	2	3mm 1m 4abb 5poco	8	5	sì	Non basta pratica
Storia/ diritto	Giochi ruolo Simulazioni del matrimonio romano Paragoni con le esperienze dei ragazzi	mm	4mm 3m 4abb	11	0	5mm 4m 2abb 1no	11	1	2mm 5m 3abb 2poco	10	2	sì	equilibrio

Più significativo, il rapporto tra il giudizio sull'utilizzo della pratica e il grado di soddisfazione e di comprensione. Ovvero, nonostante non ci sia stato l'utilizzo di pratica, gli stessi alunni affermano di essere soddisfatti della seduta e di aver appreso. Le sedute in cui gli studenti affermano di aver imparato maggiormente sono: lab. elettrico, una lezione di Cucina, le tre lezioni di diritto, informatica (non in tutte si era usata la pratica). Stupisce qui, ad esempio, il fatto che un laboratorio di cucina, non abbia dato buoni risultati nell'apprendimento. Ancora una volta, l'attivazione di lezioni basate su metodi più attivi, non necessariamente produce buoni risultati.

Meglio i laboratori?

Tutte le sedute laboratoriali ottengono giudizi favorevoli, tranne uno (e vedremo perché).

Tutti i docenti (tranne uno) affermano di aver utilizzato molto o moltissimo l'approccio prassico; e la valutazione dei ragazzi è assolutamente sovrapponibile; così altamente positivi anche i livelli di soddisfazione e di comprensione (con due eccezioni).

Il laboratorio elettrico, il primo laboratorio di cucina e quello di informatica sono quelli che hanno ottenuto i massimi punteggi nelle tre voci.

Il laboratorio di Sala e bar, però, dimostra che anche una lezione laboratoriale può essere svolta in modo 'frontale'. Quindi neppure il laboratorio può assicurare soddisfazione e apprendimento. Infatti la passività può incubare e svilupparsi anche nella attività laboratoriale. Perché, ammonisce Kerschensteiner «non basta appiccicare qua e là l'insegnamento dei lavori manuali, qua e là cucine e istituire giardini scolastici. E' necessario inserire *organicamente* il lavoro pratico nel programma generale, cercare di portare al centro dell'attività scolastica officine, laboratori, sale di disegno, cucine e giardini e collegarvi, per quanto è possibile, l'insegnamento teorico»¹²⁹⁶.

4.5.2.1 La mappatura delle attività: la lezione di laboratorio elettrico¹²⁹⁷

Vorrei ora passare a descrivere più da vicino, come su una mappa, alcune lezioni esemplificative. Purtroppo, per ragioni di spazio, non posso diffondermi come avrei voluto e, soprattutto, dovrò lavorare d'accetta, sfrondando molto e molte lezioni di grande interesse. Riporterò solo pochissimi casi paradigmatici.

La lezione di laboratorio elettrico è la prima seduta a cui ho partecipato. Si tratta della classe 3^a elettrici alternanza. La classe è formata da un numero molto limitato di alunni. Quando entro, la lezione è già iniziata. Il clima di lavoro è particolarmente alacre. Gli studenti stanno preparando i modelli di impianto elettrico da presentare all'esame finale. Nel laboratorio stanno operando due docenti: il titolare e l'aiuto.

Questa la valutazione espressa dalla classe; accanto (contrassegnato da una D = docente) la valutazione del docente rispetto alla stessa ora di laboratorio.

Classe 3 ^a alternanza manutentori elettrici	5 moltissimo	4 molto	3 Abbastanza	2 poco	1 Per niente
1. ha utilizzato la teoria		2 (D)	2	4	
2. ha utilizzato la pratica	5	1	2 (D)		
3. ha fatto intervenire gli studenti attivamente		5 (D)	2	1	
4. ha preferito partire dalla teoria	2	2	3	1 (D)	
5. ha preferito partire dalla pratica	2	2 (D)	3	1	
6. sei soddisfatto della sua lezione	2	3	3 (D)		
7 ti sembra di aver imparato		3	5 (D)		
8. di fatto ha svolto la lezione come si era prefissato (solo per docenti)			(D)		

Al di là delle singole voci, si nota una consonanza di fondo (i ragazzi esprimono giudizi favorevoli sul grado di soddisfazione e apprendimento, migliori di quelli del docente).

Avevo ipotizzato, che il laboratorio diventasse il luogo in cui enucleare le idee e le teorie incorporate nei processi lavorativi: si tratterebbe, perciò, di un metodo induttivo che permetterebbe di imparare la teoria *dal* lavoro.

In verità, né in questo né negli altri laboratori ho potuto vedere inverarsi la possibilità di *ricavare conoscenze* e abilità attraverso la riflessione *sulle esperienze lavorative*. Invece

¹²⁹⁶ G. Kerschensteiner, *Grundfragen der Schulorganisation*, VII ed, Verlag Von Oldenburg, München 1954, IV capitolo, in M. Laeng (a cura di), *L'educazione dell'uomo e del cittadino*, La Scuola, Brescia 1965², p. 40.

¹²⁹⁷ Lezione dell'8 maggio 2009, seconda ora di lezione della mattinata.

è stato vero l'utilizzo del laboratorio per adoperare concretamente i saperi professionali in funzione della soluzione di problemi professionali.

Alla domanda: «Quali sono gli aspetti dell'ora di lezione appena trascorsa che ti sono sembrati più interessanti» gli studenti hanno risposto: «tutto, perché mi serviva per l'esame di fine anno», «il lavoro che stavo facendo: cioè lo schema del modello elettrico», «l'impianto che dovevo concludere», «Tutti gli argomenti perché servono per formare un elettricista», «L'installazione di un impianto», «Lavorare sul pannello per realizzare il progetto del semaforo», «Avere svolto un impianto».

«Quali sono quelli che ti hanno fatto apprendere di più»: «Quando il Prof. mi ha spiegato più volte alla lavagna in modo individuale», «lo schema»; «tutto, dall'inizio alla fine», «gli errori fatti», «quando ho parlato e ho chiesto aiuto al professore, e mi ha dato i suoi consigli», «collegare l'impianto».

Nella semplicità delle risposte, mi sembra che si possano ritrovare elementi significativi. L'efficacia del laboratorio risiede effettivamente nel fatto che i ragazzi possono svolgere un lavoro compiuto, professionalmente di livello, in cui possono mostrare le loro competenze, il loro *opus*. Che si tratti di *opus* è evidente nelle risposte che danno i ragazzi: a loro interessa il prodotto che è il 'loro' lavoro, espressione delle loro abilità e competenze; quindi come espressione di sé. E' quindi anche frutto di un *homo agens*, che mostra se stesso mentre fa. Ho potuto verificarlo nel giorno dell'esame. Non c'era solo l'orgoglio di chi mostra il proprio lavoro, ma anche di chi può esprimere se stesso in pubblico (*infra*), attraverso un discorso, come dice la Arendt.

Il secondo elemento significativo risiede nella dinamica descritta dai ragazzi: «Quando il Prof. mi ha spiegato più volte alla lavagna in modo individuale»; oppure «quando ho parlato e ho chiesto aiuto al professore, e mi ha dato i suoi consigli». Quindi il ragazzo apprezza non il fare in sé (*labor*) ma quando, facendo un lavoro dotato di senso (*opus*) ha bisogno necessariamente di riflettervi sopra, di capire se sta facendo bene, e vuole capire di che si tratta. In questo senso chiede, e chiedendo ha bisogno, si noti bene, di una spiegazione teorica.

E' accaduto, in questa circostanza, quello che prevede la Altet nel caso di un percorso realmente attivo: gli alunni non rispondono alle domande dei docenti, ma le pongono loro: «la riflessione degli allievi è mossa dalle domande che essi stessi si pongono e non da quelle che formula il docente»¹²⁹⁸.

Così ho annotato nella scheda di osservazione:

Numero episodi	Domande spontanee ragazzi	Domande dei docenti	I docenti fanno insieme ai ragazzi	I docenti spiegano ai ragazzi
39	11	6	4	9

Nel caso specifico citato, due ragazzi erano andati dal docente ed egli aveva spiegato alla lavagna la teoria incorporata nella pratica. L'attenzione dei ragazzi è proporzionale alla impellenza della domanda: poiché stanno preparando il loro modello di impianto elettrico, hanno necessità di capire perché il loro impianto non funziona, e il docente non fa semplicemente funzionare il loro impianto 'mettendoci mano', ma dando loro le ragioni. Il metodo che il docente utilizza è quello di far riflettere sulla loro attività. Infatti inizia chiedendo «di che alimentazione avete bisogno?». I ragazzi rispondono. Il professore scrive alla lavagna le loro risposte. «Allora che differenza c'è tra sopra e sotto? Perché vedete, è un po' come un frullatore. Non è un relé: per farlo funzionare devo inserire la spina», e disegna alla lavagna il modello.

¹²⁹⁸ M. Altet, *La ricerca sulle pratiche di apprendimento in Francia*, cit., p.93.

La riflessione avviene nel corso dell'azione, ed è una riflessione a voce alta, insieme ai ragazzi.

Perché l'episodio ha colpito me, ma anche i ragazzi, che infatti lo riportano nelle loro risposte? Scrive Kerschensteiner che uno dei mezzi per l'esecuzione perfetta del lavoro è la *riflessione* che precede e accompagna ogni singolo *inizio*: «Il pensiero oggettivo, vale a dire il pensiero logico, si accompagna sempre a ogni lavoro in senso pedagogico»¹²⁹⁹. Mi sembra che l'autore metta bene in luce quello che è successo in quell'ora di laboratorio: ovvero l'importanza della riflessione che accompagna ogni singolo *inizio*. Ed inizio, è proprio il verbo che la Arendt utilizza a proposito dell'*homo agens*: «Agire, nel senso più generale, significa prendere un' iniziativa, iniziare (come indica la parola greca *archein*, 'incominciare' [...])»¹³⁰⁰.

Perché avvenga la riflessione nel lavoro, occorre però un maestro a cui porre le domande e un maestro che faccia insieme:

Dinamica alunni/docenti		
Alunno chiede	Maestro risponde riproponendo le domande	
		Alunno risponde
	Docente risponde ma ripropone domande	
		Alunno risponde

La logica è quella di una costruzione del discorso che nasce sulla risposta dei ragazzi: ovvero, è una costruzione insieme, del discorso. In cui i ragazzi si sentono protagonisti, non perché rispondono, ma perché pongono domande.

La questione, come sottolineava l'Altet, sta nelle domande degli studenti, che nascono da una curiosità, da un bisogno concreto. In questo caso, l'alunno è attivo e concreto, non perché sta costruendo il suo modello (i due ragazzi stavano costruendo un motore ad idrogeno...), ma perché, benché discutessero di teoremi e calcoli astratti, erano implicati in prima persona, totalmente.

Allora anche la disciplina più arida, diventa formativa; anche impianti elettrici diventa una materia di cultura generale, ma specifica, come la definiva Hessen, perché «vale a promuovere lo sviluppo interiore della personalità dell'educando»¹³⁰¹. Se invece venisse insegnata unicamente con il fine di addestrare al lavoro, anche la grammatica greca sarebbe una cultura specifica. Analogamente si era espresso Kerschensteiner.

E il momento della decisione, in cui il ragazzo prende l'iniziativa e chiede, è l'attimo in cui si gioca gran parte del rapporto educativo. Perché è il passaggio dall'apprendimento per via teorica a quello praticato; è il passaggio dalla passività alla posizione attiva, dall'astrattezza alla concretezza, dall'empiria alla *praxis*, dal fare al fare agito o esperienza. Perché il ragazzo ha giocato, liberamente, un *giudizio*. Il maestro ha una responsabilità rispetto a questo atto dell'alunno perché ha posto lo studente nelle condizioni di porre domande: attraverso la proposta di un «*compito*», come lo definisce Hessen. «Il compito dev'essere rivolto a sollecitare l'attività creativa, ma nello stesso tempo deve rimanere compito. Ciò significa che, pur essendo l'insegnante a

¹²⁹⁹ Kerschensteiner G., *Il concetto della scuola di lavoro* (1^a ed. 1911, 2^a ed. 1925), tr. it. di G. Calò, Bemporad, Firenze 1935, p. 51.

¹³⁰⁰ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana* (1958), trad. it. di S. Finzi, Bompiani, Milano, I^a ed. 1964, XIV^a ed. 2008, p. 129.

¹³⁰¹ S. Hessen, *Pedagogia e mondo economico*, (trad. it a cura di R. Neri e L. Volpicelli), Avio, Roma 1951, pp. 76-77.

prescriverlo, è necessario che gli alunni abbiano piena libertà nell'effettuarlo e nello scegliere i mezzi necessari a risolvere i vari problemi che esso ha posto loro nel suo complesso»¹³⁰².

Così è successo in quel laboratorio: il docente ha proposto compiti reali (la costruzione di un impianto elettrico) in situazioni reali (i ragazzi dovevano presentarli agli esami).

Ed è a questo livello che è possibile, come postilla Bruner, per i ragazzi «cominciare a 'riflettere sul loro pensiero' oltre che sul 'mondo'»¹³⁰³, perché «dimostrare semplicemente "come si fa" e offrire la possibilità di fare pratica non è sufficiente [...] un pianista veramente bravo non deve avere solo delle mani agili, ma deve anche conoscere la teoria dell'armonia, il solfeggio, la struttura melodica»¹³⁰⁴.

È esattamente quanto hanno fatto i due ragazzi. Impegnati nella costruzione di un *opus* (Bruner la chiama prodotto comune, *oeuvre*¹³⁰⁵), hanno dovuto chiedere, perché hanno avuto bisogno di sapere, evidenziando l'inscindibilità di pratica a teoria.

È quindi un fare riflessivo. Per Bertagna le azioni hanno bisogno di farsi sempre meglio e più «sapere», circuitando in continuazione soggetto ed oggetto, forma e materia, sapere e fare, sapere e agire. «Esperienza, azione, ragione, e ritorno»¹³⁰⁶.

E' questa la modalità per cui possiamo affermare che l'apprendimento pratico diventa più potente ed efficace di quello teorico. E gli studenti ne sono una testimonianza.

Questo circuito di «Esperienza, azione, ragione, e ritorno», è quello che Crahay definisce passaggio dalla contestualizzazione alla de-contestualizzazione¹³⁰⁷.

Lab elettrico: costruzione impianto elettrico	MENTRE si costruisce, si chiede spiegazione teorica che viene data	L'informazione dopo la riflessione, diventa conoscenza.

Nella dinamica minuta, che ho fatto esplodere, di ciò che è accaduto nel laboratorio, mi sembra considerevole comunque anche la posizione dei due docenti, i quali, oltre a spiegare, hanno fatto insieme ai ragazzi. L'insegnante diventa maestro, come nella bottega medievale e rinascimentale, nel momento in cui offre il suo sguardo esperto. Mostrando chiaramente come lo mette in atto¹³⁰⁸ e come lui stesso si è posto alcune domande: «se non si vive la domanda, la risposta che si propone è fittizia, perché la verità, la corrispondenza tra la domanda e la risposta che si dà, si sente *fisiologicamente: l'adequatio rei et intellectus* è inevitabile»¹³⁰⁹. La Signorina Orcoutt, come la signorina Maxmüller di Kerschensteiner non hanno mostrato 'conoscenze', ma il loro itinerario euristico. Hanno dovuto rispondere alla domanda, che tutti i docenti dovrebbero porsi «Perché insegnare greco? Perché insegnare la storia? Qual è il significato civile della storia?»¹³¹⁰: nella circostanza del laboratorio: «Perché insegnare impianti elettrici?».

¹³⁰² S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, Armando, Roma 1962, p. 128.

¹³⁰³ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1997, p. 62.

¹³⁰⁴ *Ivi*, p. 62

¹³⁰⁵ *Ivi*, p. 90.

¹³⁰⁶ G. Bertagna, *Le competenze tra mondo del lavoro e mondo della formazione*, intervento al Convegno "Università, istanze sociali, formazione e sviluppo delle competenze", VII Biennale internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova, 3 dicembre 2008, p. 3.

¹³⁰⁷ M. Crahay, *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en education*, in "Revue française de pédagogie", n. 154, 2006, pp. 97-110.

¹³⁰⁸ B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, (tit. or.: *Les compétences transversales en question*, ESF éditeur, Paris 1996), FrancoAngeli, Milano 2003, p. 197.

¹³⁰⁹ L. Giussani, *Il rischio educativo. Come creazione di personalità e di storia*, Sei, Torino 1995, p. 109.

¹³¹⁰ E. Rigotti (a cura di), *Conoscenza e significato. Per una didattica responsabile*, Mondadori, Milano 2009, p. 30.

Attraverso il microcosmo della disciplina, come annotava Hessen ¹³¹¹.

Il lavoro, in Hessen, non è una disciplina se stante, ma un metodo, che ha come finalità lo sviluppo della personalità. È un metodo che rende anche la ‘temporizzazione’ degli impianti elettrici, uno strumento di cultura generale (specifica). Infatti se i ragazzi, nell’intervista finale, asseriscono che in quella scuola loro hanno imparato un lavoro e si sono trovati bene, vuol dire che sono anche cresciuti come persone (teniamo presente che sono stati espulsi da tutte le altre scuole).

La scuola del lavoro, allora, è incardinata su un metodo che è, come dice Rigotti, «caratterizzato dal vedere insieme le ragioni di quel che proponiamo [...] Vedere insieme le ragioni significa far vivere al ragazzo il gusto dell’*adaequatio*, del rapportarsi del discorso scientifico alla realtà promuovendo consapevolezza e mostrando perché e come»¹³¹². Esattamente così chiosava Kerschensteiner cento anni fa, a proposito della riflessione critica: «La scuola del lavoro degna del nome provvede che lo scolaro, in ciò che fa, sia anche nella condizione di verificare se ciò che ha eseguito concorda colla rappresentazione di ciò che è stato concepito»¹³¹³.

Prosegue Rigotti: «L’immagine della bottega dell’artigiano come luogo in cui l’adulto, mentre è all’opera, si tiene vicino il giovane, mi sembra adeguata per qualificare lo spazio-tempo dell’ora di lezione. Qui il problema non è di trasmettere regole, ma di partecipare a un’esperienza di esplorazione appassionata della realtà»¹³¹⁴.

Infatti, è di questo che sono stata testimone: esperienza appassionata della realtà, vissuta sia dal docente sia dall’alunno, che si è buttato nel reale. Ed è una esperienza tanto reale, che la domanda da porsi non è “A che cosa serve questa disciplina”, anche, certo; ma in prima battuta la domanda dovrebbe essere «Il sapere che cosa c’entra con lo studente? E con me docente? Cosa cambia in quel che insegno? [...] in che cosa mi aspetto che io e lui oggi cambiamo?»¹³¹⁵.

Se penso a quello che hanno espresso i ragazzi nell’intervista, posso affermare che questo stile di insegnamento è vincente, perché il lavoro, come metodo e come contenuto, ha ridato senso alla scuola per questi ragazzi.

4.5.2.2 Il laboratorio di sala e bar di Carate

Finora abbiamo analizzato una seduta pienamente riuscita. Ora ne osserverei un’altra non del tutto efficace. S’è già sottolineato che quella in cui, sia gli alunni, sia (in parte) il docente non riconoscono una modalità ‘pratica’: è il laboratorio di ‘sala e bar’¹³¹⁶.

Non vogliamo stigmatizzare l’insegnante, anzi! Semplicemente sottolineare la sterilità didattica di alcuni metodi e soluzioni organizzative.

Premettiamo che le condizioni di contesto sono già sfavorevoli. La classe è formata da pochi elementi, ma molto vivaci. È una classe di aiuto cuochi in alternanza. Siamo alla sesta ora di lezione. Il tema da trattare, o meglio l’abilità da attivare, concerne la messa in opera di un buffet. La scelta che reputiamo ‘perdente’ da parte del docente (peraltro

¹³¹¹ *Ivi*, p. 143.

¹³¹² *Ivi*, p. 33.

¹³¹³ *Ivi*, p. 56.

¹³¹⁴ *Ivi*, p. 33.

¹³¹⁵ *Ivi*, p. 34.

¹³¹⁶ Si tratta della lezione dell’8 maggio 2009.

una persona che esercita, con ottimi risultati, l'attività che deve insegnare) è quella, appunto, della 'teoria dei due tempi'. Infatti inizia la lezione con la lettura sul manuale delle pagine inerenti la classificazione e la predisposizione dei vari tipi di buffet. Il libro di testo è ampiamente illustrato e la lezione si svolge, di fatto, nel laboratorio: ovvero nella sala del ristorante che la struttura usa per servire i pranzi. Il docente, quindi, avrebbe a disposizione tutta l'attrezzatura (o quasi); tavoli, tovaglie, posateria, stoviglie, vasellame. La scelta però è chiaramente improntata al paradigma della divisione e, per di più, in una lezione di laboratorio. La lettura del testo è parecchio faticosa. I ragazzi sono stanchi, si distraggono, chiacchierano. Solo alcuni seguono con interesse. Dei 35 episodi registrati, nessuno vede i ragazzi prendere l'iniziativa. Molte sono le domande del docente, strascicate le risposte.

Numero episodi	Domande spontanee ragazzi	Domande del docente	I docenti fanno insieme ai ragazzi	I docenti spiegano ai ragazzi
35	0	7	0	7

Le domande poste dal docente sono tutte quelle che l'Altet definisce false, cioè che richiedono solo una risposta, quella che il docente si aspetta.

Quanto avvenuto dimostra che il laboratorio non è più 'attivo' per il fatto che si parla di 'possibili azioni'. Eppure il docente, e gli stessi ragazzi, hanno reputato che si trattasse (anche se solo in parte) di una lezione 'pratica' perché 'si parlava di questioni pratiche, concrete'.

Ricorda acutamente Hessen che era abitudine assegnare titoli di temi apparentemente 'concreti' (come quelli sull'importanza che l'acqua e il mare hanno per l'uomo). Ma non è mettendo semplicemente 'a tema' un argomento che ha dei legami con la realtà, che si rende 'concreta' la tematica stessa.¹³¹⁷

Ci sono stati invece, dei momenti in cui l'interesse si è ridestato: esattamente quando il docente, dovendo illustrare i vari tipi di buffet, ha fatto riferimento alla sua personale esperienza. Infatti, quando ha chiarito l'importanza delle affinità dei colori delle stoviglie, tovaglie e pietanze, il modo in cui lo ha detto, esprimeva una sua indiscussa competenza: e i ragazzi hanno seguito senza disturbare. In questa circostanza, il valore aggiunto consisteva nella proposta della propria esperienza, nell'intenzione, come la chiama Rey, con cui guardare la realtà lavorativa.

4.5.2.3 Il laboratorio di sala e bar di Cometa

Riportiamo l'esperienza di Cometa, perché ci aiuta a chiarire che cosa avrebbe potuto essere un laboratorio (ribadiamo che non si tratta di additare l'insegnante).

Va precisato che il Centro Cometa di Como, porta alla qualifica di addetto sala e bar, quindi è più specifico. La scelta operata dal Centro, come mi spiega uno dei responsabili, Silvio Citterio¹³¹⁸, è stata quella di 'dislocare' le sedute del laboratorio di sala e bar direttamente in un albergo. Evidentemente, il docente di In-presa ha dovuto 'pagare' anche i costi di una scelta (spostare il laboratorio sul luogo del lavoro) non ancora operata, che andava invece fatta.

Il contesto, quindi, cambia radicalmente la situazione. La seduta si svolge in un Hotel di prestigio di Cernobbio¹³¹⁹. A realizzarla è il maître dello stesso hotel. Il maître accoglie i ragazzi con grande serietà e li manda a cambiarsi. Ognuno di loro, infatti, indossa la

¹³¹⁷ S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, cit., p. 129.

¹³¹⁸ Intervista rilasciata sia prima sia dopo la seduta dell'11 maggio 2009.

¹³¹⁹ Si tratta dell'Hotel Villa Olga.

divisa da cameriere. La seduta si svolge in un'ala appartata della grande sala da pranzo. L'orario (post prandiale) lo permette. Il tono del maître è particolarmente sostenuto: si tratta infatti di un laboratorio che ha le caratteristiche di un tirocinio, perché i ragazzi sono sul posto di lavoro. A ognuno di essi viene assegnato un compito ben preciso. Alcuni seguiranno la zona pranzo, altri le camere, altri il bar ed altri servizi.

I ragazzi ricevono le consegne dal maître, stando attenti, eppure lui si stizzisce anche per una sola parola rivolta da un ragazzo al suo compagno, o per la camicia indossata in modo non impeccabile da un altro studente. Il clima è di grande attenzione.

La lezione oggi, però, è un po' particolare, perché è presente anche un attore: infatti è prevista per la fine dell'anno, una festa che, ovviamente, prevede una cena da offrire anche a ospiti esterni (analogamente a quanto fatto a In-presa). La cena si svolgerà presso un capannone dismesso, ma rimesso a nuovo, secondo le indicazioni di Erasmo Figini. Sempre su sua indicazione, è sorta l'idea di accompagnare la cena con la lettura di alcuni passi di testi poetici, letti da alcuni ragazzi. L'attore, che ha già seguito i ragazzi nella preparazione dei brani, interviene con il maître, perché devono allestire insieme la coreografia e la cena.

Numero episodi	Domande spontanee ragazzi	Domande del docente	I docenti fanno insieme ai ragazzi	I docenti spiegano ai ragazzi
48	10	11	4	3

Riportiamo una parte della trascrizione della lezione.

«Maître: Allora per il teatro parteciperanno queste persone attivamente, poi tutti saranno presenti. Faremo intervenire il catering, ma del servizio ce ne occuperemo noi. Che è una cosa davvero semplice, si tratta solo di imparare le posate più grandi e la difficoltà del cliente.

R. andiamo vestiti da *borghesi o normali*?

M. ci sono sia i professori sia gli ospiti, quindi non in borghese.

R. ma il servizio è *all'italiana o all'inglese*?

M. all'inglese

R. quindi noi portiamo *i vassoi*.

M. sì.

R. come abbiamo *fatto domenica scorsa*?

M. bravissima.

Attore: è un servizio che sarà intervallato da musica e brani. Io mi sono molto ispirato al vostro essere, ai vostri movimenti, alla vostra eleganza, alla vostra postura. Quindi facciamo uno spettacolo di noi stessi.

M. *com'era il caffè*?

R. sospeso.

M. bello!

M. chi si ricorda i *piatti serviti al capannone*?

R. *Sedano con formaggi*.

R. risotto nella ciotola.

M. come?

R. nella cialda di parmigiano.

M. poi?

R. l'uva col formaggio.

M. Poi?

R. sfogliatella.

R. voulevant.

R. sandwich.

R. pasticcini.

M. all'attore: possiamo fare l'apparecchiatura *con il pubblico seduto*.

A. va bene l'apparecchiatura con il pubblico seduto.

M. quindi verrebbe accoglienza, *exempla*, portate, congedo.

R. *ma i cibi saranno gli stessi del capannone*?

M. chiederemo al catering di preparare cose diverse.

R. *sarà sempre lo stesso catering?*

M. ci siamo trovati talmente bene!

A. da dove entriamo? Noi metteremo il tavolo a ferro di cavallo.

Avremo un grosso tavolo a ferro di cavallo dove siederanno gli invitati, la recita parte con l'allestimento, e a chiunque è chiesto di imparare i ruoli, non le parti, i ruoli.

R. *le bottiglie le mettiamo in tavola?*

M. al posto di lasciare le bottiglie in tavola che stanno male, ce le teniamo in mano e continuiamo a girare e chiediamo se *vuole gasata o naturale*; siamo in tanti, ci dividiamo il lavoro così, mi sembra una cosa abbastanza funzionale. Man mano che *arrivano apparecchiamo, lavoriamo dall'interno all'esterno*. Dobbiamo pensare a questa cosa, dobbiamo essere sincronizzati, è indifferente partire dall'interno o dall'esterno. *Siete d'accordo?*

R. sì così va bene.

M. allora possiamo partire con il tovagliolo.

R. *come abbiamo fatto la volta scorsa?*

M. sì. Dopodiché nel frattempo partono gli altri due, posata posata posata, *vi può andar bene una cosa così?* Cerchiamo di fare una sorta di ballo, si può mettere anche della musica sotto, che dia un tempo, *ragazzi cosa ne pensate?* Può funzionare?

R. Sì.

M. Ok.

A. Allora direi che ci sarà una musica che sarà sempre quella durante il servizio: quindi si capisce che è un tempo del mangiare, un tempo della convivialità, Poi questa musica scende e sale la luce, ritorna la musica e riparte il servizio».

Anche in questo caso, non si tratta di una lezione propriamente laboratoriale. L'irruzione – non prevista – dell'attore, ha scombinato i piani del maître, il quale, peraltro, da ottimo professionista, utilizza la situazione come occasione. La seduta si trasforma, perciò, in una sorta di momento programmatico per la cena di fine anno.

I ragazzi, dal canto loro, sembrano interessati. Si nota, infatti, che numerose sono gli episodi che prendono l'abbrivio da domande dei ragazzi. Peraltro, anche le domande del maître, ricevono risposte non passive.

Qual è la differenza con In-presa?

In questo caso (ovviamente considerando tutti gli elementi a favore di cui abbiamo detto), nonostante i ragazzi non stiano materialmente servendo a tavola, comunque sono impegnati 'praticamente'. Infatti, anche se sotto lo sguardo vigile del docente, si sta svolgendo una lezione laboratoriale che potremmo titolare: organizzazione della cena di fine anno. Non è perciò necessario il 'fare' nei termini concreti di mettersi in movimento, ma in quelli di un movimento, in questo caso, 'teorico'.

Si tratta, infatti, di sbrogliare un problema reale: come servire durante la cena, stante la presenza dei ragazzi che recitano, gli invitati, l'illuminazione alternata, la musica di sottofondo, il grande capannone ora riadattato con tende ecc. Notiamo come la chiamata in causa, da parte del docente, non è solo retorica: egli, infatti, chiede un parere competente (ad esempio sul versare l'acqua gasata e naturale anziché lasciarla sul tavolo; così come sull'apparecchiare appena gli ospiti arrivano, e con un ritmo preciso: posata posata posata...). I ragazzi, perciò, si sentono attivamente coinvolti, e partecipano come se fossero già realmente in loco. Il maître, comunque, non pone domande 'inutili': il parere dei ragazzi incide. Li ha presi in considerazione. Tanto è vero che, ad esempio, la questione dell'acqua in tavola o servita, è nata da una domanda spontanea di un ragazzo. Domanda che il docente non ha fatto cadere, ma ha subito ripreso.

La controprova del coinvolgimento degli studenti consiste nelle numerose domande spontanee degli alunni (in borghese o in divisa, l'acqua in tavola oppure no, i cibi sono

gli stessi della cena precedente, il catering pure?). Il docente risponde a tutte le domande come a propri collaboratori (perché dovremmo cambiare catering se ci siamo trovati così bene? Chiederò di cambiare il menù).

Evidentemente, ciò che muta non è l'attenzione del docente nei riguardi degli alunni, e neppure la competenza professionale: semmai la scelta didattica di portare i ragazzi in un albergo vero.

Va sottolineata la capacità del docente di cogliere le opportunità sgorgate naturalmente dalla situazione¹³²⁰. Scrive Hessen: «Si dovrebbe prendere in considerazione la possibilità di digressioni intorno a problemi che spontaneamente emergono durante l'insegnamento»¹³²¹. E' esattamente ciò che è accaduto.

La classe è stata accompagnata nell'albergo dal suo tutor scolastico. I due tutor lavorano gomito a gomito. All'inizio della lezione la tutor d'aula ha esposto al maître alcuni episodi per inquadrare la situazione della classe. Esiste quindi un rapporto molto stretto, che permette al tutor aziendale di modulare il suo intervento sulle indicazioni del tutor scolastico. Infatti ho notato un grande rigore a livello disciplinare, dovuto alle indicazioni fornite dalla tutor scolastica. Non esiste quindi divisione tra il momento di formazione laboratoriale, lo *stage*, l'aula, l'istruzione e la formazione della persona. Il tutor aziendale ha fatto scoprire concretamente le nozioni teoriche che avrebbero potuto studiare sul libro di testo (come, invece, aveva più tradizionalmente organizzato il docente di Carate). Ciò che emerge, come scandisce Bertagna, sono sia le azioni professionali volte al prodotto (mettere posate posate posate; versare l'acqua minerale, ecc), sia azioni professionali volte al processo sotteso al prodotto (in fondo tutto il dialogo è una sorta di progettazione e pianificazione dell'intervento professionale)¹³²². Il docente è riuscito, comunque, anche in questa circostanza, a costruire insieme ai suoi alunni, la lezione e l'*opus*: chiedendo loro di riflettere sul problema.

Dalle domande sgorgano altre domande. La tripletta¹³²³ «M. com'era il caffè? R. sospeso M. bello!», non è una domanda retorica: apre alle altre e, soprattutto, sembra che il docente ne sappia meno degli studenti a cui chiede di ricordare: quando loro glielo rammemorano, allora lui sottolinea con quel 'Bello!' la sua approvazione, come se volesse plaudire ad una loro scoperta e proposta. È un modo di farli sentire protagonisti.

Anche a In-presa erano state poste domande sul pranzo da preparare, ma in realtà era solo l'acquisizione di un parere non vincolante.

Il maître ha comunicato il suo «modo di percepire, di valutare, cioè di gustare e di far fruttificare la realtà, comunicare questo è il primo scopo di una cultura»¹³²⁴: in questo modo propone la sua risposta alla domanda che i ragazzi vivono¹³²⁵. È infatti interessante il 'balletto' di domande/risposte/domande tra il docente e i ragazzi:

¹³²⁰ G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit., p. 48.

¹³²¹ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, trad. it. di L. Volpicelli, Avio, Roma 1950 p.164.

¹³²² G. Bertagna, *Alternanza tra scuola e lavoro. Sfide culturali e pedagogiche*, in Idem (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, FrancoAngeli, Milano 2003, pp. 19-20.

¹³²³ C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia delle'educazione*, Il Mulino, Bologna 1999, p. 77.

¹³²⁴ L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. 127

¹³²⁵ *Ivi*, p. 109.

La sua funzione non è semplicemente quella di chi guida dall'esterno, ma di chi fa esperienza con i ragazzi. Afferma: «Dobbiamo pensare a questa cosa». È un'osservazione di grande interesse, perché il soggetto è un *noi*. E' talmente vero che è un'esperienza comune, che anche l'alunno è chiamato a dare la 'sua' di risposta. Infatti la frase si conclude con «Siete d'accordo?», che non è una domanda retorica, ma un chiamare in causa la responsabilità dello studente.

Insomma, perché accada qualcosa, è necessario un contraccolpo che metta in moto lo studente.

Si può parlare di un metodo del lavoro solo quando l'io risponde, giocando la sua capacità fronetica, di fronte ai problemi da risolvere. Cioè, quando si esprime come persona competente. Lo è il maître, e lo sono (anche se ad un livello diverso) i suoi alunni che chiedono se portare le bottiglie di acqua minerale. Infatti non si tratta di una domanda meccanica, di routine, ma implica tutte le facoltà precedentemente espresse. Non a caso, la domanda è già in sé un gesto, non meccanico, ma creativo, cioè generativo, artistico. E' *l'homo agens*, oltre *all'homo faber*: perché, nella semplice apparecchiatura della tavola, emerge tutta la personalità degli alunni, chi sono, non che cosa sono e non solo che cosa fanno.

Allora, si potrebbe concludere, che apparecchiare la tavola è un gesto del lavoro. Essere attivi a scuola significa creare, agendo, ed essendoci agendo. Anche nel semplice gesto del versare l'acqua gasata ad un commensale: perché la competenza mostra il nostro essere attuale, adesso, in tutta la sua pienezza.

Da un punto di vista pedagogico, quindi, sarebbe utile impostare il dialogo educativo chiamando in causa i ragazzi: gratificarli, giudicarli (bene, bello..), stimarli (che ne pensate?), considerare veramente il loro parere, costruire con loro: fare con loro, perché diventino capaci di essere autonomamente se stessi.

4.5.2.4 La lezione di diritto

Sulla scorta delle riflessioni finora prodotte, vorrei ora più brevemente appurare se sono estendibili anche alle altre lezioni. Partirei dalla lezione di Diritto, tenuta dalla Docente in una classe 1^a del corso triennale degli 'aiuto cuochi',¹³²⁶.

La classe è numerosa (20 alunni). Si tratta della quarta ora della mattinata.

Entrando, si nota un clima di grande ordine: capirò più tardi che l'artefice è la docente stessa. Va precisato che non interessa qui esaltare le doti individuali; semmai riconoscervi modalità 'esportabili'. La lezione verte sul Diritto Costituzionale. La docente ha fornito precedentemente ai ragazzi alcune fotocopie in cui compaiono sinteticamente espressi i temi che lei stessa tratterà.

La tematica non è delle più 'attraenti' per dei quindicenni che aspirano a spadellare, eppure la lezione si svolge in un clima di silenzio, partecipazione e interesse. Il giudizio degli studenti comprova la positività della lezione: è infatti una delle sedute che ottiene i maggiori consensi.

Molto lusinghiere anche le valutazioni rispetto agli apprendimenti: solo un alunno afferma di aver imparato poco. A sua volta, la docente si è dichiarata mediamente soddisfatta della sua lezione, prevedendo un apprendimento medio degli argomenti.

I ragazzi riconoscono di essere stati chiamati in causa attivamente (tale anche la percezione della professoressa). Meno leggibili le risposte sull'utilizzo della pratica.

¹³²⁶ La lezione si è tenuta il giorno 8 maggio 2009.

Partiamo dalle risposte aperte.

Alla domanda «Quali sono stati gli aspetti che ti hanno fatto apprendere veramente?», i ragazzi hanno risposto quasi tutti indicando gli argomenti della lezione (la Costituzione, i reati, il lavoro), uno ha scritto «Sono riuscito ad apprendere bene dagli esempi»; un altro «Quando ci confrontiamo tra di noi».

In verità, prima della compilazione del questionario, alcuni studenti hanno chiesto che cosa si intendesse per ‘pratica’: spontaneamente, prima di ricevere una replica, alcuni studenti hanno dichiarato :«Quando la proff. ha fatto gli esempi».

Mi sembra questo, infatti, un grimaldello per comprendere l’efficacia della seduta.

Ne riportiamo alcuni passi stenografati.

	Azioni scolastiche	commento
	La docente prima di iniziare la spiegazione fa un breve riepilogo delle lezioni precedenti, chiedendo ai ragazzi,	Parte iniziale di riepilogo
1	D. L’altra volta di quale legge abbiamo parlato?	Domanda docente
2	R. della 626	
3	D. In quante parti si divide la Costituzione?	Domanda docente
4	R. Non mi ricordo	
5	D. 139. Ora, cosa stiamo analizzando?	Domanda docente
6	R. Le parti essenziali	
7	D. Sei proprio sicuro? Leggiamo allora l’art. 13.	Domanda docente
8	R. il ragazzo legge	
9	D. Ci sono domande?	Domanda docente
10	R. sì, prof. Ma se un poliziotto entra in casa e trova la droga?	Domanda studente
11	D. non capisco bene la domanda	
12	R. ripete la domanda	
13	D. in verità non dovrebbe farlo. Ad esempio se il poliziotto vede lo spacciatore che butta la droga in un cespuglio, allora lo coglie in flagranza e quindi lo può arrestare. Segnatevi sul quaderno questa parola.	Domanda studente
14	Va alla lavagna a scrive ‘flagranza’.	
15	R. ma se invece entrano in casa e trovano la droga, possono mettermi in carcere?	Domanda studente
	D. posso trattenermi per non più di 48 ore: o si ha il mandato del giudice, oppure deve essere rilasciato, e questo perché ci si rifà al diritto romano. Però la domanda era un’altra, cioè	Domanda docente
16	sull’irruzione in una casa in base ad un sospetto, vero?	Domanda docente
17	R. ma se le prove non vengono portate al magistrato, non valgono?	Domanda studente
	D. no queste sono fantasie. Ad esempio, il delitto di Garlasco: la magistratura chiede un	
18	supplemento: di che cosa si tratta?	Domanda docente
19	R. di più tempo.	
20	D. Sì, questo è un supplemento di tempo. Come si chiama?	Domanda docente
21	R. RIS.	
22	D. vi vengono in mente altri casi?	Domanda docente
23	R. Erba, Perugia, Garlasco.	
24	D. Sapete di più di queste cose, che del diritto!	
25	R. Quando uno durante un’indagine distrugge le prove, può essere messo in prigione?	Domanda studente
	D. Occultare le prove è reato. Si tratta di termini tecnici ma state attenti alle procedure.	
26	Innanzitutto c’è il rischio di cambiare la scena del reato. E’ probabile l’inquinamento.	
27	D.: ad esempio ti vedo mentre tiri fuori la dispensa durante il compito in classe. Che cos’è?	Domanda docente
28	R. Flagranza.	
29	D. Metti le mani verso lo zainetto cos’è?	
30	R: Tentativo di furto.	
	D. potresti avere bisogno del fazzoletto. L’altra volta non abbiamo potuto spiegare perché il	
31	diritto è inviolabile. Vediamo. Se dico il carcere di Alcatraz era inviolabile? Che cosa vuol	Domanda docente
32	dire?	
33	R. Non si può entrare.	
34	R. Non possono parlare con i familiari	
35	R. Però io so che si scambiano i bigliettini con i parenti	Osservazione
36	D. Infatti ad Alcatraz i colloqui sono fatti in modo che non si possano scambiare i bigliettini.	studente
37	R. Io sono andato in carcere perché mio nonno lavorava in carcere: è molto rigido.	Osservazione
38	D. dipende in che reparto sei.	studente
39	R. Ma l’arresto non va contro l’articolo 13?	Domanda studente
	D. Commentiamo l’articolo 13 perché non ho terminato di farlo. Prendete la Costituzione	Lettura
	italiana e sottolineate articolo 13, comma 1.	Costituzione

40	D. adesso ditemi: che cosa sono i reati?	Domanda Docente
41	R. Sono un illecito	
42	D. Bene, 10 punti a F.	Domanda docente
43	D. Se rubo, quale diritto è compromesso?Ti rubo il telefono...	
44	R. Il diritto di proprietà	Domanda docente
45	D. Se io vado a dare un ceffone a S., quale diritto comprometto?	Domanda docente
46	R. di libertà	
47	D. No perché lui può muoversi ecc. Diritto di difesa.	
48	D. K. tu saresti interessata ad avere una love story con uno che non sia bello?	Domanda docente
49	R. No, perché se non ti piace una persona... (ride)	
50	D. non ci vuole tanto, perché non ti piace.	
51	R. Perché a una persona piacciono le cose belle.	
52	D. Sarebbe integro S. con il naso rotto?	Domanda docente
53	R. No.	
54	D. infatti questo è il diritto all'integrità fisica.	
55	D. Se do dell'imbecille a L., lei si offende o no?	Domanda docente
56	R. Sì!	
57	D. Perché?	Domanda docente
58	R. Dipende dalle situazioni. Se do un pugno, sono un imbecille D: se lo do a freddo Suona la campana	

Come nel caso del laboratorio elettrico e del laboratorio di sala e bar, ci troviamo di fronte ad una lezione dialogata: ciò che stupisce è che, nonostante l'argomento, e nonostante l'evidente teoricità degli argomenti trattati, la classe si sia così tanto coinvolta.

Se facciamo un computo matematico degli interventi/domanda degli studenti, abbiamo i seguenti risultati:

domande docente	Domande/osservazioni studenti	Risposte studenti
22	7	18

le domande della docente sono decisamente superiori a quelle dei ragazzi: però se assommiamo le domande/osservazioni autonome dei ragazzi con le loro risposte (25), possiamo affermare che i ragazzi hanno avuto una percentuale alta di possibilità di intervento.

Indichiamo ora gli interventi singoli (non più suddivisi a secondo delle sequenze per episodio, ma solo in base all'intervento).

Su 59 interventi:

interventi docente	Interventi studenti
31	27

Questo significa che i ragazzi sono stati effettivamente chiamati in causa: ma come? Con domande-retoriche? Non ci interessa vedere la prammatica, ma porre attenzione sul contenuto degli interventi, da un punto di vista non psico-linguistico, ma strettamente didattico.

Se valutiamo il tipo di domanda, notiamo che ben 15 sono domande che l'Altet definirebbe domande retoriche, che servono più al docente che all'alunno. Sono infatti domande informative, che richiedono solo alcune risposte. Eppure, i ragazzi non solo rispondono, ma incalzano.

In effetti le prime domande sono una chiamata in causa del ragazzo perché l'insegnante chiede a loro di ricordare 'a che punto' erano arrivati della spiegazione. L'intervento 9, però, cambia la direzione del discorso: la docente chiede «ci sono domande?» immediatamente dopo la lettura dell'art. 13 della Costituzione. In verità, ci pare che l'elemento propositivo stia nel fatto che l'insegnante, immediatamente dopo la lettura fa intervenire i ragazzi. La spiegazione, perciò, non parte prima della reazione alla 'cosa'.

La ‘cosa’ (l’art. 13 della Costituzione) viene mostrato come un oggetto (un pezzo di realtà), come un dato con cui gli uomini si ‘impattano’ o ‘scontrano’ (d’altra parte l’incontro etimologicamente è sempre uno scontro). Ai ragazzi è chiesto di manifestare quello che abbiamo definito ‘contraccolpo del reale’.

La realtà

La realtà, quindi, è la grande maestra. Scrive acutamente il Card. Scola, in un recente intervento: «Dall’inizio della sua esistenza e poi per tutta la vita, l’uomo si trova “gettato” in una trama di rapporti decisivi [...] Se è il reale a offrirsi al soggetto, compito dell’educatore sarà quello di introdurre l’educando ad una esperienza integrale della realtà che lo guidi a decifrarne il significato. Nel suo regalarsi alla mia libertà, la realtà mostra dunque di possedere già un *logos*, è intelligibile, come già affermava il realismo classico. Ciò domanda che l’io eviti di elaborare, in modo astratto (ab[s]tractus/separato), una conoscenza da cui debbano poi scaturire delle applicazioni pratiche. La realtà, offrendosi per farsi conoscere, domanda invece un atto di decisione del soggetto. E così mette in luce la natura di persona del soggetto stesso. Infatti è proprio l’atto “il particolare momento in cui la persona si rivela”»¹³²⁷.

La prima parola è realtà. Questo capovolge il punto di abbrivio con cui normalmente il docente si pone in classe.

Se la realtà si offre al soggetto, anzi si regala, l’insegnante non deve fare altro che «introdurre l’educando ad una esperienza integrale della realtà che lo guidi a decifrarne il significato».

Che cosa significa? Proviamo a leggere la seduta di diritto: la professoressa ha fatto leggere l’art. 13 della Costituzione. Ebbene, abbiamo detto, lasciare che la lettura dell’articolo interferisca con le persone degli studenti, cioè che il reale si offra al soggetto, vuol dire, in questo caso, mettere a diretto contatto il ragazzo, ad esempio, non con un manuale di Diritto, ma con il Diritto, con la *res* stessa. Purtroppo, sempre più lo scolasticismo ha imbrattato le aule scolastiche di manuali; sussidi certamente necessari, ma, se mal usati, barriere tra gli studenti e la realtà che si porge a loro.

Per questo, mi pare una strategia efficace, la lettura diretta del testo Costituzionale: giacché le materie specifiche, a detta di Hessen, può diventare «un microcosmo, in cui si rispecchia l’integrità del mondo naturale e culturale»¹³²⁸.

La bellezza del particolare

D’altra parte, ogni particolare è significativo. Se paragoniamo l’educazione, ad una scalata di una montagna, come suggerisce E. Rigotti, «Non c’è solo il significato del raggiungimento della vetta, ma ogni balzo lungo il sentiero è un momento di esperienza che ha in sé la sua bellezza (anche il sasso che mi ritrovo davanti)»¹³²⁹; per questo anche il congiuntivo è molto bello, così come il linguaggio della logica, la forma delle lettere, la geometria, il passato remoto e anche le equazioni di secondo grado. Oppure l’art. 33 della Costituzione.

Così, continua lo studioso, la bellezza del particolare acquista ben altra significatività. Occorre però, avere una meta che dia senso al passo particolare.

¹³²⁷ K. Woityla, *Persona e atto*, Rusconi, Sant’Arcangelo di Romagna, 1999, p. 53.

¹³²⁸ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, cit., p. 190.

¹³²⁹ E. Rigotti, *Conoscenza e significato. Per una didattica responsabile*, cit., p. 98.

«Per san Tommaso esistono due forme di compimento. Il primo si avvera quando la cosa è compiuta nel suo essere»¹³³⁰. Il secondo compimento è invece il fine. «Questo può essere sia un ‘operare’, come il fine di chi suona la cetra è produrre il suono della cetra, sia qualcosa a cui si giunge attraverso l’operazione, come il fine del costruttore è la casa che produce edificando»¹³³¹. Discorso, questo, di grande rilievo per il nostro argomentare, dal momento che pone sullo stesso livello le diverse tipologie del lavoro umano. Esattamente come affermavano Hessen e Kerschensztein, non c’è differenza tra lo stare in cucina o tradurre una versione di latino.

secondo compimento (fine)	
opus	Operare in sé (suonare la cetra)
	Prodotto dell’operazione (costruire una casa)

Aggiungo: è *opus* sia il prodotto sia il *processo*, in quanto *prodotto*. E’ *opus*, e quindi compimento. *L’opus*, quindi, è assolutamente indipendente dal fatto che si tratti di un prodotto finito o di un processo in atto, che sia un’equazione di matematica, una discussione in classe, il commento di un articolo della Costituzione italiana.

Ora, mi pare di dover sottolineare tale osservazione, perché invece, spesso, nella scuola è invalsa l’idea che non ci sia ‘fare’, se non c’è un prodotto.

Occorre, invece, rendere pratica la teoria e teorica la pratica: si può, cioè, spiegare dalla cattedra in una lezione frontale una conoscenza teorica e “trattarla” come se quella conoscenza teorica fosse un’azione.

Pratica vs astrazione, no pratica vs teoria

Torniamo alle indicazioni del patriarca di Venezia, sul concetto di astrazione (cioè *ab[s]tractus/separato*).

Mi pare questa una autorevole spiegazione della cifra della divisione. La separatezza, allora, non è tra *theoria* e *praxis*, ma tra concreto e astratto. Se astratto ha come significato profondo il concetto di ‘separazione’, sta qui un nodo rilevante. Come dire: il guaio delle azioni d’aula dei docenti, non consiste tanto nella teoria, quanto nell’astrattezza. E’ l’astrazione la vera nemica dell’apprendimento significativo.

Ma c’è, a mio avviso, una differenza tra astrazione e astrattezza. La prima si combina con la teoria, ne è una peculiarità. L’astrattezza, invece, è un portato secondario della prima, ne è un residuo spurio. Una riduzione, e travisamento, della prima.

astrazione	Si combina con la teoria
astrattezza	Accezione negativa, riduzione della prima

La spiegazione ha bisogno anche di astrazione, non di astrattezza.

Lo studioso aggiunge che occorre un atto che “mette in luce”, ed è la modalità con cui la “persona si rivela”. Sembra che qui riecheggino i concetti arendtiani dell’*homo agens*. Ma che cosa significa concretamente nell’agire d’aula? Come la docente ha attivato tale meccanismo? E lo ha innescato? Gli alunni sono stati messi nella condizione di scegliere? E si sono rivelati come persone?

Proviamo ad analizzarle.

¹³³⁰ *Ivi*, p. 97.

¹³³¹ *Ibidem*.

Le domande della docente sono caratterizzate dalla qualità della sollecitazione. I ragazzi sanno che saranno presi sul serio. D'altra parte, l'attenzione agli studenti è evidentemente frutto di uno sguardo diverso, che non faticiamo a chiamare 'amore' o 'amorevolezza'. Non già in termini melmosi e sentimentali, ma come stima dell'altro che, non è considerato uno scolaro, ma una persona. Afferma M.L. De Natale, che l'educatore deve esplicitare un «un atteggiamento di disponibilità autentica [...]»¹³³². Già nella quarta domanda (Sei proprio sicuro?), emerge un gesto di stima. La professoressa, di fronte alla risposta scorretta, non reagisce con stizza, noia, sarcasmo o altro. Al contrario, si rivolge al ragazzo come ad un individuo importante: la domanda, infatti, non è retorica e neppure ironica.

Le 7 domande - osservazioni degli studenti sorprendono perché, di fronte ad un argomento così apparentemente lontano dai ragazzi, essi invece pongono questioni che definiremmo personali.

Domande dei ragazzi	Atti di decisione: paragone tra sé e il reale
1. Ma se un poliziotto entra in casa e trova la droga?	
2. ma se invece entrano in casa e trovano la droga, possono mettermi in carcere?	
3. ma se le prove non vengono portate al magistrato, non valgono?	
4. quando uno durante un'indagine distrugge le prove, può essere messo in prigione?	
5. però io so che si scambiano i biglietti con i parenti	
6. io sono andato in carcere perché mio nonno lavorava in carcere: è molto rigido	
7. ma l'arresto non va contro l'articolo 13?	

Sono personali, perché nascono da una riflessione, da un paragone che lo studente fa, immediatamente, tra quello che la realtà contiene (art.13) e la sua vita. La prima domanda è intrigante, perché il ragazzo elabora, a partire dall'articolo letto, una sua supposizione, un caso particolare. Possiamo dire che ci troviamo di fronte ad una lezione 'pratica', perché il ragazzo ha potuto mettersi in azione, ha compiuto un atto di decisione: quello non solo di intervenire (liberamente), ma anche di 'mostrare se stesso': infatti la domanda nasce da un giudizio immediato tra sé e il reale.

Analogo discorso s'ha a fare rispetto alle altre domande.

Osserviamo ora gli interventi della docente: il dialogo è serrato e interlocutorio e la docente parte dagli interventi dei ragazzi per rilanciare domande.

Il concetto e gli esempi

La gran parte delle domande, ed anche degli interventi, fa uso di esempi. Non sono esempi astratti. La sua preoccupazione sembra proprio quella di riallacciarsi fortemente alla concretezza.

Rilancia sull'esperienza (vi vengono in mente altri casi?)	Esempi lontani, fatti di cronaca
Risponde con un esempio (dispense) e rilancia	Esempio vicino, vita scolastica
Porge una domanda facendo un esempio (zainetto)	Esempio vicino, vita scolastica
Fa una domanda a partire da un esempio (Alcatraz)	Esempio lontano, fatto di attualità
Domanda con esempio (rubare)	Esempio vicino, fatto legato all'esperienza dei ragazzi
Domanda con esempio (dare un ceffone)	Esempio vicino, legato alla vita quotidiana
Domanda con esempio (love story)	Esempio vicino, legato agli interessi dei ragazzi
Domanda con esempio concreto (naso rotto)	Esempio vicino, legato a vita quotidiana
Domanda con esempio (imbecille)	Esempio vicino, legato a vita quotidiana

¹³³² M. L. De Natale, *Devianza e pedagogia*, La Scuola, Brescia 1998, pp. 110-111.

Sui 9 esempi offerti dalla insegnante, ben 7 si riferiscono a fatti vicini all'esperienza concreta degli alunni.

Possiamo dire che in questo modo gli alunni sono attivi?

Anche se in modo indiretto, sono chiamati in causa. L'esempio, per sua natura, presenta la proprietà di porgere non in'idea ma un pezzo di realtà. Gli esempi sono tanto più fruttuosi, tanto più evocano esempi noti, di cronaca, che suscitano una certa *curiositas*. Per gli studenti, Alcatraz è più vivamente presente rispetto al proprio zainetto.

La docente ha fatto sì che si passasse dall'astratto, quindi lontano dalle categorialità dei ragazzi, al concreto. E in questo passaggio ha attivato l'atto di decisione dei ragazzi, alcuni dei quali, si sono anche mostrati, ponendo questioni personali.

La docente ha cercato di spiegare i concetti con gli esempi. «Il concetto è il ciò con cui si conosce, [...] è la rete delle categorie con cui interroghiamo la realtà e ne facciamo esperienza»¹³³³. Essi quindi, rileva E. Rigotti, sono strumenti per la conoscenza della realtà, non la conoscenza *tout court*, come spesso credono i docenti.

L'uso degli esempi può essere di grande aiuto. Gli esempi, linguisticamente, coincidono con le figure retoriche delle metafore, similitudini e figure. Sono un dispositivo linguistico utilissimo anche nella scienza: è uno strumento fondamentale per costituire una categorialità che va oltre la concretezza fisica. Metafore, figure, metonimie sono utili se creano un incremento di significato, quasi facendo parlare di più la realtà¹³³⁴. Così mi sembra che sia avvenuto.

4.5.2.5 La lezione di personalizzazione

La cosiddetta personalizzazione è uno spazio orario che viene previsto nelle articolazioni operative della Legge regionale 19/2007, e che le singole istituzioni possono declinare a secondo delle esigenze e dei bisogni emergenti dagli studenti. Lo spazio della personalizzazione viene affidato ai docenti tutor. A In-presenza l'ora di personalizzazione si declina nei Laboratori per l'approfondimento, il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti (i cosiddetti Larsa), e nei momenti riflessivi sulle esperienze di stage.

La lezione di personalizzazione che ho seguito¹³³⁵, si è sviluppata con questo scopo.

Si tratta di una classe 1^a aiuto cuochi in alternanza.

La docente ha voluto precisare il suo concetto di pratica: «Per me pratica è utilizzare l'esperienza di *stage* come 'bussola' per intraprendere una riflessione teorica (introdurre per esempio il tema del compito o del giudizio, facendo descrivere i compiti realmente svolti durante lo stage)». Si tratta, in questo caso, di utilizzare lo stage come 'portatore' di conoscenze. Dobbiamo rilevare, che l'intenzionalità educativa dichiarata dalla tutor, è stata di fatto mantenuta nei fatti.

I ragazzi, appena di ritorno dalla *stage*, ovviamente stentano a capire che quella lezione sia un laboratorio pratico: peraltro si sentono coinvolti attivamente e sostanzialmente soddisfatti della lezione (così dichiarano nei questionari).

Riporto la sbobinatura di una parte della seduta, che mi sembra significativa perché, in questa circostanza, la docente ha fatto in modo che i ragazzi, dopo lo *stage*, potessero 'dare un nome alle cose'. Nella prima parte della lezione, l'insegnante tutor ha cercato di riflettere con i ragazzi sulle interviste che essi stessi hanno condotto: hanno infatti

¹³³³ E. Rigotti, *Conoscenza e significato. Per una didattica responsabile*, cit., p. 114.

¹³³⁴ *Ivi*, p. 115.

¹³³⁵ La lezione si è svolta il 18 maggio 2009.

interpellato i loro datori di lavoro, per comprendere in quali circostanze è nata la loro ‘vocazione’ lavorativa. Ad esempio, viene enucleato che è possibile costituire un’attività in proprio, perché si è approfondita la passione per un reparto particolare del proprio lavoro; oppure che i nomi degli esercizi, sono un emblema della stessa attività (Ipercoop o Rossi frutta e verdura, raccontano due storie diverse).

Dopo questa prima raccolta di dati, la docente tutor introduce la seconda parte della lezione, che riportiamo.

		commenti
1	D. Adesso, rispetto a questo mese e mezzo di stage dobbiamo un po’ aiutarci a capire quello che è successo, perché sono successe tante cose, c’è chi ha fatto lo stage, c’è chi ha continuato, c’è chi magari ha visto delle cose nuove... vediamo, se io dovessi chiedervi come è andata? Uno dice bene l’altro dice male, uno dice abbastanza bene. Tutto questo dire è andato bene, è andato male, <i>dobbiamo provare ad aiutarci a non farla restare una cosa superficiale</i> , ma arrivare a dire <i>qual è il motivo per cui dico è andata bene o è andata male</i> , per fare questo, cioè arrivare a giudicare un’esperienza che abbiamo fatto, che poi è quello che interessa. [...] Che cosa c’entra con me tutto quello che ho fatto: ad esempio, il desiderio che aveva lui all’inizio dell’anno di fare il cuoco, ho verificato, non ho verificato? Che esperienza ho fatto? Quale giudizio c’è dentro? Dobbiamo esprimere tutto quello che noi avevamo dentro, anche come preoccupazioni, desideri, sentimenti in questo mese e mezzo di <i>stage</i> , ok? Ci sono state delle delusioni, delle fatiche, e noi descriviamo questi fatti per dare un giudizio più completo perché magari uno dice male, ma perché? Magari non si è trovato bene[...]	Il docente chiede un giudizio Giudizio = non valutazione superficiale, non è un’opinione E’ veder più a fondo quello che ho visto, per trattenerlo E’ verificare i desideri e le aspirazioni
2	Fate così, tirate fuori un bel foglio, foglio e penna, forza. Adesso facciamo questo lavoro di scrittura perché dobbiamo arrivare a dare un giudizio più completo su tutto quello che ci è successo in questo mese e mezzo, quindi per poter giudicarlo andiamo a descrivere, ad individuare anche quali sono state le cose più belle, più interessanti che abbiamo visto [...] [...] allora il primo elemento di giudizio che noi pronunciamo è il compito. Allora in questo periodo di <i>stage</i> ciascuno di voi ha avuto dei compiti, gli sono stati affidati, consegnati, dei compiti: guardate che non è banale questa cosa, il fatto che dico “compito” perché quando voi arrivavate al mattino il vostro datore di lavoro vi diceva oggi fai questo, adesso fai questo, vuol dire che consegnava a voi un pezzetto del lavoro che faceva lui, diceva Luca questa parte è tua, ce l’hai in mano tu ok? Per cui anche la soddisfazione che penso ciascuno di voi possa aver vissuto nel fare bene quella cosa che gli veniva data; è come dire questa cosa che tu mi hai dato sono riuscito a farla. Oppure può anche registrare il dolore o la fatica perché non sono tanto riuscito a farla ok? È perché voi conoscevate, penso, anche la fiducia nel datore, che vi dava quel pezzetto lì, quindi il compito nel senso di un pezzo di lavoro che veniva consegnato, affidato a voi. Come quando per esempio la mamma vi dice cura tua sorella, anche quel compito vi dà una certa responsabilità, oppure un vostro caro amico vi affida qualcosa, ve la consegna. Quando uno sente che ha una cosa che non è sua, che è di un altro, c’è un aspetto di tensione, di cura no? Penso vi sia capitato di sperimentare allo <i>stage</i> , perché si fa proprio all’inizio quando uno deve far vedere <i>chi è</i> , com’è, se lavora bene, se lavora male, c’è una certa preoccupazione: riuscirò a farla questa cosa che mi hanno affidato? Allora, prima domanda: quanti compiti vi sono stati assegnati? Ad esempio: tagliare le verdure, pulire il pesce, impiattare.	Scrivere per emettere un giudizio Giudizio sui compiti assegnati Soddisfazione Riuscita o fallimento Esemplificazione Far veder chi si è
3	Seconda: i compiti erano sempre gli stessi? C’è stata la possibilità di fare un esercizio? Come un lavoro per cui io ho pulito le patate, ho pulito le verdure per dieci giorni, e alla fine invece di metterci un’ora ci mettevo mezz’ora: questa è stata una conquista, attraverso l’esercizio, come quando uno deve imparare ad allacciarsi le scarpe o andare in bicicletta. Mi devo esercitare tanto, ma poi, quando vado e prendo velocità, sono soddisfatta del mio risultato. Ci è stata data l’occasione di approfondire, di ripetere quello che... Ragazzo: Sì Ragazzo: Io però ci impiegavo sempre lo stesso tempo..	Seconda domanda: esercitarsi esemplificazione
4	Terza domanda: Qual è stato il compito più difficile? Quarta: Qual è stato il più facile? Prova a pensare, magari qualcosa che appena hai iniziato non riuscivi bene o che ti preoccupavi di sbagliare, capito?	3 e 4 domanda: compito più difficile e più facile
5	Qual è stato il compito più entusiasmante? E quale il compito più noioso? Pensate bene a questo mese e mezzo, cosa vi è successo.	5 domanda: compito più entusiasmante e

Ricordiamo quanto mi aveva detto la tutor in un'intervista « Bisognerebbe dedicare tempo, durante o dopo il laboratorio, perché si mettessero a fuoco alcune conoscenze. Io, come tutor, lo faccio alla fine dello stage, facendo il punto della situazione: e spesso loro non sanno dire che cosa hanno fatto, anche perché non gli è stato detto. Così ad esempio, fanno i pasticcini, ma poi non sanno dire che hanno fatto pasticceria *mignon*» In effetti la docente propone una riflessione critica sull'esperienza del tirocinio, perché ne emerga un giudizio.

Bertagna, ricordiamolo, aveva definito il tirocinio un luogo nel quale ogni alunno svolge un processo lavorativo concreto, ma in condizioni di accompagnamento, affiancamento e protezione costante, un'occasione per identificare reali problemi conoscitivi, operativi e etico-socio-relazionali per i quali trovare una risoluzione¹³³⁶.

Il tutor scolastico, a In-presenza, periodicamente (di solito una volta alla settimana) si ritrova con tutti i colleghi del consiglio di classe, per pianificare il percorso per i singoli alunni. Ad ogni alunno viene assegnata un'azienda specifica, che sappia valorizzarne le doti e educarne i limiti. Così, ad esempio, se uno studente ha poca manualità, verrà assegnato ad un negozio di frutta e verdura, piuttosto che ad una gastronomia. Quando poi i ragazzi acquisiscono maggiori conoscenze e abilità, si penserà all'inserimento in una pasticceria, piuttosto che in una pizzeria, per passare infine ad un ristorante. In questo senso, esiste una pianificazione delle diverse attività.

Evidentemente, il tirocinio si manifesta come il luogo in cui i ragazzi incontrano problemi conoscitivi (per ricorrere agli esempi proposti nella seduta, sapere come pulire la verdura: conoscenza di tipo procedurale), *operativi* (pulire la verdura), *etico-socio-relazionali* (assolvere i compiti in una relazione corretta con il datore di lavoro - tutor).

Proprio su queste categorie di azioni, si concentra l'attenzione della riflessione scritta, proposta dalla docente, che ha come scopo dichiarato la riflessione sull'esperienza.

Bertagna raccomanda che si facciano scoprire «le conoscenze e le abilità contenute in modo esplicito ed implicito nelle azioni professionali (*studio*)»¹³³⁷. In verità, non è il tutor aziendale che le fa emergere. Per quanto riguarda il versante scolastico, è ben presente la cura affinché dal lavoro ne sgorgi lo studio.

Infatti, la docente aveva dichiarato di voler porre l'attenzione su due elementi chiave per la crescita dell'alunno: il tema del compito e del giudizio.

Il suo discorso è mirabile, a mio avviso, perché effettivamente fa emergere tali tematiche in modo induttivo: possiamo perciò dire che, in questa circostanza, il metodo utilizzato sia veramente 'pratico'. Forse, però, andrebbe ancor più valorizzato il momento riflessivo *just in time*, perché in questo modo è più chiaro il valore formativo dello stage. Infatti, come molto correttamente sottolinea la docente, se manca una riflessione durante il lavoro, se viene meno un'azione riflessiva che renda esplicito l'implicito, anche da un punto di vista delle singole attività (come pulire la verdura o spelare i fili elettrici), che sistematizzi e rimandi alla teoria sottostante, si perde il valore cognitivo dello stage.

Chiaro è invece l'esercizio assegnato dalla docente ai ragazzi. Per dare un giudizio, per dare un nome alle cose, occorre 'fermarle' momentaneamente, per comprenderne il significato pieno¹³³⁸, prenderle dal loro contesto e de-contestualizzarle, come sostiene

¹³³⁶ G. Bertagna, *Alternanza tra scuola e lavoro. Sfide culturali e pedagogiche*, cit., pp. 19-20.

¹³³⁷ *Ibidem*.

¹³³⁸ G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 39 e ss.

Crahay, al fine di costruire una rete di conoscenze più generali e astratte¹³³⁹. Ad esempio la categoria di *compito*, viene tolta dal suo contesto, vi si chiede di riflettervi per darne una definizione ‘teorica’, ovvero generale, e in questo modo acquisire la conoscenza del concetto di ‘compito’, solo dopo averlo ‘distillato’, attraverso la riflessione personale, cioè il giudizio. Come viene definito il giudizio?

giudizio	Non è una valutazione superficiale, non è un’opinione
	E’ veder più a fondo quello che ho visto, per trattenerlo
	E’ verificare i desideri e le aspirazioni (es. fare il cuoco)

Senza la riflessione personale, ovvero senza giudizio, non c’è apprendimento. Pena l’obliterazione delle conoscenze.

Lo sosteneva già Kerschensteiner, sottolineando l’importanza dell’autoriflessione¹³⁴⁰.

L’esperienza è un potente strumento conoscitivo, non in sé, ma quando si accompagna ad un giudizio che, come ben appare, non ha niente di intellettuale: la docente, infatti, pone delle domande che vanno al cuore di ogni esperienza umana. Mi pare che tale operazione sia la prima modalità con cui ‘dare nome’ alle cose, riconoscerle.

La richiesta di un giudizio spetta all’uomo libero, all’*homo agens*, che si esprime per chi è. E’ la stessa Arendt ad affermare che «Dare un nome alle cose, la pura e semplice creazione di parole, è il modo dell’uomo di *far proprio* e, per dir così, disalienare un mondo al quale, dopo tutto, ognuno di noi è nato come nuovo venuto e come straniero»¹³⁴¹. Così, anche impiattare o pulire la verdura, diventa un *opus*, e il racconto un’*epopea*. Tanto è vero che il rifare sempre lo stesso compito, giudicato, non è più un’azione noiosa, ma un modo per ‘imparare sempre meglio’ (“invece di un’ora ci metti mezz’ora a pulire la verdura”). È il concetto della competenza che cresce adagio adagio. Anche nel gesto più banale, l’io può decidere di elaborarne il significato in modo astratto (separato) oppure concreto: c’è di mezzo la libertà. In quel lievissimo e impercettibile istante di decisione, si gioca la pienezza, il gusto, la bellezza, la soddisfazione della vita. Nella risposta del ragazzo che afferma «sì» e in quello che dice «io ci ho messo sempre un’ora a pulire la verdura», nella quotidiana scelta o atto di decisione, come lo definisce Scola, si gioca la libertà umana: che non può in nessun modo essere limitata.

Il rischio dell’educare, a mio avviso, sta proprio nella proposta chiara del docente che azzarda la sua ipotesi di fronte alla libertà dei ragazzi, che possono dire ‘no’.

Il docente non può far altro che offrire: e non è un caso che, alla domanda del questionario: «Quali aspetti ti sono sembrati più interessanti?», un ragazzo ha risposto: «La voglia che ci metteva l’insegnante per farci capire».

Non posso, quindi, che riaffermare l’ipotesi di cultura generale specifica, esplicitata sia da Kerschensteiner sia da Hessen, perché anche le azioni legate al lavoro sono pienamente formative. Il metodo induttivo, perciò non può «rimanere confinato nei laboratori, ma deve tendere ad espandersi e divenire una modalità di lavoro sempre più trasversale»¹³⁴².

¹³³⁹ M. Crahay, *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en education*, cit., pp. 97-110.

¹³⁴⁰ Kerschensteiner G., *Il concetto della scuola di lavoro*, cit., p. 51.

¹³⁴¹ H. Arendt, *La vita della mente* (1978), trad. it. Il Mulino, Bologna 1987, p. 185.

¹³⁴² M. Foppa Pedretti, *Il Centri IeFP. Luoghi dell’alleanza scuola – lavoro*, in “Quaderni di Libertà di Educazione”, 10/2007, p. 20.

4.5.2.6 La lezione di italiano, di storia e di diritto e storia

Vorrei solo tangenzialmente incontrare la lezione di italiano, perché è al termine della seduta, in cui si era commentata una poesia di italiano, dopo aver distribuito i questionari, che mi è stata rivolta la domanda riportata anche in precedenza: «Ma prof. che cosa significa usare un metodo pratico durante le ore di italiano?». La domanda non è peregrina, per chi, come loro, ha a che fare con fili elettrici, lampadine, impianti, trapano e martello tutti i giorni! Eppure, inaspettatamente, un altro, gli risponde: «ma certo, ad esempio quando abbiamo letto la poesia con il prof. di italiano e lui ci chiedeva che cosa ne pensavamo noi, e che cosa voleva dire per noi. Insomma, quando parli di te, leggendo una poesia»¹³⁴³.

Ugualmente è successo nella lezione di storia¹³⁴⁴, in cui i ragazzi hanno commentato un film storico visionato insieme il giorno prima.

L'elemento di novità, in questa, ed analoghe risposte precedentemente selezionate, consiste nella presenza dell'io, del soggetto che si mostra. Quello che è avvenuto in quelle aule, è l'io che si manifesta in un discorso che lo riguarda. È un argomentare di sé, attraverso il testo. In questo senso, è scoprire la realtà, in un continuo paragone con la propria esperienza. E' *l'homo agens*, ed è la riprova della potenza della prassi, come modalità di relazione con il reale, in cui l'io si svela.

Peraltro ricordiamo le osservazioni di Hessen quando sosteneva che il problema è la struttura dell'insegnamento, per cui anche « le materie puramente "letterarie", che non comportano applicazione di lavoro manuale, possono impostarsi sul tipo del lavoro attivo, nel senso nostro della parola. Così, ad esempio, la classe, risolvendo col suo sforzo collettivo il problema posto dall'insegnante, creerà un nuovo prodotto, l'analisi, che so? di un'opera d'arte letta »¹³⁴⁵. Analogamente si esprimeva Kerschensteiner: « [...] Chi dalle narrazioni contemporanee o da altre fonti, o anche solo dalla lettura di scritti storici del presente fa, con lavoro personale, ricavare conoscenze storiche, chi lascia agli scolari di riplasmare drammaticamente [...] delle poesie, ne fa più profondamente vivere e comprendere a questi scolari il contenuto, [...]»¹³⁴⁶. E' sostanzialmente quanto è stato fatto nelle lezioni osservate, in particolare in una seduta paradigmatica, messa a punto dalla docente di diritto e dal collega di italiano, in cui si rappresentava il matrimonio presso gli antichi romani. Per ragioni di economia, non posso darne notizia più dettagliata.

Vorrei, però, almeno enucleare qualche spunto. Innanzitutto, in quella lezione¹³⁴⁷, che ha ottenuto giudizi molto favorevoli da parte dei ragazzi, le domande della docente e dei ragazzi hanno avuto un ruolo decisivo. Potremmo raccoglierle, a secondo delle funzioni:

domande	Conoscitive	10
	Di riflessione in senso generale	10
	Di riflessione sull'esperienza concreta	12
	Sull'esperienza concreta	4
	Di ripasso	4

Le domande più numerose sono quelle di riflessione (22) e quelle legate all'esperienza concreta della vita dei ragazzi (16).

¹³⁴³ Osservazione condotta in classe 2^a elettrici, 15 maggio 2009, Carate B.

¹³⁴⁴ Lezione svolta nella classe 3^a elettrici, 8 maggio 2009.

¹³⁴⁵ S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, cit., p. 142.

¹³⁴⁶ G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, cit., p. 81.

¹³⁴⁷ La classe è una 1^a del corso triennale di aiuto cuochi, composta da 20 alunni. La lezione si è svolta il 9 giugno 2009.

Sulle domande, abbiamo già detto. Aggiungiamo che «Molto del nostro sapere è fondato sul ragionamento più che sulla esperienza diretta»¹³⁴⁸.

Secondo spunto. Dal punto di vista storico, si è svolta secondo un andamento soprattutto narrativo.

L'insegnamento della storia

E' innegabile che, oggi, gli studenti evidenzino una grande fatica nello studio della storia¹³⁴⁹. Senza voler fare un affondo su tale questione, mi pare che l'atteggiamento più fruttuoso, anche sulla scorta di quanto ho potuto vedere nelle sedute analizzate, scaturisca da un insegnante di storia che fa comprendere la contemporaneità del passato, cioè riesce ad aiutare il ragazzo in una "*immedesimazione immaginativa*" con l'epoca che si sta studiando¹³⁵⁰. E' esattamente questo quello che ha posto in atto il docente di storia, il quale ha fatto rivivere Giulio Cesare come un contemporaneo dei ragazzi, senza, peraltro, banalizzarlo, ma che permette ai ragazzi di sentire la storia come qualcosa di vivo, che interpella la loro stessa vita. Qui le esemplificazioni sono molto chiare (quando il docente chiede: «voi diventerete cuochi: e allora a cosa vi serve sapere di Giulio Cesare?» O ancora «anche Giulio Cesare era annoiato come voi ...però ha fatto i conti con la sua noia...che cosa gliel'ha permesso? E noi che cosa facciamo quando siamo annoiati»).

Il metodo, a nostro avviso, è attivo, perché chiama in causa lo studente, non solo dal punto di vista strettamente cognitivo, ma affettivo, morale, ecc., cioè di tutta la persona. È un'esperienza vera, perciò, perché il ragazzo è chiamato a 'rileggere' *hic et nunc* la sua stessa vita: non è una riflessione astratta (cioè divisa dalla realtà), ma assolutamente concreta e presente.

Un cenno, da ultimo, a Dewey. Il ricercatore statunitense parlò di storia nel suo saggio *Scuola e società*¹³⁵¹. Per l'autore, se si considera la storia come semplice memoria del passato, non v'è ragione di inserirla nei programmi scolastici. «Il passato è passato e i morti si devono lasciare in pace a seppellire i loro morti»¹³⁵². Invece diventa significativa, quando diviene il resoconto delle forze e delle forme della vita sociale. «Questa resta sempre con noi e ad essa non si applica la distinzione di passato e presente [...] Si tratta sempre di vita»¹³⁵³. Emerge qui una visione 'sociale' della storia. Ancora più chiare sono le ulteriori dichiarazioni di Dewey: «Comunque essa si configuri per lo storico di professione, per l'educatore la storia deve essere una sociologia indiretta, uno studio cioè della società che metta a nudo il processo del suo divenire e i modi della sua organizzazione»¹³⁵⁴. In quest'ottica, lo studioso auspica una storia dinamica e in movimento che accentui l'aspetto economico e produttivo.

¹³⁴⁸ E. Rigotti, *Conoscenza e significato. Per una didattica responsabile*, cit., p. 119.

¹³⁴⁹ Rimando, sullo studio della storia, ad alcuni titoli che mi sono sembrati significativi rispetto al discorso che ho svolto finora: F. Foschi, *Camminare nella storia*, Rubbettino, Soneria Manelli 2006; A. Caspani, *La storia a scuola*, in "Linea tempo", 1/2000, pp. 8-21; C. Cornoldi, *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna 1999; R. Cousinet *L'insegnamento della storia e l'educazione nuova*, Firenze, La Nuova Italia 1969; P. Ravazzano, *Raccontare la memoria: una sfida*, in "Quaderni di Libertà di Educazione", 9/2007, pp. 57-59.

¹³⁵⁰ A. Caspani, *La storia a scuola*, cit., p. 17.

¹³⁵¹ J. Dewey, *Scuola e società* (1915), trad. it. di E. Codignola e E. Borghi, La Nuova Italia, Firenze 1967².

¹³⁵² *Ivi*, p. 107.

¹³⁵³ *Ibidem*.

¹³⁵⁴ *Ibidem*.

L'autore americano, che nell'articolo tratta della storia nella scuola elementare, coglie nei ragazzi l'interesse per come vivevano gli uomini del passato.

È per questo, ad esempio, che gli studenti desiderano rifare gli utensili, riprodurre i procedimenti e maneggiare gli strumenti dei tempi passati. È evidentemente un ottimo espediente per i gradi inferiori di scuola.

Volevo solo accennare al problema dell'insegnamento della storia, per il suo significato particolare, nel senso che parrebbe una disciplina trattabile solo teoricamente. Non è così. Non solo: volevo anche porre un confronto tra Kerschensteiner e Dewey. Anche su questo piano, si individuano delle differenze, con una piegatura più sociologica in quest'ultimo.

In sintesi, quella che ho potuto osservare è una scuola in cui l'ora di lezione (perfino di storia) diventa un'esperienza in cui l'alunno si sente toccato, preso in causa. Scuola del piacere, dell'esperienza del bello: una scuola, infatti, più dell'esperienza che del fare, più dell'estetica, che dell'etica¹³⁵⁵; una scuola in cui, non certo tutto è positivo e semplice (ho infatti visto anche le fatiche, le difficoltà, i ragazzi che non sempre riescono a stare in classe e così via), ma una scuola in cui ho anche ascoltato questo dialogo, in una lezione di Diritto:

«D: guardate oggi come è cambiato e quanti diritti hanno i figli. Quali sono i diritti dei figli?

S: il diritto allo studio.

D solo?

S: di libertà

S: e poi? A., tu cosa pensi?

S: ho chiesto ai miei genitori di stare in questa scuola»¹³⁵⁶

Se un alunno difficile, a rischio, non solo frequenta la scuola, ma arriva a dire che il suo diritto, dopo la libertà, è quello di rimanere in quella scuola... forse il modello potrebbe diventare di richiamo per ogni ordine e grado di scuola.

4.5.2.7 I materiali: i manuali, i diari di stage, i progetti

Per evidenti ragioni di 'spazio', non mi è possibile documentare adeguatamente i materiali che a mano a mano mi sono stati consegnati dai diversi soggetti che ho incontrato durante la mia ricerca sul campo.

Eppure è proprio con profondo rammarico che opero la cernita, perché ognuno dei documenti (dalla progettazione delle unità di apprendimento, ai progetti stesi nelle diverse discipline; dai materiali per la osservazione e certificazione delle competenze, ai diari di bordo degli studenti, e così via), dovrebbe essere valutato singolarmente.

Il manuale di impianti elettrici

Di grande interesse è il 'libro di testo' che i docenti di laboratorio elettrico hanno 'inventato' per i propri ragazzi ad In-presa. Lo definisco impropriamente 'libro di testo', dal momento che si tratta «della documentazione di ciò che è stato e sarà il percorso formativo sviluppato con gli alunni. Intende, infatti, fornire gli elementi necessari per continuare in modo autonomo e consapevole l'approfondimento degli argomenti affioranti in laboratorio». Va anticipato che in tutti i Centri di Ifp non v'è una disposizione che preveda l'adozione dei manuali: talvolta vengono adottati, talaltra se ne fa a meno, in alcuni casi vengono 'costruiti' *ad hoc*. Mi sembra un'ottima occasione

¹³⁵⁵ Espressione, questa, con cui è stata definita la didattica praticata dal Centro "la Piazza dei Mestieri" di Torino: cfr. E. Ragazzoni (a cura di), *Perché nessuno si perda. La Piazza dei Mestieri: un modello per contrastare la dispersione scolastica*, Guerini, Milano 2008, p. 23.

¹³⁵⁶ Lezione di Diritto del 9 giugno 2009.

per la personalizzazione, giacché un manuale diffuso a livello nazionale potrà solo in parte rispondere alle esigenze delle singole scuole e delle singole classi.

Questo testo, benché tratti di impianti elettrici, è spia della personalizzazione perché nasce dall'esperienza effettivamente agita; inoltre presenta, al proprio interno (come dichiarato dagli autori) un'impostazione delle tabelle volutamente e progressivamente meno dettagliata, per facilitare l'assunzione di una condotta progettuale, da parte dello studente, sempre più autonoma e consapevole.

Il manuale è pensato proprio per trovare un ulteriore raccordo tra lo *stage* e il laboratorio: come già si sottolineava, ogni ragazzo svolge uno *stage* 'diverso', e quindi non è immaginabile che il laboratorio riesca a preparare e, contemporaneamente, a riflettere su ogni singola esperienza. Il testo, invece, proprio per la sua articolazione, permette agli studenti di approfondire proprio gli aspetti che sono richiesti dai datori di lavoro, durante i tirocini.

Bricciole letterarie...

Anche i docenti di lettere hanno dato vita ad una antologia ciclostilata in proprio. La dispensa, costituita da una settantina di pagine, è composta da brani antologici di varia natura che ripercorrono il tema dell'accoglienza e dell'incontro con l'altro. La novità non sta nell'impostazione, quanto piuttosto nella qualità delle domande e nella scelta dei passi. Sembra, infatti, di ripercorrere il cammino fatto dalla famosa signorina Merxmüller, di Kerschensteiner, che annotava: «Avendo colto sul vivo le espressioni linguistiche dei piccoli, la maggior parte delle letture da me preparate agivano per mezzo dei riferimenti personali del loro contenuto effettivamente vissuto»¹³⁵⁷.

Il quaderno dell'area della personalizzazione

A Cometa, tra gli altri, esiste un quaderno, composto dall'insegnante responsabile dei tutor, quaderno che si occupa dell'area della personalizzazione. Si configura, propriamente, come un grande 'repertorio', a cui attingere, ma è molto di più di questo.

Di grande interesse è l'introduzione, in cui l'autore scrive: «Non è un manuale ma un quaderno che invita a partecipare ad un'esperienza». Infatti «il laboratorio non è la fabbrica dell'io. Il laboratorio è il luogo dove si fa esperienza attraverso un lavoro a cui da subito tutti i soggetti in gioco, insegnanti e allievi, sono chiamati. In un primo momento tutte le nostre esperienze partono da una *parola chiave* per la conoscenza di sé, proposta come una 'grande occasione' aperta a tutta la persona [...] Perché per fare un'esperienza ci vuole sempre un'ipotesi da verificare»¹³⁵⁸. Abbiamo già avuto modo di notare l'insistenza dei docenti di Cometa nell'individuare uno 'sfondo integratore'. Non si tratta, della riapplicazione del concetto di 'sfondo integratore'¹³⁵⁹ o dei 'centri di interesse' di Decroly, ma è l'espedito per proporre un'ipotesi di lavoro.

«Il laboratorio non vuol essere solo un fare come sito di un processo ricostruito e ripetibile senza variazioni. Non sono innanzitutto regole e procedure da seguire, ma la possibilità di far scattare, attraverso il fare, una ri-scoperta. Un'azione che mette in moto la persona, con discrezione»¹³⁶⁰.

Il laboratorio, perciò, non è una 'simulazione' della realtà, ma è realtà esso stesso.

¹³⁵⁷ Kerschensteiner G., *Il concetto della scuola di lavoro*, cit., p. 137.

¹³⁵⁸ S. Citterio (a cura di), *Area della personalizzazione e dello sviluppo delle competenze personali. Quaderno dell'insegnante*, p. 4.

¹³⁵⁹ Si veda ad esempio P. Zanelli, *Uno 'sfondo' per integrare*, Bologna, Cappelli 1986.

¹³⁶⁰ S. Citterio (a cura di), *Area della personalizzazione*, cit., pp. 4.5.

Cosa ne pensano i ragazzi? I diari di stage

Vediamo allora, se il dichiarato corrisponde, al percepito dai ragazzi.

Utilizziamo alcuni *Diari di stage*¹³⁶¹, che vengono fatti compilare al termine del tirocinio formativo.

Primo studente

«Nei primi due anni sono stato nella Navas impianti di N. S. per lo stage. Lui mi ha insegnato tutte le basi per vivere al meglio l'esperienza di stage che mi serviranno in futuro nel mondo del lavoro. Inizialmente mi veniva chiesto di tirare i cavi e spelare i fili, verso la fine del primo anno ho incominciato a prendere confidenza con i vari attrezzi da lavoro e ho potuto svolgere i primi semplici lavori di installazione. Il terzo anno sono stato presso l'Elettrica di G. V. [...] Con V. ho consolidato questi due aspetti, ma per me è stato un 'padre' se così si può definire per le sue attenzioni mentre lavorava a farmi vedere passo-passo le modalità di lavoro, mi spiegava le 'malizie' del lavoro. Per esempio mi ha suggerito l'uso della paraffina al posto del liquido gliss per far scivolare meglio i cavi, oppure mi ha mostrato come sistemare in modo ordinato e veloce il magazzino»

Troviamo qui spiegato il rapporto tra apprendista e tutor: rapporto quasi paterno, di stima e cura: rapporto in cui si 'spiega mentre si fa', e si basa sulle 'malizie' del mestiere.

Secondo studente

«Ho capito di me stesso, grazie allo stage e al giudizio delle persone che mi hanno accompagnato, che sono molto più portato per il lavoro che per lo studio».

Lo stage è quindi anche uno strumento orientativo.

Terzo studente

«Lo stage del primo anno è stato un po' particolare perché mi aspettavo di andare in cantiere e fare dei lavori [...] collaborando con i colleghi, invece facevo la gavetta, passavo gli attrezzi e intanto pensavo che non stavo imparando molto. Invece più avanti mi sono accorto che anche se non lavoravo direttamente io, osservando il lavoro, avevo imparato il funzionamento di alcuni attrezzi che non avevo mai visto e utilizzato prima».

È questa una bella testimonianza della crescita umana e professionale di un ragazzo che ha compreso come sia possibile imparare anche dalla semplice osservazione iniziale.

Quarto studente

«A differenza della scuola precedente, il punto di partenza di questo corso è stata l'esperienza pratica da cui poi si risale alla regola teorica che aiuta a comprendere il perché dell'aspetto pratico».

Nella sua semplicità, lo studente esplicita con chiarezza il rapporto tra pratica e teoria: l'una al servizio dell'altra.

Quinto studente

«Durante il primo stage ho conosciuto A., un operaio che mi ha seguito durante tutta la durata dello stage. Penso che sia soprattutto grazie a lui che ho acquisito la sicurezza perché mi ha fatto capire che bisogna sempre ragionare, qualunque sia il lavoro da svolgere; mi ha anche insegnato molte piccole cose che per i lavori di routine sono più importanti di quanto sembra, per esempio come spelare i cavi senza tagliare un solo filo conduttore [...]; mi ha insegnato ad adattarmi alla situazione e a trovare sempre delle soluzioni ai problemi».

Emerge qui un'idea di sicurezza particolarmente suggestiva: è la capacità di ragionare sulle cose. Continua lo studente 'saggio':

«Fino all'anno scorso montavo i motori[...] solo che non sapevo per quale esatto motivo i fili andavano collegati in quella sequenza, ma ora, dopo che ci abbiamo lavorato in classe, è molto più chiaro, ed è anche più affascinante progettare da soli impianti per poi vederli funzionare senza errori».

Il sapere il *perché* di una cosa, è il passaggio dal fare dei praticoni, alla *praxis*, coniugazione di teoria, capacità valutativa e decisionale, che chiama in causa tutta la persona, come ben descrive lo studente. Va sottolineato, e questa mi sembra una acquisizione fondamentale, che dopo la spiegazione in classe (nel laboratorio elettrico)

¹³⁶¹ Appartengono a studenti del corso di manutentore elettrico e contengono anche un 'autobiografia' che entra a far parte del Portfolio personale di ogni studente.

non solo tutto è apparso chiaro, ma è diventato più affascinante il lavoro stesso. Come dire: l'apprendere *dal* e *con* il lavoro e il successivo ritorno riflessivo teorico, permettono di rilanciare lo studente nell'avventura creativa del 'proprio' lavoro.

Se è vero che rimane ancora non chiarito il rapporto tra pratica e apprendimento, come afferma Crahay, ora potremmo dire che almeno, questa dinamica, aiuta a incrementare il fascino della conoscenza e della riutilizzazione di essa. Il lavoro diventa così un elemento educativo imprescindibile.

STAGE (PRATICA)
+LABORATORIO (TEORIA)

Fino all'anno scorso montavo i motori[...]
solo che *non sapevo* per quale **ESATTO**
MOTIVO I FILI ANDAVANO COLLEGATI
IN QUELLA SEQUENZA,
ma ora, dopo che ci **ABBIAMO LAVORATO**
IN CLASSE, è molto più chiaro , **ED è**
ANCH E PIU' AFFASCINANTE
PROGETTARE DA SOLI IMPIANTI PER
POI VEDERLI FUNZIONARE »

Il progetto “Tradizione e cultura”

Per concludere, non posso non citare, il resoconto della visita a Napoli, già accennata. Si tratta di un progetto di altissimo valore

Vi si legge che il progetto «“Tradizione è vita” è nato dalla consapevolezza che dalla tradizione può scaturire progettualità per il futuro e, soprattutto, che l'assunzione critica della tradizione sia metodo irrinunciabile per la costruzione della personalità [...] Gli alunni sono stati guidati ad osservare l'esperienza in oggetto affinché nascessero in loro domande e valutazioni così che, quanto di positivo hanno colto, diventasse strumento stimolante per la prosecuzione del percorso formativo».

La bellezza del lavoro

Chiudiamo il rapporto sullo studio di caso con una nota di bellezza: abbiamo già avuto modo di rilevare come i due Centri siano, anche architettonicamente, molto belli e curati. Il gusto per il bello è una peculiarità vistosa di entrambi.

Bellezza, che significa non solo far vivere i ragazzi in ambienti belli e accoglienti, ma che a loro si cerca di far 'incontrare' il *bello*: dall'arte, alla musica, dai personaggi interessanti, ai maestri del loro mestiere...dai film, alle visite in città d'arte.

E che ogni gesto sia affascinante, curato. «Cometa è un gioiello e un'avventura, un pezzo di bene bellissimo a vedersi, dalle facciate ai soffitti, dai pergolati ai cuscini, dalle sedie alla bontà dei piatti in tavola»¹³⁶².

Postilla Sofia Vanni Rovighi, che il bello dà un «senso di pienezza, di agio [...] che si ha nella contemplazione del bello, in quanto tutte le nostre facoltà intervengono e sono soddisfatte. Primariamente però il bello dice relazione alla conoscenza, quindi l'attività estetica è essenzialmente attività conoscitiva»¹³⁶³.

Ci sembra una “bella” spiegazione del perché, forse anche solo intuitivamente, il bello venga proposto con così tanta insistenza, come canale conoscitivo privilegiato.

¹³⁶² M. Bernardini, *Muti e la Cometa, quando bellezza e gratuità vanno a braccetto*, in “IlSussidiario.net”, 6 novembre 2009.

¹³⁶³ S. Vanni Rovighi, *Elementi di filosofia*, La Scuola, Brescia, Vol. I, pp. 2202-203.

4.6 Come apprendere dal lavoro?

4.6.1 Apprendere dal lavoro? Un problema teorico

Abbiamo visto quanto lo stage sia stato curato nelle due realtà della Ifp.

Possiamo però dire che il lavoro è effettivamente un metodo più potente per gli apprendimenti anche formali? Lo stage e il tirocinio svolgono tale funzione? Come avviene, concretamente, l'apprendimento?

Così aveva risposto una tutor di In-presenza:¹³⁶⁴ «D: voi chiedete ai ragazzi di riflettere su quello che fanno?

R: certo. E i ragazzi ci dicono che vivono i primi momenti osservativi come una passività. Invece gli imprenditori ci dicono che questo momento è importante, perché poi capiranno tutto. Uno di loro ha detto: prima di rubare il lavoro con la mani, dovete rubarlo con gli occhi.

D: i tutor aziendali spiegano mentre fanno fare il lavoro ai ragazzi?

R: sì, di solito sì. Io ho sempre incontrato tutor molto bravi che i ragazzi imitano. Di solito prima spiegano una piccola parte del lavoro, poi fanno il lavoro e il ragazzo guarda, poi fanno fare al ragazzo quel pezzetto di lavoro: e pezzetto dopo pezzetto, insegnano tutto».

“Rubarlo con gli occhi”. L’espressione porta con sé l’idea del rubare, proprio perché si parla di mestiere/mistero, che quindi evoca qualcosa di misterioso. Notiamo che, per insegnare il lavoro, i tutor aziendali usano in fondo i metodi classici della spiegazione scolastica. La tutor sottolinea che prima spiegano una piccola porzione di lavoro, poi la eseguono e il ragazzo guarda, poi lo studente prova lui.

Nicoli, nella valutazione del progetto di In-presenza, e in altri lavori¹³⁶⁵, valorizza lo *stage* come incontro di adulti significativi, cioè i maestri di bottega. Occorre però verificare in che modo questo adulto significativo è una persona in grado di svolgere effettivamente il suo ruolo nel modo migliore, tenendo conto di tre componenti: competenza professionale, sensibilità nei confronti dei giovani, capacità pedagogica.

Nicoli scopre un nervo sensibile, perché troppo spesso chi accoglie i giovani, non ha tutte e tre queste caratteristiche.

Secondo lo studioso «la modalità attraverso cui il discente perviene all’acquisizione degli elementi ritenuti rilevanti dal programma è costituita dall’apprendimento per scoperta, dove è privilegiata la conquista del sapere e la possibilità di dimostrarne autonomamente (che non significa “isolatamente”) la validità»¹³⁶⁶: l’autore sembra quindi privilegiare l’apprendimento per scoperta, circoscritto nell’efficacia da Ausubel. Essendo lo studioso un teorico della sociologia del lavoro, non arriva perciò, a rispondere al nostro interrogativo, ovvero se e come si apprende *dal* e *nel* lavoro, ponendosi la questione, peraltro cruciale, di come costruire modelli personalizzati capaci di soddisfare le esigenze dei ragazzi.

E’ un reciproco mettersi in gioco del formatore e del formando – scrive Nicoli – un’acquisizione continua una «ricostruzione» a partire dagli stimoli, dalle capacità e dalle esperienze apportate dall’azione formativa.

¹³⁶⁴ Intervista ad A. Rizzi, rilasciata il 9 giugno 2009.

¹³⁶⁵ S. Cortellazzi, D. Nicoli, A. Vergani, *La formazione professionale. Problemi e prospettive*, La Scuola, Brescia 1994; D. Nicoli, M. Palumbo, G. Malizia, *Per una istruzione e formazione professionale d’eccellenza*, FrancoAngeli, Milano 2005.

¹³⁶⁶ S. Cortellazzi, D. Nicoli, A. Vergani, *La formazione professionale. Problemi e prospettive*, cit., p. 66.

«Ma vi è ancora di più: una buona formazione passa solitamente per *una fase di crisi*, che corrisponde esattamente al momento in cui l'allievo "soffre" l'abbandono di un punto di vista personale per acquisirne uno nuovo.

Tale crisi è reciproca: vale per gli allievi ma anche per i formatori, che sono "posti in gioco" anche nel senso dell'impossibilità di riprodurre in ogni situazione nuove soluzioni precostituite»¹³⁶⁷.

Ma quale è l'efficacia dello stage rispetto agli apprendimenti formali?

Gardner e l'apprendistato

Gardner, abbiamo detto, si è occupato anche di apprendistato, che come è stato da lui tratteggiato, coincide con i nostri tirocini. «I suoi vantaggi – sostiene lo studioso – sono molti: [...] è frequentemente molto motivante: i giovani che vivono questa esperienza risentono direttamente dell'eccitazione che circonda un'impresa importante, complessa e a volte misteriosa in cui la posta in gioco (come anche i costi dell'eventuale fallimento) può essere molto alta»¹³⁶⁸.

L'autore coglie alcuni aspetti essenziali rispetto al nostro studio. Innanzitutto conferma l'idea di costruire qualche cosa di significativo e personale: è la differenza tra *labor* e *opus*.

Se è così, perché, allora – conclude l'autore – l'apprendistato è un'iniziativa molto meno comune e molto meno esplicita di quanto non fosse alcune generazioni fa? E perché attualmente la sua reputazione appare così compromessa? E' la domanda che sottende anche il nostro studio. Gardner ipotizza una sorta di reminescenza dell'apprendistato come mezzo di sfruttamento dei giovani; o anche semplicemente perché, avendo tenuto il campo per generazioni e generazioni, appare ormai fuori moda. Inoltre è strettamente legato all'acquisizione delle abilità proprie dei mestieri artigianali che, nella nostra società hanno perso molta della loro importanza.

Al di là di queste pur plausibili ragioni, che accomunano la cultura europea con quella americana, lo stesso psicologo postula una causa che ci sembra più calzante: «L'apprendistato può approdare alla formazione di adulti competenti, ma non necessariamente ricchi sotto il profilo intellettuale né capaci di riflettere sul da farsi; l'apprendista diventato maestro, insomma, appare incolto o ingenuo. [...] In breve, l'apprendistato potrebbe sembrare destinato a essere vittima di un altro intervento educativo estremamente potente, ossia di quell'istituzione che chiamiamo scuola»¹³⁶⁹. Conosciamo bene, purtroppo, tale svalutazione del lavoro come strumento educativo.

Una ricerca sul rapporto tutor aziendale/alunno

Abbiamo trovato ricca di suggestioni un'indagine condotta da Duccio Demetrio sull'apprendistato in azienda¹³⁷⁰.

Dall'indagine emerge che il metodo maggiormente utilizzato dagli affiancatori (praticamente i maestri di bottega o tutor aziendali) è costituita dall'operatività pratica (imparare facendo). «Abbiamo scelto di usare poche parole e molti fatti, cioè qualcosa

¹³⁶⁷ *Ivi*, p. 76.

¹³⁶⁸ H. Gardner, *Educare al comprendere* (1991), trad. it., Feltrinelli, Milano 1993, p. 133.

¹³⁶⁹ *Ivi*, p. 134.

¹³⁷⁰ Si tratta di un'indagine condotta per la ISVOR-FIAT, sulla conduzione dell'apprendistato aziendale.

L'indagine ha coinvolto 10 allievi, 5 tutor e 4 affiancatori. Sono stati utilizzati questionari e interviste. Il testo di riferimento è D. Demetrio, O. Busana, *L'intelligenza come progetto. Storie di formazione e nuovi insediamenti industriali: l'esperienza di ISVOR-FIAT per Melfi e Pratola Serra*, Guerini e Associati, Milano 1996.

di molto pragmatico» dice uno di loro. «Ci facevano provare, toccare con mano e vedere da vicino i vari problemi» (50,5% degli alunni ha crocettato, nei questionari «spesso»)¹³⁷¹.

Gli alunni segnalano come frequente il comportamento degli affiancatori che «procedevano passo dopo passo, interrompendosi per chiedere se capivamo». Diffusi sono stati anche comportamenti nei quali il lavoratore esperto ha svolto normalmente il proprio lavoro limitando l'attenzione verso l'allievo alle risposte alle domande dirette.

La disponibilità a chiarire dubbi, aspetti problematici è stata comunque percepita dai giovani in formazione che segnalano, tra le situazioni più frequenti il caso nel quale gli affiancatori «svolgevano il proprio lavoro e, quando potevano, rispondevano alle nostre domande e richieste di chiarimento» (54,6% «spesso»).

Accanto ai momenti di lavoro, sono previsti anche momenti d'aula, in cui gli affiancatori trasmettono alcune notizie teoriche. «Ci ha riuniti e si è messo a parlare dei motori elettrici, come si fa a isolare un motore, cose che dobbiamo fare. Ha preso carta e penna e ci ha insegnato quello che lui sapeva con pazienza. Spiegava chiaro, anche perché poi sul posto ci faceva vedere. Quindi usava degli schemi e poi ci faceva vedere»¹³⁷².

Secondo l'opinione dei giovani in formazione, i comportamenti degli affiancatori tesi a facilitare l'approccio al lavoro sono stati assai frequenti: «Prima di affrontare un lavoro, ci fornivano una spiegazione generale» (56,6% «spesso»)¹³⁷³. Quindi, anche in ambito di formazione lavoro, è presente il paradigma scolastico.

I comportamenti adottati dagli affiancatori che i giovani hanno trovato per sé più efficaci coincidono con quelli osservati anche come i più frequenti. Ad esempio quando gli affiancatori «Ci facevano provare, toccare con mano e vedere da vicino i vari problemi». Il fatto che questo comportamento venga, di gran lunga, indicato come il più efficace (dal 50,3% degli intervistati) rimanda alla preoccupazione degli allievi per un affiancamento che sia effettivamente operativo. Peraltro, sono gli stessi giovani a richiedere un comportamento operativo ma oculato: ad esempio, «Ci facevano provare subito da soli e successivamente intervenivano per spiegare»¹³⁷⁴ non è stata un'opzione di prima scelta. Inoltre questo comportamento viene ritenuto efficace se accompagnato (o preceduto) da altri che ne garantiscano la validità formativa (ad esempio, avere spiegazioni generali, poter provare, toccare con mano...). quindi, non è per niente disdegnata la spiegazione generale *prima* del lavoro.

Insomma, c'è un desiderio di imparare facendo, ma se accompagnato dalle spiegazioni.

Quindi, pratica e teoria non possono essere dissociate: ma anche questa indagine (in cui peraltro ritroviamo in modo sistematico quanto abbiamo annotato in modo episodico nei due Centri di Ifp) non ci dice se e come l'apprendimento deduttivo sia più potente di quello induttivo.

Uno spiraglio. Donata Fabbri

Una ipotesi di lettura ci è offerta dagli studi di Donata Fabbri. La studiosa ginevrina rileva che negli ultimi decenni l'apprendimento è stato senz'altro uno dei temi più studiati non solo in ambito pedagogico o psicologico, ma anche in ambito sociale ed organizzativo. Questo sguardo incrociato ha permesso di uscire dai contesti privilegiati

¹³⁷¹ D. Demetrio, O. Busana, *L'intelligenza come progetto*, cit., p. 165.

¹³⁷² *Ivi*, p. 166

¹³⁷³ *Ibidem*.

¹³⁷⁴ *Ivi*, p. 171.

dell'istituzione scolastica per approdare a contesti, come quello aziendale, che non poteva non rimettere in discussione quanto sembrava così ovvio a scuola. «In particolare, alcuni dei capisaldi dell'apprendimento in sede scolastica, e cioè la progressione necessaria ed auspicata dal semplice al complesso, dal manipolatorio all'astratto, dall'esperienza diretta alla teorizzazione, sono stati messi in crisi dal mondo organizzativo [...] l'esperienza non è affatto staccata dall'apprendere, cioè, per meglio dire, l'apprendere non è affatto, come spesso si vuol far credere, una attività puramente razionale, teorica, astratta»¹³⁷⁵.

Per la studiosa *apprendimento* è infatti, il processo psichico attraverso il quale l'esperienza modifica il comportamento. «Senza esperienza non può esistere apprendimento, o forse (il dibattito è ancora aperto!) può esistere solo un tipo di apprendimento *semplice*, basato sul condizionamento e sulla meccanicità, [...], ma che non corrisponderà ad un *apprendimento complesso o cognitivo*»¹³⁷⁶. E' in fondo quello che abbimmo definito la conoscenza di grado zero.

L'esperienza è dunque alla base dell'apprendere, rimarca l'autrice, eppure l'istituzione scolastica sembra averlo dimenticato. Il cursus scolastico, infatti, elimina progressivamente l'esperienza pratica, giungendo a modelli d'insegnamento spesso fondati solo sui testi scritti e ascolto di lezioni cattedratiche.

Si impara qualcosa facendola – rammenta l'autrice – senz'altro, ma come, con chi, in che contesto? Insomma, l'apprendimento pratico non sembra una cosa così semplice se si vuole cercare di spiegare cosa nasconde veramente. «Quello che complica le cose è che quando si impara qualcosa praticamente, per esempio manipolando degli oggetti, smontando o rimontando qualcosa non si verbalizza in genere cosa si sta facendo: la nostra mente è occupata a seguire i gesti delle nostre mani e non può meta-riflettere su ciò che stiamo compiendo. La riflessione teorica e verbale sui nostri atti è dunque conseguente ai nostri gesti e quindi non simultanea»¹³⁷⁷. E allora si può pensare che si può imparare un gesto guardandolo eseguire da un altro, ma poi provandolo ci si rende conto che è tutt'altro che semplice! Infatti, sostiene la studiosa, il gesto della pratica ha le sue radici nel pensiero¹³⁷⁸, così come il pensiero non potrebbe esistere senza il gesto. È insomma un'unità. Tutto ciò, comprova la bontà delle nostre riflessioni: c'è bisogno sempre di un momento *meta-riflessivo dopo l'azione*, in cui apprendere (teoricamente).

Comunque, chiosa la ricercatrice, l'individuazione delle caratteristiche della trasmissione del sapere in sede esperienziale, è una questione non ancora bene affrontata in tutta la sua complessità. Ci sembra che ritorni la riflessione di Crahay¹³⁷⁹.

La studiosa appunta in conclusione del suo ragionamento che proporre di poter apprendere dall'esperienza non dovrebbe significare di proporre questo tipo d'apprendimento come alternativa a quello di tipo teorico. «Apprendere dall'esperienza dovrebbe poter voler dire che nella pratica possono trovarsi delle interrogazioni che trovano risposta solo nella teoria, così come in una teoria si possono trovare gli agganci per una

¹³⁷⁵ D. Fabbri, *L'esperienza dell'apprendere. Riflessioni sui rapporti tra teoria, pratica e apprendimento*, in R. Di Nubila, D. Fabbri, U. Margiotta (a cura di), *La formazione oltre l'aula: lo stage. L'organizzazione e la gestione delle esperienze di tirocinio in azienda e in altri contesti*, Cedam, Padova 1999, p.55.

¹³⁷⁶ *Ibidem*.

¹³⁷⁷ *Ivi*, p. 65.

¹³⁷⁸ Sul pensiero della pratica si veda anche P. Bourdieu, *Per una teoria della pratica*, Cortina, Milano 2003, soprattutto le pp. 175-316.

¹³⁷⁹ M. Crahay, *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en education*, in "Revue française de pédagogie", n. 154, 2006, pp. 97-110.

esplorazione pratica dei suoi fondamenti o delle sue applicazioni». Rimane però aperta la domanda: «Dove collocare cioè il passaggio necessario d'informazioni relative allo sviluppo di una pratica: sono prima del contatto diretto o dopo? Sono prima della possibilità d'agire o durante o dopo? Esistono dei momenti di meta-riflessione sull'esperienza fatta? Dove collocarli e che tipo di ruolo e di importanza si deve loro attribuire? E necessario scegliere dei contesti diversi per entrare in contatto con gli oggetti o le situazioni che stanno alla base della nostra esperienza o tutto può svolgersi nello stesso "luogo"? Perché uscire dall'aula? E se si portasse l'esperienza in aula, cosa si dovrebbe cambiare, l'aula o l'esperienza, o chi sta vivendola? O ancora, l'esperienza diretta è rimpiazzarle, e fino a che punto, con situazioni simboliche o metaforiche? Che pensare delle simulazioni d'esperienze, così in voga fino ad alcuni anni fa?»¹³⁸⁰.

Il contesto assume un ruolo determinante: l'aula è un contesto sperimentato da secoli che permette la riflessione teorica, soprattutto nel suo *setting* uniforme e di sottofondo; nelle formazioni fuori aula invece, il contesto diventa spesso invadente, per poter permettere un momento di distacco e di metariflessione. Ma siamo forse di fronte ad un falso problema che mantiene separati teoria e prassi, contesto d'aula e contesto fuori aula. Appunta la studiosa: «Non riesco a pensare alla formazione oggi, se non in questi termini: una formazione-contesto, ricca di modalità, sfumature, metodologie, luci (simboliche) che si accendono a seconda dei momenti su di un aspetto o un altro, che non si preoccupa più dunque di cosa non può fare in un luogo, ma ricerca invece cosa è capace di farvi [...]»¹³⁸¹. Smettiamo di pensare che la pratica sia solo il luogo in cui si mettono alla prova le teorie o in cui si tenta di integrare la teoria alla pratica: la teoria e la pratica non sono due mondi separati e senza relazioni tra loro. La formazione potrebbe allora favorire, per mostrare questo legame, da un lato lo sviluppo di una capacità di concettualizzare il reale e dall'altro le potenzialità operative di un reinvestimento pratico delle conoscenze acquisite.

Ciò che ci sembra carente è il fatto che si ponga l'accento quasi esclusivamente sulla possibilità di «mettere in pratica le conoscenze teoriche» o «concretizzare le teorie già apprese», piuttosto che investire sulle modalità di apprendere dalla pratica.

Ci sembra che ancora una volta si apra una finestra di grande rilevanza, che però, purtroppo, rimane solo socchiusa: *quanto si può realmente apprendere dalla pratica?*

Gli apprendimenti in ambienti di lavoro

Non vengono in nostro soccorso le ricerche compiute da diversi autori nell'ambito specifico del lavoro.

Sylvia Scribner, ad esempio, ha indagato il pensiero finalizzato all'azione, mettendo sotto osservazione un caseificio, verificando «gli obiettivi mentali (ad es. calcolare il costo della consegna del latte) e manuali (caricare un furgone). La definizione di 'intelligenza al lavoro' dunque ha due significati: si riferisce sia all'intelletto che opera in qualsivoglia contesto e attività, sia in senso stretto, al particolare contesto dello studio sul caseificio – il posto di lavoro»¹³⁸². I processi cognitivi attivati sono però quelli che presiedono il lavoro, nel senso che tendono a semplificarlo il più possibile, riducendo

¹³⁸⁰ D. Fabbri, *L'esperienza dell'apprendere. Riflessioni sui rapporti tra teoria, pratica e apprendimento*, cit., pp. 70-71.

¹³⁸¹ *Ivi*, p. 72.

¹³⁸² S. Scribner, *Lo studio dell'intelligenza al lavoro* (1984), in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali di apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Led, Milano 1995, p. 264.

anche lo sforzo fisico. Ad esempio molti operai hanno evidenziato che, per contare i pacchi, procedono in modo visivo, piuttosto che facendo i conti matematici. Poco però ci aiutano a capire se effettivamente imparare, cognizioni culturali dalla pratica sia più efficace.

Le riflessioni di C. Pontecorvo

Secondo Clotilde Pontecorvo, alcuni autori, in particolare Edwards e Mecer, hanno offerto un'analisi critica decisamente pungente all'impostazione costruttivista che si diceva piagetiana, che prevedeva la gestione, da parte degli insegnanti, del discorso in classe cercando di imitare «Socrate che nel Timeo platonico riesce a far dimostrare il teorema di Pitagora da uno schiavo incolto»¹³⁸³. L'esempio sta ad indicare che sarebbe possibile «estrarre» le leggi della fisica o i principi della democrazia dagli interventi dei bambini, da loro adeguatamente indirizzati. Si chiede però la Pontecorvo se non sarebbe meglio che tali leggi ed enunciati non fossero enunciati con chiarezza senza pretendere la scoperta apparentemente autonoma, da parte dei bambini. «E poi c'è il rischio che i bambini imparino che il *gioco della scuola* è dire quello che l'insegnante si aspetta da loro, confermando che le attività scolastiche non hanno nulla a che fare con le attività di comprensione e di ragionamento che si mettono in atto nella vita quotidiana»¹³⁸⁴.

Insomma, la studiosa fa notare che è antieconomico puntare su di un apprendimento per scoperta, non diversamente da Ausubel. Non si interroga se tale apprendimento sia più potente.

Forse i neuroni a specchio...

Alla ricerca delle reali maggiori potenzialità apprenditive offerte dall'azione pratica, qualche suggestione allettante può venire dalla scoperta, dovuta ad un gruppo di ricercatori dell'Università di Parma, dei cosiddetti neuroni specchio.

Si tratta di un meccanismo in grado di consentire all'uomo di reagire alle azioni degli altri uomini copiando e incamerandone lo schema semplicemente per il fatto di averli visti in azione. I neuroni specchio sono localizzati nella corteccia premotoria negli animali e nell'uomo: questi neuroni si attivano in modo autonomo consentendo alla persona di fotocopiare in un certo senso, lo schema motorio, predisponendola all'azione senza una preliminare esperienza.

«Quando osserviamo un nostro simile compiere una certa azione si attivano, nel nostro cervello, gli stessi neuroni (le cellule che compongono il cervello) che si attivano quando siamo noi a compiere quella stessa azione. Per questo possiamo imitare l'azione altrui, perché il nostro cervello risuona, per dir così, assieme a quello della persona che stiamo osservando»¹³⁸⁵.

Le neuroscienze, quindi, ci inducono a pensare che, sotto il risvolto pedagogico, l'apprendimento per imitazione e attraverso l'azione, sia un fatto connaturato alla natura dell'uomo, anzi molto più semplice degli altri. Oliverio¹³⁸⁶ annota che il movimento è così importante per lo sviluppo e l'equilibrio della persona che la natura ha dotato l'uomo di un altro meccanismo di apprendimento che è molto più semplice degli altri, basato sull'imitazione. Non solo, ma avvalorare l'ipotesi che per imparare occorre vedere

¹³⁸³ C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 1999, p. 77.

¹³⁸⁴ *Ibidem*.

¹³⁸⁵ Felice Cimatti *Nei neuroni-specchio il riflesso sociale della natura umana*, in "Il manifesto", 22 giugno 2005.

¹³⁸⁶ A. Oliverio, *Prima lezione di neuroscienze*, Bari, Ed. Laterza 2008.

un altro in azione, e che quindi l'apprendimento è un fatto sociale, che avviene attraverso la relazione.

G. Rizzolatti e C. Sinigaglia, tra gli scopritori dei neuroni specchio, in un loro saggio¹³⁸⁷, evidenziano come si tratti, di un cambiamento di paradigma scientifico importante, perché induce a includere l'aspetto motorio nel processo della cognizione, per cui agire è già pensare, e l'azione è alla base dell'apprendimento.

Tale metodo di apprendimento non è certo l'unico nell'uomo, ma è forse il più arcaico. L'uomo, infatti, apprende anche in modo scientifico, oggettivo ma questa modalità si sviluppa più avanti. Rispetto al modello classico delle scienze cognitive che si basano, invece, su aspetti percettivi, quali la visione, questa scoperta rappresenta indubbiamente un capovolgimento di paradigma.

Potremmo perciò dedurre che il lavoro e l'azione pratica, essendo movimenti, siano per loro natura potenti strumenti cognitivi.

I neuroni specchio, però, ancora non ci dicono se questo tipo di apprendimento avviene sempre, per qualsiasi azione e se sia più potente di altri. Va da sé che, gli elettricisti possono ben imparare a spelare i cavi elettrici, ma è questione d'altro genere comprendere l'equazione di secondo grado.

Però tale scoperta ci conforta: si impara in modo naturale e semplice, per imitazione dell'azione di un altro.

Sembrerebbe proprio che il lavoro possa allora assurgere, anche dal punto di vista delle scienze neurologiche, a potente mezzo di insegnamento.

Va peraltro detto che tali scoperte devono essere considerate con la dovuta cautela.

Legrenzi e Umiltà¹³⁸⁸ invitano a riflettere: le neuroscienze sono diventate una vera e propria «neuro – mania», diffusa a tal punto da far nascere una vastità di fantasiose discipline che studiano i rapporti fra i saperi specifici di cui sono tradizionale espressione e quelli sul cervello: la neuro economia, la neuro teologia, la neuro estetica, il neuro marketing, ecc. Ma ce n'era proprio bisogno? Gli autori dicono di no.

Le neuroscienze sono una moda, alimentata da pressioni di tipo commerciale finalizzate alla diffusione di informazioni che suscitano meraviglia e curiosità piuttosto che trasmettere correttezza scientifica. Questa moda rappresenta la punta di un *iceberg* di cui non si vede la parte sommersa, la più insidiosa perché nasconde la pretesa di voler spiegare la mente a partire dal cervello, secondo un'ottica materialista. In questo contesto il corpo farebbe parte a pieno titolo della natura e la vita «sarebbe riconducibile a una realtà sottostante, di natura biologica»¹³⁸⁹. Il senso comune e la ricerca scientifica paiono orientati in questa direzione. Sono pochi gli psicologi, Legrenzi e Umiltà tra questi, che «pensano che ci sia qualcosa al di là o meglio al di sopra della biologia, della fisica e della chimica»¹³⁹⁰. Insomma, il cervello non spiega chi siamo. Ed in realtà la nostra analisi, anche se molto affascinata dall'ipotesi dei neuroni specchio, coglie le suggestioni solo per confermare un presupposto di analisi squisitamente pedagogica.

Ci viene in soccorso una riflessione di Carla Xodo: «Lo studio dei processi mentali propri della psicologia, considerati alla stregua di processi osservabili e misurabili, ha

¹³⁸⁷ G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai, il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Cortina, Milano 2006.

¹³⁸⁸ Ci riferiamo in particolare a P. Legrenzi, C. Umiltà, *Neuro-mania. Il cervello non spiega chi siamo*, Ed. Il Mulino, Bologna 2009.

¹³⁸⁹ *Ivi*, p. 55.

¹³⁹⁰ *Ivi*, p. 71.

finito per conferire a questa scienza una sua definita identità. [...] Essa rischia di contrabbandare quel procedimento intelligente che è l'azione — affermazione di un soggetto che risponde alla propria situazione secondo un esito immaginato e desiderato — con un processo psicologico o sociologico. [...] tuttavia, l'azione mantiene la propria identità e non può essere ridotta né a funzionamento dell'io né alla modificazione sistemica e strutturale degli organismi sociali»¹³⁹¹.

Problemi astratti e concreti

Due studiosi israeliani Herskowitz e Schwartz¹³⁹² sono giunti «partendo da compiti concreti e pratici, attraverso un percorso di graduale 'purificazione', all'apprendimento (in termini rigorosi e astratti) di un concetto matematico, il concetto di funzione»¹³⁹³.

Si tratta di un progetto chiamato appunto "progetto funzioni", svolto in una 9ª classe in Israele. L'obiettivo era sviluppare, nell'insegnamento della matematica, il pensiero riflessivo, che secondo Dewey è lo scopo ultimo dell'educazione. Da Dewey e da altri autori è stata ricavata l'idea che è opportuno iniziare da un'esperienza concreta, per poi far riflettere su di essa.

«Il lavoro assegnato per casa era il seguente: una compagnia di spedizioni marittime usa container, che sono grandi scatole di legno. La loro base è quadrata e il volume è di 2,25 m³; i containers sono aperti in alto; si chiede di fare 2 o 3 esempi possibili di tali container, calcolandone le dimensioni e costruendo modelli di carta in scala (1 metro = 5 cm); infine bisogna calcolare la superficie di legno di questi container.

Non era richiesto altro, per il momento, ma una ragazza, Miri, intervistata sui due modelli da lei costruiti, mostra di essere andata al di là delle istruzioni, nel senso che ha fatto autonome considerazioni sulle relazioni tra le dimensioni dei modelli: "Penso che vi sia una funzione in questo problema, ma non so quale sia. Quello che cambia qui è l'altezza e la base - la lunghezza della base".

Alla domanda "Vedi una connessione tra loro?" risponde: "Secondo me sono dipendenti l'uno dall'altro in modo che quando la base è più piccola l'altezza è più grande, e quando la base è più grande l'altezza è minore".[...]

A questo punto viene dato il secondo compito, da svolgere in classe: costruire il 'container ideale', quello che, per volume dato, ha una superficie minore, richiede meno legno, e quindi fa risparmiare la Compagnia»¹³⁹⁴.

L'esperimento continua con altre fasi. Anche solo da quanto riportato però si evincono alcuni aspetti di interesse. Si rimarca che l'esperienza ha sempre bisogno di un momento 'altro' riflessivo, per poter diventare conoscenza.

Più problematici, a nostro avviso, altri dati impliciti. Il primo: la riduzione della pratica ad attività in qualche modo manipolativa, come in questo caso: non necessariamente un lavoro di senso compiuto. Il secondo: l'enorme utilizzo di tempo. Terzo: rimane sempre aperta la questione: si apprende meglio per scoperta?

Va anche detto che, spesso, i docenti scambiano la didattica induttiva, semplicemente per la contestualizzazione: «lo sforzo di contestualizzazione ad ogni costo può essere controproducente [...]. I compiti *real life* possono costituire un'esperienza valida e

¹³⁹¹ C. Xodo Cegolon, *La ragione e l'imprevisto. Prolegomeni ad una pedagogia come scienza pratica*, La Scuola, Brescia 1988, pp. 52-53.

¹³⁹² R. Herskowitz e B.B. Schwartz, *Reflective Processes in a Mathematics Classroom with a Rich Learning Environment*, "Cognition and Instruction", vol. 17, n. 1, 1999, pp. 65-67.

¹³⁹³ M. Lichtner, *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*, FrancoAngeli, Milano 2004, p. 266.

¹³⁹⁴ Cit. in M. Lichtner, *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*, cit., pp. 266-267.

significativa, che ci permette di rilevare competenze complesse, ma non tutti i compiti reali sono validi dal punto di vista cognitivo»¹³⁹⁵.

Invece, sottolinea Lewy, non è sufficiente che sia un «compito *taken from life*, e che abbia *value and meaning in life*, cioè che sia ‘reale’, che richiami compiti che si affrontano nella vita quotidiana. Vi sono problemi che ricorrono nella vita quotidiana, come confrontare il prezzo dei prodotti per fare acquisti convenienti, che quindi sono ‘autentici’ in questo senso, ma che non contengono nessuna ‘sfida’ matematica, non richiedono ‘pensiero matematico’ per essere risolti. Invece certi problemi che tradizionalmente a scuola vengono dati da risolvere, che non sono per nulla ‘reali’, perché nessuno si comporterebbe così nella pratica, contengono in ogni caso una ‘sfida’ da un punto di vista intellettuale»¹³⁹⁶.

Per il tema che stiamo affrontando, questo significa, che non è la pratica in quanto tale che porta sicuro beneficio e conoscenze certe.

Ancora una volta, comunque, il sapere pratico, assume rilievo nella misura in cui è assunto con cognizione di causa e se accompagnato da una riflessione teorica.

Il lavoro come attività culturale e situata

Sulla stessa lunghezza d’onda si pone Cristina Zuccheromaglio, che analizza soprattutto i comportamenti apprenditivi aziendali.

Il sapere scolastico, osserva l’autrice, è molto diverso da quello naturale, della vita: nella scuola si conosce solo in modo individuale, in un contesto asettico, ‘puro’, senza strumenti di supporto, per concetti ‘generalisti’, che raramente possono essere riapplicati nella realtà. Insomma, le pratiche di apprendimento fuori dalla scuola sono contestualizzate «completamente dipendenti dalle risorse e dai vincoli dei contesti d’uso»¹³⁹⁷ e, appunto per questo, anche poco generalizzabili.

Affermare la necessità di situare le conoscenze, non significa necessariamente trovare una corrispondenza tra problemi scolastici (e formativi) e problemi quotidiani (e lavorativi), ma riuscire a rendere i problemi educativi veramente interessanti per chi deve apprendere, anche nella cosiddetta ‘formazione d’aula’.

Nulla, però, ci viene detto sulla reale maggiore capacità cognitiva offerta dal lavoro: anzi, l’autrice arriva ad affermare, che se da una parte risulta fondamentale situare gli apprendimenti, dall’altra, ad esempio rispetto alla disciplina, segnatamente alla matematica, è sufficiente situare le attività matematiche «nelle attività in cui si è coinvolti, in contrasto con chi sostiene semplicisticamente la necessità di rendere ‘quotidiane’ le attività di insegnamento/apprendimento»¹³⁹⁸: insomma, risulta sempre necessario un momento ‘scolastico’, teorico, d’aula. Teoria e pratica sono sempre in simbiosi.

Concetto, quest’ultimo, ripreso da Canonge e Ducel in un loro lavoro sull’insegnamento tecnologico¹³⁹⁹: «non avrebbe senso operare una scelta tra realtà concreta e spiegazione astratta, poiché esse sono inscindibili l’una dall’altra»¹⁴⁰⁰. Gli autori, rammentando le

¹³⁹⁵ A. Lewy, *Postmodernism in the field of achievement testing*, in “Studies in Educational Evaluation”, vol. 22, n. 3/1996, pp. 232-233, cit. in M. Lichtner, *Valutare l’apprendimento: teorie e metodi*, cit., p. 274

¹³⁹⁶ M. Lichtner, *Valutare l’apprendimento: teorie e metodi*, cit., p. 272

¹³⁹⁷ C. Zuccheromaglio, *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*, Carocci, Roma 1998, p. 51.

¹³⁹⁸ *Ivi*, p. 56.

¹³⁹⁹ Si tratta del saggio di F. Canonge, R. Ducel, *Cultura e insegnamento tecnologico*, trad. it., Sei, Torino 1971, a cui ci riferiamo in queste pagine.

¹⁴⁰⁰ *Ivi*, p. 23.

diverse teorie apprenditive, evidenziano quelle gestaltiste, in particolare l'assunto per il quale «la percezione è legata all'azione. I nostri muscoli, le nostre braccia agiscono su delle cose [...] La gestalt non è invenzione della nostra mente; essa esiste nelle cose. Secondo i primi gestaltisti, noi possederemmo il dono di riconoscere intuitivamente le strutture delle cose. E' ciò che essi hanno chiamato l'*insight*, l'intuizione, l'illuminazione improvvisa»¹⁴⁰¹. L'illuminazione, la conoscenza delle cose, quando diventa teoria, se si accoppia alla pratica, dà, per gli autori, i migliori risultati. Essi infatti riportano l'esperimento, ormai lontano, di Judd (1908): due gruppi di ragazzi vengono allenati per lanciare fecce su di un bersaglio posto a 30 centimetri sotto l'acqua. Ad uno dei due gruppi è stata esposta la teoria della rifrazione, ottenendo risultati nettamente superiori ai loro compagni. Quindi «la conoscenza di un'idea generale o della legge di un fenomeno migliora nettamente i risultati di ogni lavoro nel quale questo fenomeno si manifesta»¹⁴⁰². Peraltro gli autori invitano a far vedere da vicino agli alunni un oggetto di cui si deve dare una spiegazione, perché l'osservazione è un mezzo per acquisire conoscenze e stimolare l'interesse, ovviamente non un'osservazione enumerativa e descrittiva, e neppure troppo guidata, in cui l'alunno è condotto per mano, obbligato ad avanzare per piccoli passi: sarebbe un'«illusione d'insegnamento attivo». Illusione del materiale o delle presentazioni concrete che dà luogo ad un'attività superficiale e priva di vera efficacia. «L'educatore crede di aver fatto agire i suoi allievi mentre in realtà non ha fatto che imporre loro un'attività a bassa tensione [...]. L'osservazione che lascia l'iniziativa all'allievo e diventa un'attività di ricerca parte da un problema che si sia posto, da una domanda –problema»¹⁴⁰³.

Ci troviamo in perfetta sintonia con le osservazioni dei due autori, i quali, però, non ci sembra che giungano a dare una risposta su una provata maggior potenza conoscitiva del saper pratico rispetto a quello teorico: il loro risultato finale, al netto degli elementi di positività e di criticità, è un sostanziale pareggio tra teoria e pratica, che devono sempre accoppiarsi per dare i migliori esiti.

4.6.2 La riflessione pedagogica

Una riflessione pedagogica: Reboul

Approdiamo ora sui liti pedagogici in senso stretto. L'autore, già citato, dopo aver ben chiarito che, a suo giudizio (da noi condiviso), la vita non è una scuola, mancando dell'intenzionalità educativa, introduce una considerazione sul sapere pragmatico, ricordando Comenio che invitava ad aprire il libro vivente della natura, piuttosto che Rousseau «I nostri primi maestri di filosofia sono i nostri piedi, le nostre mani, i nostri occhi. Sostituire tutto con i libri, non è insegnarci a ragionare, è insegnare a servirci della ragione di altri, a credere molto, e a non sapere mai niente»¹⁴⁰⁴.

Il pedagogista rileva che, seguendo tali indicazioni, però, non è garantito un sapere scientifico. Nessuna esperienza diretta consente al soggetto di comprendere un qualsiasi principio, ad esempio quello della leva di Archimede, anzi crea il fenomeno «che Bachelard chiama «ostacolo epistemologico», cioè una disposizione di spirito che impedisce la formazione scientifica. «Se si prova con la mano ad affondare un pezzo di

¹⁴⁰¹ *Ivi*, pp. 23-24.

¹⁴⁰² *Ivi*, p. 27.

¹⁴⁰³ G. Mialaret, *Introduction à la pédagogie*, cit. in F. Canonge, R. Ducel, *Cultura e insegnamento tecnologico*, cit. p. 129.

¹⁴⁰⁴ J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, trad. it. 1979, p. 760, cit. in O. Reboul, *Apprendimento, insegnamento e competenza* (1980), trad. it., Armando, Roma 2003, p.24.

legno nell'acqua, questo resiste. Non è facile che si attribuisca la resistenza all'acqua. E' quindi molto difficile far comprendere il principio di Archimede nella sua sbalorditiva semplicità matematica se non si è precedentemente criticato e smontato il complesso impuro delle intuizioni primarie»¹⁴⁰⁵: ci si ferma alla *doxa*, che si oppone alle conclusioni scientifiche.

Se è vero che i due studiosi israeliani Herskowitz e Schwartz sono giunti a far apprendere il concetto matematico di funzione¹⁴⁰⁶, ciò non è avvenuto per esperienza diretta e semplice, ma attraverso un percorso costruito ad hoc. Ci pare, quindi, che la conclusione di Reboul offra una riflessione non secondaria rispetto al nostro problema dell'apprendere attraverso il concreto. E proprio all'apprendistato l'autore dedica un intero capitolo. Risultano interessanti per il nostro problema, le osservazioni condotte dall'autore¹⁴⁰⁷ a partire dalla constatazione che «Dare un colpo sulla mano dell'allievo pianista quando batte una nota falsa è puro addestramento; dirgli 'è sbagliato', è insegnamento»¹⁴⁰⁸. Ma nell'imparare il fare, si procede per tentativi ed errori? Si potrebbe, ma utilizzare un metodo, anziché andare a tentoni, è più economico. «Nel procedimento metodico, l'atto di apprendere è mostrato, scomposto in atti semplici che si eseguono separatamente per poi collegarli e provare e riprovare poi la sintesi finale»¹⁴⁰⁹. Peraltro, ciò che rende significativo questo metodo è la circostanza che si va dal tutto alle parti e non viceversa: nel qual caso non si ritrova mai il senso del tutto.

L'autore chiude questa prima serie di annotazioni sottolineando che l'apprendere il *come* fare è diverso dall'informazione, e costituisce un livello superiore dell'atto di apprendere: molti autori si attesterebbero a questo livello, considerando il vero sapere come un saper fare. Per Reboul, invece, le cose non starebbero così. Egli prende come esempio uno studioso americano, Gilbert Ryle al quale andrebbe il merito di aver evidenziato l'anteriorità della pratica che, nella storia di ogni soggetto così come nella storia dell'umanità, precede generalmente la teoria. La conseguenza pedagogica che ne consegue è condensata nell'espressione del *learning by doing*. Tale impostazione però porta a depotenziare l'informazione e anche la teoria. Ryle avrebbe ragione quando afferma che conoscere le regole della grammatica inglese non corrisponde a sapere la lingua inglese, però quando sostiene che nell'apprendistato intelligente (noi diremmo nello *stage* o nel laboratorio intelligente) «lo studente progredisce pensando a ciò che fa, non tiene in debito conto che "pensare" a ciò che si fa e trarne una lezione non è possibile se non avendo come punto di riferimento una regola o alcune regole»¹⁴¹⁰. Insomma, la teoria è dentro la pratica stessa. D'altra parte lo studio presuppone la concettualizzazione, l'astrazione, la conoscenza dei principi, indipendentemente dai casi reali da cui sono stati dedotti. Ma l'astratto non è il più complesso «E, nel campo del comprendere, ciò che è logicamente semplice non è lo psicologicamente, non è cioè il "concreto" [...] Ciò che è logicamente primo, e cioè il principio universale da cui tutto il resto trae giustificazione, non è primo psicologicamente: infatti la progressione psicologica naturale, in particolare, quella del bambino, va dal concreto all'astratto, cioè

¹⁴⁰⁵ G. Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, PUF, 1947, cit. in O. Reboul, *Apprendimento, insegnamento e competenza*, cit., p.25.

¹⁴⁰⁶ R. Herskowitz e B.B.Schwartz, *Reflective Processes in a Mathematics Classroom with a Rich Learning Environment*, cit., pp. 65-67.

¹⁴⁰⁷ Le osservazioni sull'apprendistato, che citiamo, sono in O. Reboul, *Apprendimento, insegnamento e competenza*, cit., pp. 29-54.

¹⁴⁰⁸ *Ivi*, p. 35.

¹⁴⁰⁹ *Ivi*, p. 40.

¹⁴¹⁰ *Ivi*, p. 58.

dal complesso al semplice»¹⁴¹¹ Ecco indicata dallo studioso, la sua posizione: si parte dal concreto naturalmente, ma il concreto non è il più semplice: al contrario, è più complesso, e ha bisogno della teoria per essere spiegato.

E' questa di Reboul una spiegazione di grande interesse, perché riconosce la priorità naturale del concreto, ma contemporaneamente, non esclude affatto, la teoria, che è anzi la chiave di lettura dei fenomeni. Insomma, la difficoltà del concreto è la *complessità*, della teoria l'*astrazione*, che semplifica, ma che è meno immediata

Basta l'esperienza diretta? La lettura di M. T. Moscato

Su una linea non dissimile si muove la studiosa, che abbiamo già incontrato, la quale registra che, come anche in una cultura tecnologicamente avanzata come la nostra, e in presenza di bambini attenti e sanamente curiosi, «l'esperienza diretta non basta a comprendere elementi scientifici basilari per la nostra tecnologia [...]. Inoltre l'esperienza diretta dei bambini può includere molte informazioni imprecise, errate, falsificanti»¹⁴¹² come aveva dichiarato lo stesso Reboul.

La Moscato, per inquadrare la questione dell'apprendere dalla pratica, introduce il discorso sulle due famiglie metodologiche in atto nei modelli di insegnamento: «La prima "famiglia" metodologica include tutti i modelli almeno apparentemente "trasmissivi" [...] In questa "famiglia" metodologica si colloca l'insegnamento sistematico, che è il più importante dei metodi deduttivi ancora presenti (oggi assunti come "tradizionali" o come "superstiti"). Sottolineiamo il termine "deduttivi": in questa famiglia metodologica è infatti sempre presente la pretesa di costruire un percorso logico-razionale a-priori, dentro il quale i contenuti proposti vengono scanditi e articolati secondo criteri non casuali»¹⁴¹³.

La seconda famiglia metodologica, in cui l'Attivismo in tutte le sue varianti ha un ruolo preminente, è costituita dai metodi induttivi e attivi.

Nell'insegnamento efficace, non si può fare a meno di nessuna delle due grandi tipologie di metodo. Privilegiarne una in termini assoluti, annota la studiosa, è sempre un errore didattico, ed inoltre nessuna delle due tipologie può essere prescelta garantendosi dai rischi di una loro scadente esecuzione. Anche la studiosa, quindi, non accorda un parere nettamente favorevole alla didattica attiva e pratica che, da sola, risulterebbe monca.

Peraltro, però, osserva che, pesa ancora oggi il presupposto del primato della 'teoria' sulla pratica, pregiudizio che «porta gli insegnanti a sottovalutare sia il problema *dell'insegnare le pratiche* (insegnare la pratica, a qualsiasi livello, viene sempre considerato un ruolo gerarchicamente inferiore) sia dell'*insegnare attraverso la pratica* [...]. Per meglio dire, "insegnare la teoria" permette di nascondere meglio i difetti di una professionalità mediocre o inesistente»¹⁴¹⁴. Peraltro ricorda che anche tutti i modelli di matrice comportamentista (come la programmazione per obiettivi, e/o la programmazione curricolare per unità didattiche) non sono che una variante procedurale del metodo sistematico. «Il rischio di astrattezza e passivizzazione deve quindi essere riconosciuto anche in questi modelli didattici, negli ultimi venticinque anni accreditati e

¹⁴¹¹ *Ivi*, p. 63.

¹⁴¹² M. T. Moscato, *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia, 2008, p. 79.

¹⁴¹³ *Ivi*, p. 193.

¹⁴¹⁴ *Ivi*, p. 200.

proposti dall'Amministrazione e da larga parte della pedagogia accademica come “nuovi” ed efficaci»¹⁴¹⁵.

La pedagogista pone successivamente alcune chiose fondamentali per il presente studio, proponendo una lettura di fatto tangente alle nostre conclusioni.

La vitalità pedagogico-didattica dell'Attivismo, scrive, non deve essere cercata, soltanto nel suo primato del fare e della manualità, ma piuttosto nella connessione che questa prospettiva opera fra le strategie di insegnamento e le modalità di produzione della conoscenza nella mente umana, così come lo descrive Dewey¹⁴¹⁶.

«Lo sperimentalismo pragmatista di J. Dewey, in altri termini, anticipa molti dei presupposti teorici che caratterizzeranno, nella seconda metà del Novecento, lo sviluppo di nuove posizioni gnoseologiche ed epistemologiche, tutte segnate dal primato del soggetto, o almeno dal coinvolgimento interessato del soggetto, nell'atto di conoscenza»¹⁴¹⁷.

Riporta poi un passo di Gino Corallo: «[...] Qui ci interessa sottolineare il fatto che la ricerca, o anche la trasmissione, della verità non possono avvenire senza che il soggetto, o i soggetti, in essa impegnati si pongano come attivi co-autori della verità stessa. Questa, si è detto, non perde così il suo carattere oggettivo, non diventa la “mia” verità, ma diventa — inconfutabilmente — una verità *mia*»¹⁴¹⁸.

Rimarca la Moscato che per «“attivismo” intendiamo il principio didattico scaturente dall'assunto della partecipazione del soggetto al farsi della conoscenza nella sua mente, assumendo che la conoscenza umana non possa essere “trasmessa” realmente da una mente all'altra, ma che in realtà venga “rigenerata”»¹⁴¹⁹.

Ci permettiamo di sottolineare questo passo, perché ci pare molto simile a quanto abbiamo cercato di dimostrare con l'idea che “ogni teoria è un'azione”, se si parte dal presupposto che ciò che conta è la posizione del soggetto come co-autore della verità, nel senso precedentemente indicato di confronto sistematico tra ciò che viene proposto e la propria esperienza¹⁴²⁰: anche un teorema diventa, cioè, un'emozione, un'esperienza. Mette in moto il soggetto, perché lo interpella.

Infatti, continua la studiosa, in un passo già parzialmente citato «l'apprendimento è un processo attivo, l'allievo apprende se, e quando, è *attivo* nella situazione didattica. [...] L'*attività* decisiva, in una lettura pedagogica più ampia del principio attivistico, è dunque quella della struttura cognitiva dell'allievo, ed essa è messa in moto dalla manualità e dal movimento come dalla visione e dall'ascolto. Il “fare” e l'operatività che generano apprendimento non sono, quindi, necessariamente della “mano”, così come l'intelligenza non è necessariamente astratta»¹⁴²¹.

Il fare che genera apprendimento non è necessariamente della mano, ma anche dell'intelletto: ancora una volta, in modo speculare, potremmo dire, che anche la teoria è un fare. Infatti «[...] è anche ragionevole supporre, seguendo le tesi di Bruner, di Olson e di Ausubel¹⁴²², che all'inizio di ogni nuovo apprendimento — che preveda abilità

¹⁴¹⁵ Ivi, p. 201

¹⁴¹⁶ J. Dewey, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione* (1910, 1933), trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1961.

¹⁴¹⁷ M. T. Moscato, *Diventare insegnanti*, cit., pp. 218-219.

¹⁴¹⁸ G. Corallo, *Il lavoro scientifico. Fondamenti e metodi*, Adriatica Editrice, Bari 1966, p. 26.

¹⁴¹⁹ M. T. Moscato, *Diventare insegnanti*, cit., pp. 218-219.

¹⁴²⁰ L. Giussani, *Il rischio educativo. Come creazione di personalità e di storia*, Sei, Torino 1995, p. XIV.

¹⁴²¹ M. T. Moscato, *Diventare insegnanti*, cit., p. 220.

¹⁴²² D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, trad. it., FrancoAngeli, Milano, 1978; D.P. Olson, *Linguaggi, media e processi educativi*, Loescher, Torino 1979.

cognitive e operative prima non possedute —, la struttura cognitiva individuale si valga delle modalità d'apprendimento iniziali (conoscenza attiva e iconica, apprendimento per scoperta) anziché di quelle posteriori e più sofisticate (conoscenza simbolica, apprendimento per acquisizione)»¹⁴²³. Ma la concretezza «può non comportare attività manuali e osservazioni materiali. Se per un verso la concretezza può implicare esperimenti e laboratori, [...] può applicarsi ad un testo specifico, da leggere, smontare e rimontare; ad un testo da produrre, ad un prodotto drammatico, iconico, fotografico e/o massmediatico, ad una ricerca da condurre individualmente o in piccolo gruppo etc»¹⁴²⁴.

In sintesi, il principio della concretezza non è semplicemente l'opposto della generalizzazione astratta: «La vera astrattezza è data dalla ripetizione meccanica di contenuti informativi non connessi alla struttura cognitiva dell'allievo, e per conseguenza non utilizzabili per la sua globale e continua ricostruzione della realtà»¹⁴²⁵.

Ci troviamo in perfetta sintonia con la pedagogista: la vera astrattezza è data dalla meccanicità degli apprendimenti, è la conoscenza di grado zero che non è vera conoscenza, perché è passiva. Questa è astrazione, non il sapere teorico *tout court*.

La studiosa non ci ha confermato sul maggiore potere cognitivo del fare pratico, è pur vero che è una leva fondamentale nel processo di apprendimento. Insomma: la vera oppositività non è tra teoria e pratica, ma tra *meccanicità e significatività* degli apprendimenti:

teoria vs pratica?
NO
meccanicità vs significatività?
SÌ

Qualche conclusione

Ci pare, che una possibile chiave di lettura sintetica, possa essere considerata l'ipotesi offerta da G. Bertagna che rilegge il ruolo delle competenze in ambito lavorativo¹⁴²⁶.

Osserva il pedagogista che l'apprendistato lavorativo come si svolge oggi (ma in fondo come si è svolto per secoli) è simile alla *bottega rinascimentale*, assunta come idealtipo formativo. Come fa l'allievo a diventare competente in un lavoro? Risponde Bertagna «Quando scopre e copia i “segreti” che rendono l'intervento del suo “mastro” sempre più efficace del suo, nella produzione delle sue opere e nelle azioni necessarie per produrle bene (la dialettica etimologica mistero-mestiere su cui si è soffermato Marx). L'imitazione (da intendere alla Leopardi o anche alla Platone) tutt'altro dunque, che una componente deteriore o residuale della “competenza”. Non occorre la teoria dei neuroni a specchio per confermarlo. Senza il circuito esempio, testimonianza, imitazione essa, infatti, non riesce a costruirsi e a darsi»¹⁴²⁷.

Anche Bertagna osserva che la dimensione verbale e concettuale serve, in questo contesto, a spiegare le azioni imitate e riprodotte più che a spingere ad imitarle e a

¹⁴²³ M. T. Moscato, *Diventare insegnanti*, cit., p. 222.

¹⁴²⁴ *Ivi*, p. 220.

¹⁴²⁵ *Ivi* p. 223.

¹⁴²⁶ G. Bertagna, *Le competenze tra mondo del lavoro e mondo della formazione*, intervento al Convegno “Università, istanze sociali, formazione e sviluppo delle competenze”, VII Biennale internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova, 3 dicembre 2008: intervento su supporto cartaceo.

¹⁴²⁷ *Ivi*, p. 2.

riprodurle. È l'agire, insomma, la sorgente motivazionale e intenzionale della competenza. Il *logos* spiega l'azione, ma non la motiva e, soprattutto, non la guida nella sua successiva duplicazione. Appunto o la segue o la accompagna.

In realtà, per quello che abbiamo visto, esiste anche una parola che precede e introduce, ad esempio nel laboratorio o nello stage. È pur vero, che la parola è solo introduttiva: poi segue l'esempio che il ragazzo deve osservare attentamente, per poi riprodurre.

Nell'imitare il suo maestro, il ragazzo pone tutto se stesso, non solo una parte di sé. Insomma il ragazzo che anche semplicemente prepara la pasticceria mignon, lascia il segno della sua personalità. Non c'è separatezza tra oggetto e soggetto, come invece teorizza l'epistemologia moderna: non c'è parte senza il tutto. «È questo il significato profondo della cosiddetta "contestualità della competenza": nel senso che, per esibirsi, ha sempre bisogno di legarsi in un "tutto"»¹⁴²⁸, cioè di avere un senso. Più semplicemente, il ragazzo, nel lavoro, comprende il legame che c'è tra quello che sta producendo, e la realtà fosse anche solo spelare un cavo elettrico!

La «competenza», ha bisogno anche di analisi linguistica e concettuale. Proprio per il loro carattere di base e prioritario, «l'esperienza e l'azione sfuggono riflessivamente a chi le compie mentre si compiono. Solo raccontandole ad una terza persona o in terza persona chi le compie è in grado di riconoscerle ed esprimerle»¹⁴²⁹. Ciò significa, che per apprendere un mestiere, occorre inevitabilmente fare apprendistato, e ri-farlo, riprodurlo, andando anche per tentativi. Ma non si può impararlo con la teoria.

«Allo stesso modo, però, la maggior parte delle conoscenze teoriche organizzate nelle teorie disciplinari e interdisciplinari e trasmesse nei repertori dell'insegnamento scolastico ed accademico non ha applicazioni evidenti e soprattutto dirette nell'esercizio di qualsiasi mestiere»¹⁴³⁰. Insomma, anche lo studioso ribadisce l'inevitabile co-presenza di teoria e pratica. Tanto più in un fare professionale: non basta sapere come e cosa fare (conoscenze) e neppure sapere come fare (abilità): sono elementi fondamentali, ma non sufficienti per compiere un'azione. In quanto «sapere», non basta «Ha bisogno di essere interiorizzato dal soggetto e di farsi opera, azione, esperienza personali»¹⁴³¹. Come cercavamo di argomentare precedentemente, un sapere 'interiorizzato', è un sapere vivo (grado 2), è già 'opera', già esperienza: anche nel senso che diventa trasferibile e ri-utilizzabile. Contemporaneamente, per lo studioso, le esperienze, le azioni, hanno bisogno di farsi sempre meglio e più «sapere», circuitando in continuazione soggetto ed oggetto, forma e materia, sapere e fare, sapere e agire, ragione e mani/corpo, ragione e psiche. Insomma, qui si propone l'ipotesi che, superando ogni separatezza, *non c'è conoscenza senza azione*, ma anche *non c'è azione senza conoscenza*: cioè, si apprende meglio facendo; ma anche non si può agire bene, senza conoscere il sapere che c'è sotto.

La nostra domanda, e se cioè c'è una maggiore potenza dell'apprendimento per via pratica, trova qui una risposta lievemente affermativa: sì, parrebbe dire lo studioso, nel senso che tutto è azione: è l'agire, insomma, la sorgente motivazionale e intenzionale dell'agire competente, e quindi del sapere.

Ci parrebbe però di poter concludere che: non è meglio l'apprendimento pratico, se non per fissare maggiormente le conoscenze teoriche; e non è auspicabile l'apprendimento

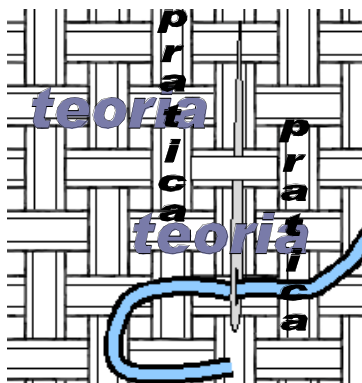
¹⁴²⁸ *Ivi*, p. 3.

¹⁴²⁹ *Ibidem*.

¹⁴³⁰ *Ibidem*.

¹⁴³¹ *Ibidem*.

teorico, se non può esplicarsi un'un'azione pratica. Teoria e pratica sono insieme indissolubilmente, come i fili di un unico gomitolo. O anche come la trama e l'ordito



Senza trama, non c'è ordito; senza ordito non c'è trama. Senza teoria, non c'è pratica; senza pratica non c'è teoria.

La questione, allora consiste nella rivalutazione del lavoro e della pratica come canale, non privilegiato, ma necessario ad un apprendimento efficace: mentre, fino ad ora, il lavoro è sempre stato sottoposto, come abbiamo visto, ad un ostracismo violento.

L'unità

Ci pare che a chiudere questa sezione, offra qualche indicazione anche l'ultima Lettera Enciclica di Benedetto XVI, il quale postilla: «Il sapere non è mai solo opera dell'intelligenza. [...]. Il fare è cieco senza il sapere e il sapere è sterile senza l'amore[...] Non c'è l'intelligenza e poi l'amore: ci sono *l'amore ricco di intelligenza e l'intelligenza piena di amore*»¹⁴³².

Non entriamo nel merito della Enciclica: cogliamo solo alcune suggestioni.

La realtà esige non un accostamento per polisindeto (l'intelligenza e l'amore), ma per asindeto, fino alla compenetrazione delle discipline. *L'amore ricco di intelligenza e l'intelligenza piena di amore*, non sono semplicemente l'amore e l'intelligenza accostati uno all'altro: si è operata una metamorfosi metaforica. Insomma la realtà è unitaria

Le indicazioni offerte dall'Enciclica, ci confermano nella direzione della *non separatezza di pratica e teoria, di anima e corpo, di azione e pensiero, di sentimenti e razionalità*. L'unità della persona in sé e con la realtà che la circonda, è la posizione più adeguata per comprendere il mondo.

E' ciò che abbiamo visto nei ragazzi all'opera, cioè al lavoro. Per questo non possiamo non rivendicare la piena funzione educativa del lavoro.

¹⁴³² Benedetto XVI, *Caritas in Veritate*, Lettera Enciclica, Libreria Editrice Vaticana, Roma, 29 giugno 2009, proposizione 30.

4.7 Alla ricerca della pratica perduta (sul rapporto *theoría* e *praxis*)

4.7.1 I termini della questione

Per tutto quello che abbiamo cercato di argomentare, si tratta di *ridare fiato alla pratica*, anche da un punto di vista ‘teorico’, e non sembri l’affermazione, un ossimoro. Finora abbiamo dato maggior enfasi alla teoria: nel senso che abbiamo voluto dimostrare quanto la *teoria sia essa stessa*, in certo qual modo, *pratica*. Vorremmo perciò ora capire maggiormente il secondo termine del binomio dicotomico, indagando perché di dicotomia si tratta, cercando di comprendere un po’ più a fondo il concetto di pratica, oggi tanto negletto, usato, abusato, bistrattato: fino a diventare un termine quasi ‘desemantizzato’.

I termini ‘pratica’, o ‘fare’, sono tanto diffusi e utilizzati, da diventare tutt’altro che semanticamente univoci e chiari. Non solo in ambito educativo. Diventa quindi necessario ritornare alle origini, per riscoprirne le referenze semantiche, cercando di approfondire quanto abbiamo detto in un precedente capitolo.

Occorre anche una fase di *explicatio terminorum* per poter dipanare la matassa ingarbugliata, poiché nella vulgata esiste una profonda dicotomia tra pratica e teoria. Come mai?

Una definizione

L’esito della razionalità pratica è sempre l’azione buona, ma non in astratto e in generale, bensì ‘che cos’è il bene per me, per noi, qui ed ora’, nelle circostanze in cui siamo, in questo momento. Come scrive Aristotele: «La saggezza non ha come oggetto solo gli universali, ma bisogna che essa conosca anche i particolari, giacché essa concerne l’azione, e l’azione riguarda le situazioni particolari»¹⁴³³. Per decidere, l’uomo è coinvolto in prima persona, con tutta la sua persona: mente, cuore, ragione, sentimenti. Non a caso spesso ci si agita, si avvampa, si suda: così è l’uomo. Non è possibile decidere, senza considerare la somma dei fattori: altrimenti si sarebbe bestie. Gli antichi chiamavano questa capacità, *phrónesis* (saggezza).

L’azione buona o cattiva, perciò, non potrà mai scaturire da una deduzione logica: non è possibile imparare ad agire bene, seguendo, quelle che potremmo definire, istruzioni per l’uso.

Il giudizio pratico dipende dall’analisi di particolari concreti e non universali. Tratta di argomenti indeterminati, perché la sua materia è così particolare che cambia sempre. Chi agisce si trova perciò sempre, nelle condizioni del medico o del comandante di una nave: deve esaminare le circostanze che a volta a volta si presentano¹⁴³⁴.

In modo mirabile Schön ricorda come la gran parte delle diagnosi effettuate dai medici, per rimanere in argomento, derivino da situazioni che non sono riportate sui libri: ed anzi, l’eccezione è ritrovare «il caso da manuale»¹⁴³⁵.

Purtroppo, abbiamo già notato, non è possibile imparare ad agire correttamente: il soggetto che fa si trova sempre un po’ nella condizione dell’equilibrista sul filo della contingenza. Questa capacità nasce da un allenamento continuo e sistematico che trova

¹⁴³³ Aristotele, *Etica nicomachea* VI, 8, 1141b13 e ss., traduzione a cura di C. Mazzarelli, Collana ‘I classici del pensiero. Filosofia classica’, diretta da G. Reale, Rusconi, Milano 1998, p. 275.

¹⁴³⁴ Aristotele, *Etica nicomachea* II, 9, 1104a9-10, cit, p.124.

¹⁴³⁵ D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale* (1983), trad. it., Dedalo, Bari 1993, p. 90.

nell'esempio e nell'esercizio la propria eccellenza (virtù). Rey, ad esempio, definirà l'esempio che il maestro può dare «una certa virtù»¹⁴³⁶.

Non è un discorso astratto, di principio: è un giudizio.

La debolezza del giudizio, allora, che è il nerbo della pratica, indebolisce la pratica stessa: l'affloscia, come un palloncino quando si sgonfia. Perde la sua consistenza.

Tutto si gioca nella capacità di giudicare le situazioni contingenti. Per questo è poco rassicurante, al contrario della *téchne*. Sostiene Schön che per molti professionisti l'incertezza costituisce una minaccia «la sua ammissione è un segno di debolezza»¹⁴³⁷.

Teoria e pratica, significano, nella cultura attuale, teoria vs pratica: mai teoria e pratica. Qui si è consumato una sorta di 'lutto' della pratica, che è stata ridotta di rango.

4.7.2 Alcune ipotesi sulla separazione di *théoria*, *téchne* e *praxis*

Ha scritto Bertagna che per aggirare lo smacco alla propria potenza, la *téchne* «pur di restare «padrona della mente», se non del risultato finale, asseconda la tendenza a spezzare il proprio processo unitario e a separare il *sapere* dal *fare*. Oggi diremmo separare la scienza/tecnologia (l'aspetto teorico) dalla tecnica (l'aspetto operativo). *Chi pensa*, da una parte; *chi fa*, dall'altra. Come se l'*homo faber* non fosse allo stesso tempo *sapiens* e viceversa [...]. Il *sapere*, quindi, è privilegio di chi si rappresenta gli scopi (teorici) da realizzare, dei teorici: lo scienziato, il pedagogista, l'architetto, l'ingegnere, ecc., non il meccanico, l'educatore, il carpentiere, il muratore, ecc. Il *fare* si ritrova invece negli «esecutori di ordini» [...]. Sono coloro che dalla rivoluzione industriale in avanti, sono stati chiamati, con un indubbio tradimento dell'etimo antico, *tecnici*; che Platone chiamò pratici e che Aristotele indicò semplicemente come empirici»¹⁴³⁸. Aristotele distingue infatti tra gli «empirici» e coloro che possiedono la *téchne*.

Così argomenta Aristotele «noi riteniamo che il saper e l'intendere siano più propri all'arte che all'esperienza, e giudichiamo coloro che posseggono l'arte più sapienti di coloro che posseggono la sola esperienza, in quanto siamo convinti che la sapienza, in ciascuno degli uomini, corrisponde al loro grado di conoscere. E, questo, perché i primi sanno la causa, mentre gli altri non la sanno. Gli empirici sanno il puro dato di fatto, ma non il perché di esso; invece gli altri conoscono il perché e la causa.

Perciò noi riteniamo che coloro che hanno la direzione nelle singole arti siano più degni di onore e posseggano maggiore conoscenza e siano più sapienti dei manovali [...]. Perciò consideriamo i primi come più sapienti, non perché capaci di fare, ma perché in possesso di un sapere concettuale e perché conoscono le cause»¹⁴³⁹.

La superiorità è nella conoscenza teorica. Ma quello che vogliamo sottolineare è la separazione tra il sapere il fare. Già Aristotele argomenta a favore della loro divisione. I teorici, potremmo dire, sono tali proprio perché *non* fanno.

Va da sé, che quando diciamo 'fare' in senso ampio, tiriamo dentro anche il concetto di *téchne*, dal momento che, in fondo, si tratta, anche per i tecnici, di fare. Possiamo infatti notare che i tecnici si collocano in una posizione mediana, tra i teorici e i 'praticoni'. Partecipano della teoria perché nella *téchne* il primo momento è sempre teoretico.

¹⁴³⁶ B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, (tit. or.: *Les compétences transversales en question*, ESF éditeur, Paris 1996), FrancoAngeli, Milano 2003, p. 137.

¹⁴³⁷ D. Schön, *Il professionista riflessivo*, cit., pp. 94-95.

¹⁴³⁸ G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 249-250.

¹⁴³⁹ Aristotele, *Metafisica*, A 1, 981a 24-30, 981b 5-6, traduzione di G. Reale, Bompiani, Milano 2004, pp. 4-7.

Partecipano della razionalità pratica, perché non c'è tecnico che non debba utilizzare la *phrónesis*, per decidere se quello che sta mettendo in campo è un buon progetto.

Sulla separatezza tra teoria e pratica, ci offre uno spunto ancora Hannah Arendt, quando argomenta: «le lingue greca e latina, diversamente dalle moderne, dispongono di due parole del tutto differenti, anche se correlate, per designare l' "agire". Ai due verbi greci *archein* ("cominciare", "guidare" e infine "governare") e *prattein* ("giungere a compimento", "adempiere", "ultimare") corrispondono i due verbi latini *agere* ("promuovere" "guidare") e *gerere* (il cui significato originale è "portare"). Sembra quasi che l'azione fosse divisa in due parti: l'inizio, che faceva parte di una persona singola, e il compimento, in cui molti si riunivano per "portare" a "termine" o "completare" l'impresa, passando per le sue varie fasi. Non solo le parole sono fra loro correlate in modo simile, ma anche la storia del loro uso è parallela. In entrambi i casi la parola che designava in origine solo la seconda parte dell'azione – *prattein* e *gerere* – divennero le parole accettate per indicare l'azione in generale, mentre le parole che ne designavano l'inizio acquistarono un significato speciale, almeno nel linguaggio politico. *Archein* finì per significare "governare" e "condurre" quando era usata in senso specifico, e *agere* finì per significare "condurre" piuttosto che "promuovere"»¹⁴⁴⁰. Così, conclude la studiosa, il ruolo del promotore, che era un *primus inter pares*, diventa quello di capo, isolato dagli altri. «Tuttavia la forza del promotore e leader si rivela solo nella sua iniziativa e nel rischio che assume, non nell'effettiva realizzazione [...]. Con questa pretesa il capo monopolizza, per così dire, la forza di coloro senza il cui aiuto non riuscirebbe a compiere nulla. E' così che nasce l'illusione della forza straordinaria, e con esso l'equivoco dell'uomo forte che è potente proprio in quanto è solo»¹⁴⁴¹. Noi diremmo: è così che nasce l'equivoco della divisione tra coloro che hanno il potere e non fanno, e coloro che, non avendo il potere, fanno. E il potere nasce proprio dalla capacità di mettere in atto qualche cosa, di iniziare. Cioè, all'origine, colui che faceva era anche colui che pensava l'azione. Non c'era separatezza: l'*actio* era unitaria. Eppure, acutamente, la Arendt sottolinea come, in modo strisciante, si sia insinuata la divisione. La spaccatura si è consumata, appunto, tra coloro che fanno (e non sanno perché e come fanno) e coloro che li guidano nel fare (sapendo perché e come fare). Ma il richiamo del potere, ci verrebbe da concludere, delude: e delude anche perché rompe l'unità dell'uomo con gli altri uomini e al suo interno. Infatti, amputa, metaforicamente e fisicamente, l'uomo di una parte del suo corpo: le sue mani. E deve rinunciare a 'giungere a compimento' (*prattein*) e a 'ultimare' (*gerere*). L'uomo diventa l'incompiutezza. Manca il compimento, cioè un fine, ovvero un senso. A chi fa, vorremmo dire, è rimasto in mano, infatti, il compimento di una cosa di cui non conosce se non la fine; a chi comanda succede il contrario.

Il senso, invece, sta nell'esser padroni dell'inizio e della fine.

La conseguenza è comunque, un deprezzamento dell'agire. Colui che esercita la pratica è l'esecutore di ordini altrui (Arendt), il manovale (Platone), l'empirico (Aristotele)..

In origine non era così.

4.7.3 L'empiria e la pratica

A questo punto pare doveroso introdurre una parentesi per distinguere tra empiria e pratica.

¹⁴⁴⁰ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana* (1958), trad. it. 1964, Bompiani, Milano 2008, XIV ed., p. 138.

¹⁴⁴¹ *Ivi*, pp. 138-139.

L'aggettivo empirico sta ad indicare qualcosa fondato sull'esperienza immediata e sulla pratica (quindi privo di valore scientifico); istruito dall'esperienza, senza attendere alle dottrine e alla ragione scientifica. Di medico e di arte medica che fonda il suo metodo sopra la sola esperienza. In latino il termine *empiricus* al plurale '*empirci, orum*', diventa un aggettivo sostantivato che indica i medici empirici. In greco *empeiricós* sta a significare 'che si regola con l'esperienza' e il sostantivo *empeiria*, significa esperienza, ma anche abilità.

In particolare ci sembra importante sottolineare il riferimento ai 'medici empirici', come emerge anche dal lessico latino: sono coloro che operano *solo* in base alle loro conoscenze pratiche. Ritorna qui l'avverbio *solo*, perché evidenzia che manca qualche cosa, come sottolineava Aristotele: « giudichiamo coloro che posseggono l'arte più sapienti di coloro che posseggono la sola esperienza »¹⁴⁴².

Il filosofo pensa ad un livello dell'agire che è quello del *labor* della Arendt: quello che vorremmo chiamare il livello dell'empiria. Aristotele infatti usa proprio il termine *ἐμπειρία* e *ἐμπειρικός*. E i manovali li definisce *χειροτέχνης*, ovvero operai. Aristotele sottolinea che il fuoco brucia per impulso naturale; l'empirico fa per abitudine, cioè meccanicamente, senza ragioni.

Ma la pratica ha un'altra consistenza. *Pratica*, nella lingua italiana, ha come radice il *praticare* latino¹⁴⁴³: si intende l'arte, la maniera e l'esercizio dell'operare, agire, fare. L'attività concreta connessa all'esercizio di un'arte, mestiere, professione. Più interessante, però, è il significato secondario di 'conoscere per esperienza il modo di fare', che è il significato di "avere la pratica". Pratica significa però anche tirocinio professionale. Con l'espressione "*per pratica*", si intende invece '*senza studio*'.

A ben guardare, dentro queste definizioni, troviamo sia l'accezione positiva, sia quella negativa. Pesa però il retaggio culturale che accomuna la pratica con l'empiria, per cui conoscere per pratica significa innanzitutto 'senza studio'.

Il pratico, invece (in greco *practicos*) è colui che sa procedere nelle cose del mondo; conoscitore. In ambito filosofico e didattico, significa prassi, operazione (opposto a teoria, speculazione).

Colui che conosce qualcosa concretamente, per esperienza diretta. Incline all'azione piuttosto anche alla speculazione astratta. La dicotomia tra pratica e teoria, è presente soprattutto in ambito di studi filosofici, didattici, scientifici: comunque degli studi.

Sappiamo, peraltro, che quando Aristotele parla di pratici allude ai manovali: altro invece sono i tecnici (che chiama anche architetti): coloro che possiedono un'arte.

Quindi, possiamo individuare tre categorie di individui:

Coloro che fanno	Ma non sanno	Manovale, operai catena di montaggio	manovali	mestiere	pratica	I e FP
Coloro che fanno	Sapendo solo il come	Meccanico, educatore, carpentiere, geometra	Tecnici (oggi)	mestiere	pratica	ITP
Coloro che non fanno	ma sanno (la teoria)	Scienziato, pedagogista, architetto, ingegnere	teorici	professione	teoria	Liceo

¹⁴⁴² Aristotele, *Metafisica*, A 1, 981a 25-30, cit., pp. 4-7.

¹⁴⁴³ Per le definizioni ci riferiamo al *Vocabolario della lingua italiana* compilato da N. Zingarelli, Zanichelli, Bologna 1967, IX ed.; per i lemmi latini ci rifacciamo al *Vocabolario della lingua latina* di L. Castiglioni e S. Mariotti, 1996, 3^a ed., e Nuovo Devoto Oli compatto, *Dizionario fondamentale della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze 2001; per i termini greci a *Vocabolario greco-italiano* compilato da L. Rocci, Soc. Ed. Dante Alighieri, Soc. Ed. S. Lapi, Città di Castello, 1968.

A ben guardare, la divisione corrisponde alla divisione in cui versa la scuola italiana attuale. La grande frattura tra la pratica e la teoria, si specchia nella grande scissione tra la scuola della teoria (i licei) e la scuola della pratica (istruzione tecnica e professionale, formazione professionale).

Spiega Giovanni Reale a proposito del concetto di «arte» (τέκνη) che «il nostro concetto di ‘arte’ non rende adeguatamente il senso della parola greca. [...] giacché la parola esprime che quella tal consuetudine o attività pratica non poggia solo su una *routine*, ma su regole generali e su cognizioni sicure, essa arriva facilmente al significato di ‘teoria’, significato che ha correttamente nella terminologia filosofica di Platone e Aristotele, specialmente là dove si tratta di contrapporla alla pura empiria o ‘pratica’. D’altra parte, *téchne* si distingue da *episteme*, la ‘scienza pura’, in quanto la teoria della *téchne* è pensata sempre in servizio di una *praxis* »¹⁴⁴⁴.

All’origine, dunque, la *téchne* era un insieme unitario di *praxis* e *theoría*. Questo sapere non era fine a se stesso (come nell’*episteme*) ma in funzione della prassi.

Però non la tecnica come è oggi ridotta, cioè *tecnicismo*.

La storia della parola

Pratica deriva da pratico, aggettivo, ‘che si riferisce a cose ed attuazioni concrete’ (così lo ritroviamo in Dante (1304-08))¹⁴⁴⁵. La parola deriva dal latino *practicum*, che a sua volta deriva dal greco *praktikós*, e *praxis*.

Troviamo la definizione di ‘pratica’ come ‘complesso delle azioni che si propongono la realizzazione dell’utile e del bene comune’ per la prima volta in Italia testimoniata in Brunetto Latini, nel 1294. Sia Dante, sia il suo maestro Brunetto Latini, mettono in luce il valore positivo della pratica. Comunque, il Medioevo riabilita il fare: si parla non solo di azioni volte al bene della singola persona, ma al bene e all’utile comune.

Il termine ‘*practicus*’ in latino, invece, significa semplicemente attivo. Il termine corrisponde a *usus*. La cultura latina ha ‘abbandonato’ il termine *praxis*, per porre maggior risalto al termine *usus*, che ne sottolinea il valore strumentale, di vantaggio e di utilità.

La *lingua greca*, invece, ci offre, oltre al termine empirico, di cui abbiamo scritto, il lemma *πραξις* che sta ad indicare affare, faccenda, effetto risultato; azione, opera, fatto, l’agire; modo di agire, procedura ma anche modo di essere, stato, condizione e pubblico ufficio. La *praxis* greca, non è solo ‘empiria’, e non è solo ‘utilità’: congloba anche ‘le procedure’, tipiche della tecnica e si lega anche ai pubblici uffici.

La pratica non era la empiria, ma la capacità di declinare l’arte o la dottrina, cioè la tecnica o la teoria, nella realtà.

Esiste una differenza tra *empiria* e *praxis*: nel senso che il primo è sicuramente scisso da *theoría* e *téchne*; la *praxis* invece esprime un livello più alto, in cui può a ben vedere entrare la *téchne* e anche la *theoría*.

Si potrebbe creare un parallelo con la nomenclatura proposta dalla Arendt. La empiria potrebbe essere paragonata al *labor*, la *praxis* all’*opus*. Rimarrebbe sguarnito il terzo livello indagato dalla studiosa: quello che inerisce *l’homo agens*.

¹⁴⁴⁴ G. Reale, *Introduzione, traduzione e commentario della Metafisica di Aristotele*, Bompiani, Milano 2004, pp. 704-705.

¹⁴⁴⁵ Si veda quanto riportato in M. Cortellazzo, P. Zolli, *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna 1979, voce ‘pratico’.

labor	Homo laborans	empiria
Opus	Homo faber	pratica
Actio	Homo agens	?

L'actio

Per cercare di intercettare il sostituto terminologico contemporaneo di *actio*, forse vale la pena investigare ancora qualche momento topico della storia del pensiero europeo, senza nessuna pretesa di esaustività, come al solito.

Una dei momneti di atomizzazione della unità del reale, reputiamo sia avvenuto con la speculazione filosofica di Cartesio, il quale identificando l'anima cristiana, con la *res cogitans*, la mente, il pensiero personale, la soggettività razionale di ciascuno, «fu convinto, perciò, di aver sottratto la fede cristiana, a cui teneva molto, al terribile rischio della naturalizzazione scientifica che si avviava, allora, a fare i primi passi di quel cammino che sarà poi, nei secoli successivi, molto più trionfale»¹⁴⁴⁶.

Quella che si opera, con le migliori intenzioni di Cartesio, è però, una cifra *dia-bolica*: *res cogitans* e *res extensa*, rappresentano una vera e propria dicotomia, che adombra, in qualche modo, lo iato tra *theoria* e *praxis*, nel senso che da una parte si erge il pensiero, bene proprio dell'uomo¹⁴⁴⁷; dall'altra la materia, su cui agisce il fare.

La rivoluzione scientifica e cartesiana sono frutto maturo di quel Rinascimento che pone al centro l'umanista, il quale incarna il modello dell'uomo che si può dare all'*otium*, marcando la spaccatura tra fare e pensare. L'esito sarà non più semplicemente l'uomo, ma il soggetto, la nuova caratterizzazione dell'uomo che, però, non a caso, tanto più cerca di porsi come creatore della storia, tanto più la deve subire (*sub-iectus*): cioè 'soggetto a'.

Nel Medioevo invece, si riesce ancora a tenere uniti i termini. Dante scrive: «XIII. 1. Adhuc, ille qui potest esse optime dispositus ad regendum, optime alios disponere potest: nam in omni actione principaliter intenditur ab agente, sive necessitate nature sive voluntarie agat, propriam similitudinem explicare. 2. Unde fit quod omne agens, in quantum huiusmodi, delectatur; quia, cum omne quod est appetat suum esse, ac in agendo agentis esse quodammodo ampliatur, sequitur de necessitate delectatio, quia delectatio rei desiderate semper annexa est 3. Nihil igitur agit nisi tale existens quale patiens fieri debet»¹⁴⁴⁸.

Ci conforta il ritrovare nel Dante medievale, la scelta terminologica arendtiana "*Actio*", come 'azione che porta al compimento come felicità': analogo al πράσσω greco, come portatore di un bene.

Si tratterà di comprendere, se il termine pratica può avere dei 'validi sostituti', nel vocabolario odierno, capaci di ridare lustro al concetto.

Già Dante utilizzava il verbo '*agire*'. Per la Arendt significava: spingere, ma anche condurre; ed anche comportarsi, trattare, quindi ha a che fare con l'etica, che è ben altra cosa, ad esempio, dal '*facere*', inteso, in prima istanza, come l'artigiano che lavora i metalli resistenti. È il '*facere*', il verbo dell'artigiano. L''*agere*' è il verbo della totalità della persona responsabile.

¹⁴⁴⁶ G. Bertagna, *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in AA.VV., *L'insegnamento della religione cattolica per la persona*, a cura di G. Bertagna e G. Sandrone Boscarino, Centro Ambrosiano, Milano 2009, p. 102.

¹⁴⁴⁷ R. Descartes, *Meditationes*, AT, VII., 27 – OF. I, 674, cit. in F. Bonicalzi, *La persona e il sapere delle scienze*, in G. Bertagna (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, p. 80.

¹⁴⁴⁸ Dante, *Monarchia*, I, 13.

La praxis implica un comportarsi: cioè una responsabilità. *La saggezza aristotelica.*

Vale la pena, ora di rivolgere lo sguardo ad Aristotele, il quale afferma: «[...] ci sono due parti dell'anima, quella razionale e quella irrazionale». La parte razionale, a sua volta, suddivisa tra la «parte scientifica e la parte calcolatrice»¹⁴⁴⁹. La funzione delle due parti razionali dell'anima, è quella di arrivare alla verità: la *theoría* ricercherà le verità eterne ed immutabili; la *praxis* le verità relative alle realtà contingenti.

Quello che vogliamo sottolineare è la iscrizione della *praxis* a elemento dell'anima razionale, cioè possiede le stesse caratteristiche funzionali della *theoría*. Entrambe ricercano la verità e sono *necessarie l'una all'altra nella vita dell'uomo*. Infatti «il pensiero di per sé non mette in moto nulla, bensì ciò che muove è il pensiero che determina i mezzi per raggiungere uno scopo, cioè il pensiero pratico»¹⁴⁵⁰. Non c'è azione consapevole che non sia completamente intrisa di teoria e di prassi, intesa qui come scelta dei mezzi per compiere lo scopo.



L'azione nasce dal pensare i mezzi e i metodi necessari per attuare quello che il pensiero teorico aveva deliberato.

Conclude Aristotele: «la funzione di entrambe le parti intellettive dell'anima è la verità. E, dunque, le disposizioni in virtù delle quali ciascuna di esse attinge la verità sono rispettivamente le loro virtù»¹⁴⁵¹.

La saggezza è la virtù dell'azione umana: «la saggezza è una virtù, non un'arte. Poiché, poi, le parti razionali dell'anima sono due, la saggezza sarà la virtù di una delle due parti, di quella *opinativa*»¹⁴⁵².

Dunque, la saggezza è la virtù del pensiero pratico.

Inoltre «La saggezza, poi, riguarda l'azione: cosicché deve possedere entrambi i tipi di conoscenza, o di preferenza quella dei particolari. Ma ci sarà anche qui una scienza architettonica»¹⁴⁵³. Insomma, la saggezza implica sia la conoscenza degli universali (*teoria e scienza*) sia la conoscenza dei particolari (*prassi*). Mentre, ricordiamolo, l'empiria si collocava *solo* al livello delle azioni pratiche 'senza studio'. La saggezza è quindi elemento unificatore e sim-bolico unitario. E non si dà pratica senza teoria: per recuperare l'esempio di Aristotele, non serve a nulla sapere che le carni leggere sono più digeribili, senza sapere quali sono le carni leggere.

Potremmo concludere che la pratica è più ricca della teoria, necessitando, per sua natura, sia della teoria sia della saggezza per scegliere.

Ce n'è a sufficienza per riposizionare la pratica, in ben altre contrade rispetto a quelle in cui è stata miseramente allocata dalla cultura contemporanea, soprattutto da quello

¹⁴⁴⁹ Aristotele, *Etica nicomachea* VI, 1, 1139a., cit., pp. 264-265.

¹⁴⁵⁰ Aristotele, *Etica nicomachea* VI, 2, 1139a., cit., pp. 266-67.

¹⁴⁵¹ Aristotele, *Etica nicomachea* VI, 2, 1139b., cit., p.267.

¹⁴⁵² Aristotele, *Etica nicomachea* VI, 5, 1140b., cit., p. 272.

¹⁴⁵³ Aristotele, *Etica nicomachea* VI, 7, 1141b., cit., pp. 275-76.

scientismo, che ha reciso la teoria dalla pratica, subordinando quest'ultima in tutto alla prima.

Ci sarebbe materiale a sufficienza – ci pare – per dire che perlomeno la pratica non è in antitesi alla teoria, ma è il retro della stessa medaglia. Il collante è poi la saggezza (che infatti è una colla costituita a sua volta da sapienza e pensiero pratico).



Il nostro discorso è pedagogico, ma varrà forse la pena ricordare, come ulteriore argomento a favore della nostra volontà di riscatto della *praxis*, il fenomeno della «riabilitazione della filosofia pratica» che si sviluppa in Germania a partire dagli anni Sessanta¹⁴⁵⁴. In verità, la filosofia pratica venne mantenuta in vita per tutto il medioevo e, come osserva E. Berti, dopo un oblio di quasi quindici secoli, la dottrina aristotelica «è riemersa nella cultura occidentale durante il XII secolo»¹⁴⁵⁵ e si è fatta sentire fino all'epoca contemporanea. Gli influssi della riscoperta contemporanea di Aristotele, hanno portato i neoaristotelici a definire almeno tre elementi comuni: «l'affermazione dell'autonomia della *praxis* dalla *theoria*, la distinzione tra *praxis* e *poiesis*, la critica all'intellettualismo etico»¹⁴⁵⁶. La riuscita della *poiesis* può essere constatata nel prodotto (*ergon*) mentre la riuscita della *praxis* non può essere verificata se non nella perfezione della *praxis* stessa (*energeia*). Così il sapere della *poiesis* è tecnico-pratico, della *praxis* pratico-morale.

D'altra parte gli stessi neoaristotelici, sottolineando la superiorità ideale del sapere teorico (*sophia*), ne marcano la inutilità se non viene associato alla *phrónesis* della pratica.

Ancora sulla filosofia pratica e la saggezza

Enrico Berti, uno dei massimi studiosi di cose aristoteliche, ci aiuta ulteriormente in un affondo sulla questione, ricordandoci che «[...] se anche la *φρόνησις* ha una sua verità, si può dire che anch'essa è una forma di sapere, un sapere pratico, diverso dalla filosofia pratica, o scienza politica»¹⁴⁵⁷. E' il sapere della pratica, che, riguarda il sapere incorporato nelle attività, nelle professioni umane, di cui parla Schön.

Ovviamente, noi siamo tra i sostenitori di questo nuovo Rinascimento prassico, anche se non nascondiamo la difficoltà di individuare i contorni precisi dell'azione. Lo ha ben espresso Austin «prima che noi consideriamo quali azioni sono buone o cattive, giuste o ingiuste, è opportuno che consideriamo innanzitutto che cosa si intende e che cosa non si intende con l'espressione "fare un'azione"»¹⁴⁵⁸, anche se non è nostro intento entrare nelle pieghe della filosofia analitica.

¹⁴⁵⁴ Ci rifacciamo, nelle note seguenti, al testo di F. Volpi, *Che cosa significa neoaristotelismo?*, in E. Berti (a cura di), *Tradizione e attualità della filosofia pratica*, Marietti, Genova 1988, pp. 111-135.

¹⁴⁵⁵ E. Berti, *Le forme del sapere nel passaggio dal premoderno al moderno*, in *La razionalità pratica. Modelli e problemi*, Marietti, Genova 1989, p. 15.

¹⁴⁵⁶ F. Volpi, *Che cosa significa neoaristotelismo?*, cit., p. 124.

¹⁴⁵⁷ E. Berti, *Le forme del sapere*, cit., pp. 20-21.

¹⁴⁵⁸ J.L. Austin, *Philosophical Papers*, a cura di J.O. Urmson, G.J. Warnock, Clarendon Press, Oxford 1961, p. 126, cit in A. Pieretti, *Azione e intenzionalità nella filosofia analitica*, in E. Berti (a cura di), *La razionalità pratica*, cit., p. 167.

4.7.4 *Pratica e uomo, soggetto, individuo e persona umana*

Vorremmo ora porre l'attenzione sull'agente: chi compie l'azione, condiziona l'azione stessa? Cambia la qualità dell'azione, se a compierla è un uomo, un soggetto, un individuo o una persona umana?

La pratica umana. L'uomo «ha scritto Heidegger¹⁴⁵⁹, deriva da humus, terra. Non è sbagliato, quindi, per metonimia, associargli le qualità da sempre collegate alla terra: la concretezza, la visibilità, la 'pesantezza' empirica, la consistenza manipolabile sul piano della tecnica, l'orizzontalità immanente, il riferimento a vissuti psichici, le referenze epistemologiche e metodologiche tipiche delle scienze sperimentali moderne»¹⁴⁶⁰. L'uomo presentato dalla scienza, dalla storia, dalla sociologia, dall'antropologia e da tutte le moderne scienze dell'uomo, non riesce però a salvare se stesso, non solo nel senso di riuscire a non morire, ma anche a trovare una scienza che gli indichi sempre come agire. L'uomo, rappresenta quindi il portato delle analisi scientifiche che lo riducono ad essere vivente, biologico.

Allora, non sarebbe sbagliato per metonimia, pensare all'agire dell'«uomo», come un fare altrettanto biologico: è il fare che le scienze promuovono: mangiare sano, dormire bene, fare sport, intrattenere relazioni umane cordiali, fare viaggi e così via. E' proprio quella pratica naturale che tante nuove correnti culturali sponsorizzano. Come se l'uomo potesse essere ridotto alla sua biologia, che ne determina anche l'etica.

Un fare biologico, peraltro, è proprio quello che nulla dice sulla *praxis*, sull'agire consapevole e responsabile. quello su cui la scienza nulla può dire.

La pratica individuale. Individuo, indica, nella prima accezione, la parte non ulteriormente divisibile (*non - dividua*) di una specie o di un tutto; ma è anche ciò che distingue cose che possono essere uguali al loro interno. Così gli uomini sono uguali ma anche diversi, cioè appunto individui. Il genere umano, all'inizio delle formazioni sociali umane, era quindi costituito da individui, cioè atomi che non socializzavano tra di loro, «soli al mondo»¹⁴⁶¹ come li definisce Hobbes: il quale ipotizzerà l'ordine del Leviatano, cioè di uno stato 'mostro' capace di porre un ordine tra gli uomini. L'altra soluzione sarà quella della democrazia rappresentativa. L'uomo non sarebbe buono da sé, ma sarebbe la società a renderlo tale. Il fare 'individuale' è proprio, perciò, quello dell'uomo che si pensa come *homo homini lupus*.

Questo è il fare dell'uomo cittadino, che si inserisce a pieno titolo all'interno dello stato, ne è parte integrante con il suo lavoro (*opus*), ma lo riduce ad un fatto sociale-politico-giuridico. L'uomo è ridotto alla sua 'carta di identità'. Il fare, allora, benché libero, è teso ad uno scopo concreto, quello della propria affermazione sugli altri.

Se trasportato in ambito pedagogico, il fare individuale, innesca una *praxis* individualistica, tesa alla realizzazione, al successo. Non è questo di cui ha bisogno l'azione didattica. Mentre, purtroppo, pare che a questo sia giunta negli ultimi decenni, la 'prassi' scolastica, quando ha preteso di porre le proprie radici nel rispetto dei diritti

¹⁴⁵⁹ M. Heidegger, *Essere e tempo* (1927), trad. it., Bocca, Milano 1963, pp. 211-212.

¹⁴⁶⁰ G. Bertagna, *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole*, cit., p. 50: nelle successive note ci riferiamo a tale testo ed anche a G. Bertagna (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, cit.

¹⁴⁶¹ T. Hobbes, *Leviatano o la materia, la forma e il potere di uno stato ecclesiastico e civile* (1651), trad. it., Laterza, Bari 1989, p. 103.

individuali. Regolamenti di istituto, delle studentesse e degli studenti, patti educativi, sono minati alla radice, a nostro avviso, perché colgono la persona solo da questo punto di vista. Importante ma non unico. La riduzione della scuola, spesso, a palestra di reciproche lagnanze di genitori, docenti e studenti, fino al ricorso alla regolazione dei rapporti attraverso strumenti formali, segna il fallimento di una relazione educativa che dovrebbe appunto caratterizzarsi per la sua reciprocità, per una *phrónesis* diffusa. Non è questa la *praxis* educativa che andiamo cercando. Non è questo l'agente innovativo.

La pratica soggettiva. Un terzo possibile «agente» è rappresentato dal 'soggetto'.

«Soggetto» innanzitutto, cioè 'agente' delle proprie azioni ed anche «soggetto» del sapere, «cioè soggetto, un io, che attribuisce un senso unitario, un taglio complessivo, una lettura globale, un sapore composto a tutta la propria esperienza esistenziale e culturale [...] I tedeschi direbbero "soggetto" di quel qualcosa che accoppia *Weltanschauung* e *Bildung*; la classica *paideia*, oppure, se si vuole impiegare il termine filosofico tradizionale, che elabora in ogni caso una metafisica»¹⁴⁶².

Ora, è evidente che il soggetto è un termine chiave in educazione, perché è fondamentale che l'alunno possa «giungere a dire "io" in tutte le sfaccettature razionali, proprio relazionandosi con quanto è "non io"; essere un "io" che guarda e che si guarda, che è consapevole di agire e di dover rispondere delle conseguenze dei propri gesti, che dà senso a tutto ciò che gli capita e lo circonda, che apprende ciò che non sa e che critica quanto sa per autenticare la verità delle sue conoscenze, che esprime giudizi di gusto, ecc.»¹⁴⁶³. Eppure questo termine non è ancora sovrapponibile a quello di persona. Infatti il termine soggetto è da ascrivere a Cartesio che, come abbiamo avuto modo di evidenziare, separa la *res cogitans* dalla *res extensa*, il soggetto, dall'oggetto. Potremmo affermare che non è il soggetto l'«agente» della *praxis*. Cioè non è semplicemente un «chi» che pensa e vuole liberamente in sé e per sé. L'agente della prassi è molto di più.

Perché il soggetto sarebbe un uomo ridotto solo alla sua intelligenza e introspezione, ai suoi gusti, ai giudizi, alle sue scelte: cioè, appunto, alla sua soggettività.

Dal punto di vista della relazione educativa, significa considerare l'azione soprattutto in funzione della conoscenza psicologica, morale, soggettiva ecc. dell'alunno.

La pratica personale. Sul termine persona oggi c'è un vasto consenso quanto un rischio altrettanto ampio di equivoco¹⁴⁶⁴. Certamente la persona è sia un uomo, cioè un corpo in carne ed ossa, sia un individuo, diverso dagli altri, sia anche un soggetto razionale e morale, cioè un io che riflette su di sé, che ha la facoltà di pensare e giudicare, di decidere e di essere responsabile; ma la persona umana è anche rimando ad un'"ulteriorità". L'espressione 'persona umana' infatti, si costituisce «fin dall'inizio storico del suo pensarsi come il *syn-ballein* (da cui la nostra parola simbolo, cioè ciò che unifica tante parti in uno), non solo dell'umanità corporeo-esistenziale, dell'individualità irripetibile e della soggettività più o meno trascendentale di ciascuno, ma anche di qualcosa di più e d'altro che sarebbe il fondamento indiscusso di questa

¹⁴⁶² G. Bertagna, *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole*, cit. p. 84.

¹⁴⁶³ *Ivi*, p. 86.

¹⁴⁶⁴ Sull'argomento di grande utilità il testo AA.VV., *Persona e educazione*, XLIV Convegno di Scholè, 6-7 settembre 2005, La Scuola, Brescia 2006.

unificazione all'interno della quale non esistono più parti separabili»¹⁴⁶⁵: sarebbe in fondo, scrive Bertagna, il simbolo del Dio cristiano, uno e anche trinitario. Insomma, rimanderebbe sempre ad una dimensione verticale, trascendente.

Insomma, quando gli uomini si chiedono "Chi è l'uomo", comprendono che non c'è definizione scientifica, spiegazione razionale, teoria o altro, che potrebbe spiegarlo pienamente. E' stato il cristianesimo che ha introdotto una risposta assolutamente nuova a queste domande, pretendendo di parlare dell'uomo come di unità di corpo, individuo e soggetto in quanto 'figura di Dio'.

L'uomo per il cristianesimo, perciò, partecipa delle caratteristiche di Dio: per questo, è amore, così come Dio lo ha amato. Analogamente, se Dio è amore, sottolinea Bertagna, non può limitarsi ad amare se stesso, ma deve per forza essere in una relazione con altri (d'altra parte la Trinità è già un anticipo della comunione). Sostiene infatti Mari che «Rispetto alla cultura antica il cristianesimo è rivoluzionario: non solo Dio è intimamente relazione d'amore fra le Tre Persone, ma Egli ama le creature nell'atto di crearle»¹⁴⁶⁶. La persona umana non è in rapporto con gli altri ma è in se stessa un rapporto. Ma il cristiano, in quanto credente, è incentivato ad usare la ragione umana. La fede infatti non è ragione, ma si esplicita secondo i metodi della ragione. Come scrisse Pascal: «l'ultimo passo della ragione è riconoscere che c'è un'infinità di cose che la sorpassano; essa è debole se non arriva a conoscere questo»¹⁴⁶⁷. Certamente partiamo dal presupposto che la religione è un elemento costitutivo dell'uomo per essere tale: quindi una dimensione di ogni uomo, anche se non necessariamente con questo intendiamo l'adesione ad una religione. Semmai come esplicitarsi delle domande ultime dell'uomo, quindi come senso religioso¹⁴⁶⁸, come ammissione di una realtà metafisica. Afferma M.L. De Natale, che l'uomo è insondabile: «il carattere divino della sua vocazione mondana fanno dunque dell'uomo "un enigma a se stesso" la cui intima essenza sfugge a qualsiasi formulazione razionalistica e ad ogni prospettiva angustamente naturalistica»¹⁴⁶⁹.

Per quanto abbiamo detto, allora, la «persona umana» è l'«agente» della *praxis*: perché è un uomo 'integrale', perché ammette anche la natura trascendente: ovvero non esclude nulla di ciò che è umano. Appunto, neppure la tensione ad un trascendente, tensione tanto reale quanto misteriosa, inconoscibile totalmente da qualsiasi scienza o razionalità logica o filosofica. E' un'unità che è di più della somma delle sue parti, *ovvero non è la semplice addizione della parte 'umana' 'individuale' e 'soggettiva'* della persona, perché in questo modo le scienze specialistiche potrebbero sempre descriverlo ed esserne padrone.

La persona umana ha in sé l'inconoscibilità dell'Altro: è amore disinteressato, libertà, relazionalità, ragione e carità. Esprime un *logos* che è diverso da qualsiasi *logos* solamente umano, pur essendo totalmente umano.

Ora, la persona umana, proprio perché esprime pienamente tutta la verità di sé, le istanze costitutive del suo essere è l'espressione piena e libera dell'agente.

¹⁴⁶⁵ G. Bertagna, *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole*, cit., p. 116; ed anche AA.VV., *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia 1994.

¹⁴⁶⁶ G. Mari, *Le origini del concetto di persona in prospettiva pedagogica*, in AA.VV., *Persona e educazione*, cit., p. 19.

¹⁴⁶⁷ B. Pascal, *Pensieri* (1670), tr. it., Paoline, Cinisello Balsamo 1986, pensiero n. 265.

¹⁴⁶⁸ L. Giussani, *Il senso religioso*, Jaca Book, Milano 1986, p. 65-66.

¹⁴⁶⁹ M.L. De Natale, *Persona e educazione permanente*, in AA.VV., *Persona e educazione*, cit., p.146.

Ecco perché, in educazione, sarà fondamentale che al centro del processo educativo ci sia ‘la persona umana’, pur dovendo riconoscere che su tale termine, come abbiamo scritto, c’è tanto un largo consenso, quanto una grande confusione. Guardare lo studente come «agente» della prassi, significa riconoscerlo non solo come persona fisica, come individuo, come soggetto liberamente pensante, ma anche come elemento misterioso, che ama, si relaziona con gli altri, usa la ragione e tende alla carità. Ed anche “desidera”, perché «desiderio deriva da *de-sidera*, *de* privativo e *sidera* = stelle, senza le stelle. Il desiderio esprime il senso della mancanza di qualcosa di elevato»¹⁴⁷⁰, appunto di una trascendenza.

Analogamente il docente, per garantire l’espressione dell’io agente come persona, dovrà porsi come persona umana, in un atteggiamento di amore, carità, relazionalità, libertà e razionalità nei confronti dei suoi studenti. E’ evidente che vuol dire far prevalere *l’homo agens*, sull’*homo faber*, perché, come annota Mari «quando si ha a che fare con l’essere umano – l’“agire” prevale sul “fare”»¹⁴⁷¹. Infatti «Nella sua origine la persona, esprimendosi attraverso la relazione oltre che la ragione [...] rimanda alla prassi come alla propria naturale estrinsecazione. In forza del carattere attivo connotante l’identità divina, anche dell’uomo il cristianesimo [...] enfatizza l’agire, che manifesta la *singularità* dell’essere umano, e il concetto adottato [...] è proprio quello di persona»: dunque «L’idea di “persona” accredita una concezione olistica dove i diversi piani antropologici sono distinti senza essere separati»¹⁴⁷², di contro alla tendenza allo spezzettamento, alla divisione, alla specializzazione dell’uomo moderno. «Del resto, alla specializzazione s’accompagna (non solo come effetto ma come causa) la tecnica, sempre più invasiva, seppur mirata nei suoi scopi»¹⁴⁷³: quel tecnicismo che tende a ridurre la prassi ad ‘istruzioni’ da applicare, ben lontano dall’idea dell’agire pieno della persona. Potremmo riassumere con il seguente schema:

<i>categorie</i>	<i>Categorie arendtiane</i>	<i>Declinazioni nella realtà</i>	<i>Declinazioni educative</i>
Uomo	<i>Pratica umana.</i> Paragonabile al <i>labor</i> , risponde alle istanze e naturali e biologiche	<i>Pratica naturale</i> = vivere secondo natura, dettata dalle scienze e neuroscienze.	<i>Relazione educativa</i> ridotta a ad un fare meccanico
Individuo	<i>Pratica individuale</i> (il fare individuale) È l’ <i>opus</i>	<i>Pratica individuale</i> = atomizzata, in competizione interindividuale	<i>Relazione educativa</i> ridotta a rapporti di ordine giuridico
Soggetto	<i>Pratica soggettiva</i> (il fare soggettivo) È tra <i>opus</i> e <i>agere</i>	<i>Pratica soggettiva</i> = esprime solo una soggettività (gusti, valori, ecc.) La persona è di più ancora di questo, perlomeno perché la soggettività esclude l’uomo come fisicità.	<i>Relazione educativa</i> in funzione della conoscenza psicologica, morale, soggettiva ecc. dell’alunno
persona	<i>Pratica personale</i> (il fare personale) È la <i>praxis</i> , l’ <i>homo agens</i>	<i>Pratica personale</i> = implica azioni naturali, fisiche, scelte individuali, e soggettive...ma è anche altro L’azione della persona è sempre misteriosamente aperta ad altro, è inconoscibile con la scienza e la ragione logica e filosofica: trascende e deborda sempre dai parametri terreni.	<i>Relazione educativa</i> <i>personalizzata</i> , cioè aperta alla crescita della persona, caratterizzata da amore, carità. Considerare l’alunno come elemento misterioso, che ama, si relaziona con gli altri, usa la ragione e tende alla carità, desidera

¹⁴⁷⁰ C. Xodo, *Per una pedagogia della persona*, in AA.VV., *Persona e educazione*, cit., p. 60.

¹⁴⁷¹ G. Mari, *Le origini del concetto di persona in prospettiva pedagogica*, cit., p. 26

¹⁴⁷² *Ivi*, p. 35 e 38

¹⁴⁷³ *Ivi*, p. 26.

Se queste sono le premesse, occorre verificare le note distintive di un'attività didattica che intende collocarsi all'interno di un sistema di educazione personalizzata¹⁴⁷⁴, per attuare la quale, però, bisogna tenere presente quanto abbiamo già riportato di M.L. De Natale: «La stessa pratica educativa, segnata da scelte ed intenzioni, rinvia inevitabilmente a valori, ed è importante che non venga mai tradito il senso vero del sostantivo educazione, che deve pur sempre caratterizzare un integrale processo di crescita umana, per il quale ogni itinerario di vita personale, pur radicandosi nella comunità sociale e culturale, apre l'uomo alla conquista della libertà, in un orizzonte di senso e di significato, nell'ineliminabile tendere dell'uomo alla verità»¹⁴⁷⁵.

Il Rinascimento della praxis

Per concludere queste sommarie riflessioni sul deprezzamento della pratica, innanzitutto ci siamo sforzati di verificare quanto il termine fosse altro e ricco di significatività nell'antichità, quando era legato ad un concetto alto dell'agire umano, essendo una sezione della parte razionale dell'anima. L'azione, infatti, ha il compito di cercare la verità nella realtà contingente, così come il pensiero teorico di trovarla per le cose eterne ed immutabili. Compito, dicevamo, assai complesso ed eticamente elevato. Comunque incombenza che equipara la *praxis* alla *theoría*. Ed in più incorpora la massima delle virtù, ovvero la *phrónesis*, la saggezza, che è la virtù del pensiero pratico, un misto, ancora una volta, di sapere e di azione, cerniera e collante dei due elementi.

Perché allora il decadimento della pratica?

Abbiamo cercato di mettere in risalto alcuni punti strategici della storia, senza nessuna pretesa di esaustività, ma semplicemente di offrire qualche *exemplum* di come e quando la pratica si è staccata dalla sua anima gemella, cioè la teoria, per perdere sempre più la sua consistenza e decadere al rango ancillare che le ha assegnato la razionalità tecnica sorta alla fine del XX secolo.

Da allora, la dicotomia, non si è mai colmata, e la pratica è sempre più scivolata nell'ambito del fare schiavile, meccanico, tipico della empiria, cioè dell'azione 'senza studio'.

Così la frattura tra teoria e pratica si è allargata fino a diventare uno squarcio.

Oggi, sulla scorta delle indicazioni degli antichi, e in virtù degli esiti fallimentari di tale divisione, che ha generato la razionalità tecnica, varrebbe la pena, dal punto di vista pedagogico, di tentare una ri-abilitazione del termine.

Prima di tutto sbarazzandoci dalla paura che la razionalità tecnica ha ingenerato negli individui: quasi che senza un protocollo da seguire, senza regole a cui rifarsi, l'uomo è in balia delle circostanze.

Al contrario, è proprio la persona, con la sua libertà e responsabilità, che deve essere chiamato in campo, perché è l'io che si è un po' annientato nel corso dei secoli.

La *praxis* aristotelica è questo luogo, questa terra di mezzo, tra la teoria e la tecnica.

Non è certo questo il luogo della praticaccia, dell'*empiria*.

Non è certo questo il luogo della *téchne*, predefinita dai protocolli professionali.

E' unna terra di mezzo, come l'abbiamo definita. La terra della *praxis*, appunto, sintesi di pensiero e azione.

¹⁴⁷⁴ G. Zanniello, *Persona, scuola e formazione*, in AA.VV., *Persona e educazione*, cit., p. 124.

¹⁴⁷⁵ M.L. De Natale, *Persona e educazione permanente*, cit., p.165.

Perché «non si può avvitare bene neppure un bullone o piantare un chiodo non solo senza aver perizia tecnica e saper teorico di bulloni e martelli, ma prescindendo dalle relazioni sociali e culturali determinate e dai comportamenti e valori etici che lo autorizzano e gli danno senso»¹⁴⁷⁶. Cioè occorre sia *theoría* sia *téchne*, sia *praxis* e *phrónesis*, che è la grande virtù, anche dell'educazione. Un'istruzione così impostata genera la scuola dell'azione (non dell'attivismo).

Abbiamo avuto modo di rilevare come, purtroppo, oggi il termine 'prassi' abbia subito, numerosi attacchi al suo significato. Occorrerà trovare nuovi appellativi e forse terreni ancora vergini da dissodare. Forse, infatti, andrebbe indicato *un altro termine* per identificare quella terra di mezzo, in cui teoria e tecnica si saldano, attraverso il collante della *phrónesis*, della virtù del pensiero pratico.

Non siamo, perciò, alla ricerca di una epistemologia della pratica, ma la nostra è un'investigazione per riconsegnare alla pratica, quello che è della pratica: sapienza, tecnica, movimento, sentimenti, stati d'animo, etica, e così via.

Occorre ritracciare un luogo 'unitario' per una persona 'unita'.

Labor	Homo laborans	empiria
Opus	Homo faber	tecnica
Actio	Homo agens	Praxis o altro?

¹⁴⁷⁶ G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, p. 278.

Capitolo quinto

Prospettive per una riflessione

Svolto ormai il nostro itinerario con una visione dall'alto che ci ha permesso di osservare i territori dell'istruzione e formazione professionale, anche se con una visione ancora molto parziale, vorremmo 'tentare un atterraggio' proponendo, tra i tanti, almeno quattro argomenti che ci sembrano poter diventare spunti per una possibile riflessione, giacché, come dichiarato, non era e non è nostro intento giungere a proporre soluzioni. La carta geografica che abbiamo sorvolato ci ha presentato troppe zone ancora sovrastate da 'turbolenze', o territori molto dissestati dal punto di vista idro-geologico. I nostri pochi e limitati strumenti non ci permettono di fare rilevamenti in profondità e trovare cause certe.

Però, come abbiamo già avuto modo di sottolineare, qualche linea più chiara sulla carta dell'Ifp forse siamo riusciti a tracciarla, qualche sentiero o percorso segnato con un lapis leggerissimo, ci sentiremmo di 'ripassarlo' anche con un colore marcato.

Quattro ci sembrano le piste da battere ulteriormente, così da poterle far diventare strade praticabili da tutti:

1. dal punto di *vista didattico*, l'assunzione di una didattica impostata sul *metodo del lavoro*, ovvero una didattica dell'esperienza personale;
2. dal punto di *vista dell'organizzazione pedagogica della scuola*, la riproposta dell'idea di *cultura generale specifica*, così come era stata enunciata sia da Kerschensteiner, sia da Hessen;
3. dal punto di *vista dell'assetto ordinamentale* dell'istruzione e formazione superiore, l'ipotesi del *campus*;
4. dal punto di *vista della politica scolastica*, il potenziamento di un'*autonomia reale* e non solo funzionale delle scuole e la valorizzazione della *cultura popolare*.

Vedremo ora i singoli punti.

5.1 Per un rinascimento della *praxis*: l'esperienza come *opus* fronetica. Dal *fare a scuola*, all'esperienza della scuola

La terra di mezzo

L'analisi di caso condotta sui due Centri dell'Ifp, innanzitutto ci ha confermato sulla possibilità concreta di fondare il sistema pedagogico italiano sul lavoro, da intendersi non certo in senso riduttivo (come mero addestramento), ma come strumento potente dal punto di vista motivazionale perché offre la possibilità di costruire *opus*; e come paradigma per un metodo applicabile a tutte le altre discipline.

Abbiamo messo in luce, perciò la necessità di superare il concetto di 'fare' in senso di 'concretezza' e 'manipolazione'. Annota Bertagna, a proposito della matematica, ma estendibile ad ogni disciplina: «La materia resiste all'idea. La realtà è spesso apparenza e opinione. Solo la purezza dell'idea, riesce a salvare "come stanno veramente le cose"». Da questo punto di vista, pretendere di insegnare una matematica "concreta", basata sull'esperienza, è fatica non meno improba e vana del pretendere di insegnare una matematica puramente formale e analitica.

[...] non si impara il teorema di Pitagora tagliando e ritagliando triangoli e quadrati dei cateti e dell'ipotenusa con le forbici o con il traforo. [...] La matematica, quindi, non regge senza una sua concettualità autonoma e, appunto, astratta, lontana dalla realtà concreta e più immediata. Davvero, talvolta, controintuitiva». Continua il pedagogista, sottolineando che la didattica «è questa continua navigazione tra la Scilla dell'intuizione e la Cariddi dell'analisi. I due estremi sono mortali. Vanno evitati. E sono evitabili, purtroppo, non seguendo una rotta tracciata una volta per tutte e per tutti, e da seguire con la determinazione risoluta di chi rivendica la coerenza di una qualche linea escatologica, ma decidendo momento per momento, con *phrónesis*, in ogni diversa situazione e con ciascuno»¹⁴⁷⁷.

Viene ribadita dal pedagogista la supremazia della *πραξις* didattica, proprio nel senso del superamento dell'empiria, come abbiamo cercato di argomentare: perché la *praxis* è razionalità, giudizio e libertà, implicate nella *φρόνησις*.

L'empiria invece è solo applicazione meccanica di regole che non hanno niente a che vedere con la razionalità, tantomeno con la virtù della razionalità pratica. Così nell'insegnamento, così nell'apprendimento: «La vera astrattezza è data dalla ripetizione meccanica di contenuti informativi non connessi alla struttura cognitiva dell'allievo»¹⁴⁷⁸.

Il fare, quindi, non è tagliare e ritagliare quadratini e triangoli per comprendere il teorema di Pitagora: esattamente come ritagliare i castelli in legno o fare le lettere in pasta di pane, come ricordava Kerschensteiner.

Il docente deve mettere in atto una educazione attiva, prassica, non empirica: quindi una didattica che si sostanzia di analisi, riflessione critica, giudizio. Insomma di *φρόνησις*.

5.1.1 *Φρόνησις e non empiria: cioè esperienza?*

Ma qual è l'opposto della empiria? Qual è il fare che connette e unifica teoria e pratica, libertà e giudizio?

Potremmo iniziare la disamina di alcuni nuovi termini, che possano, da una parte, rendere ragione di quanto abbiamo potuto osservare ed analizzare attraverso la ricerca sul campo; dall'altro esprimere la connessione nativa tra la razionalità teorica e la razionalità pratica, rilanciando la *praxis* nella sua pienezza conoscitiva ed educativa.

I termini potrebbero essere infiniti.

Da evento, ad avvenimento, da azione, ad atto, ed altri ancora.

La scelta però si è fermata sul vocabolo *esperienza*, che maggiormente ci sembra incorporare la definizione di *praxis* così come siamo andati argomentando, sintesi di razionalità, intelligenza, saggezza e libertà, che diventa *opus*.

Ma quando si fa esperienza? E perché si conosce attraverso l'esperienza?

Conoscere attraverso l'esperienza, significa presupporre, come afferma il già citato card. Scola, che la realtà si 'offre'. È un dono. Merleau-Ponty definisce il reale come un «in-sé-per-noi». «Non si può concepire – egli scrive – una cosa percepita senza qualcuno che la percepisca. Ma è altresì vero che la cosa si presenta, a colui stesso che la percepisce, come cosa in sé e che essa pone il problema di un autentico in-sé-per-noi»¹⁴⁷⁹.

¹⁴⁷⁷ G. Bertagna, *Tra realtà e idea*, in A.P. Longo, S. Barbieri (a cura di), *Insegnare matematica. Esempi di buone prassi in Lombardia*, Guerini, Milano 2008, pp. 18-19.

¹⁴⁷⁸ M. T. Moscato, *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia, 2008, p. 223.

¹⁴⁷⁹ M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris 1945, tr. it. di A. Bonomi, Il Saggiatore, Milano 1965, p. 420.

E la realtà «si rende evidente nell'esperienza»¹⁴⁸⁰. Principio capitale, in cui si sancisce che, in qualsivoglia indagine, partire dalla realtà è sempre partire dall'esperienza, in analogia con la prospettiva praticata dalla fenomenologia prima husserliana e poi heideggeriana.

«L'esperienza – egli osserva – è la parola cardine di tutto [...]; l'uomo non può partire che dall'esperienza, che è *il luogo dove la realtà emerge in determinata guisa*, in determinato volto, secondo un determinato aspetto, secondo una sua determinata flessione»¹⁴⁸¹.

Va da sé, continua Di Martino, che esistono perlomeno due concetti di esperienza.

La prima è sotto l'egida di Kant. Il quale scrive in due note proposizione della *Critica della ragion pura*¹⁴⁸²: «L'esperienza è il primo prodotto (*Produkt*) che il nostro intelletto fornisce, quando esso elabora la materia grezza delle sensazioni empiriche» (A 1). «L'intelletto è l'autore (*Urherber*) dell'esperienza» (B 127). Quindi, di che cosa si può avere esperienza? Solo di “oggetti”, ovvero di ciò che è percepibile empiricamente e che il nostro intelletto può pensare. L'esperienza in senso kantiano è quindi uno spazio chiuso, tra i muri della sensibilità e dell'intelletto.

Evidentemente, affermare invece che il reale si manifesta nell'esperienza, significa ribaltare tale impalcatura, «significa al contempo sottrarre l'esperienza stessa ad una duplice riduzione: quella cartesiano-kantiana (e di tutte le forme di trascendentalismo o idealismo), che delimita l'orizzonte dell'esperienza in base ai (presunti e selezionati) poteri di un “Io” concepito come autore, produttore, dell'esperienza stessa; e quella empiristica, che, col pretesto di ritornare all'origine, immagina l'esperienza come una somma di sensazioni elementari, puntuali, cieche, ovverosia prive di senso, che una qualche facoltà dell'intelletto o della psiche provvederebbe poi a ordinare e a dotare di un senso »¹⁴⁸³.

Riguadagnare un concetto originario di esperienza, significa ridare grande dignità agli avvenimenti, ai fenomeni, ai dati di realtà.

Quindi l'esperienza è generatrice di conoscenza innanzitutto perché la realtà si ‘dona’, va incontro all'uomo. Però, sottolinea lo studioso, porre la realtà, la datità, come sorgente della conoscenza, significa introdurre un elemento di grande incertezza, perché la realtà è sempre imprevedibile.

«Il soggetto del conoscere, come si sta profilando, non è allora un “io penso” che pretenda di partire da sé, ma anzitutto un “io sono affetto” che si caratterizza come sospeso ad un'iniziativa che lo precede: l'io è destato, attirato, colpito dal dato»¹⁴⁸⁴. Scrive Giussani: «La conoscenza implica un'affezione, implica un contraccolpo che si chiama affezione, *affectus*. Il nostro io è *touchée*»¹⁴⁸⁵. Ma non bisogna infatti intendere l'*affectus* in senso empiristico, come se dicessimo, l'urto di meri corpi sul nostro apparato sensoriale. La realtà si offre non solo attraverso i dati del reale, ma anche attraverso l'incontro degli altri: dell'«*infra*», direbbe la Arendt.

¹⁴⁸⁰ L. Giussani, *Vivere la ragione*, in *Tracce* n. 8, settembre 1996 (ripubblicato in *Tracce* N.1, Gennaio 2006), p. 1.

¹⁴⁸¹ L. Giussani, *L'autocoscienza del cosmo*, Rizzoli, Milano 2000, p. 274.

¹⁴⁸² Tra le traduzioni disponibili segnaliamo quella curata da C. Esposito, I. Kant, *Critica della ragion pura*, Bompiani, Milano 2004.

¹⁴⁸³ Ci rifacciamo, anche nelle riflessioni successive, all'intervento di C. Di Martino, *La conoscenza è sempre un avvenimento*, esposto al *Meeting dell'amicizia tra i popoli*, Rimini, 25 agosto 2009, testo apparso in www.meetingrimini.org, p. 9.

¹⁴⁸⁴ *Ivi*, p. 15.

¹⁴⁸⁵ L. Giussani, *Si può (veramente?) vivere così*, Rizzoli, Milano 1996, pp. 60-61.

«Nessuno può conoscere da solo; conoscere è un verbo che si realizza solo al plurale (nella perfetta solitudine – che beninteso è una pura astrazione – l'uomo non avrebbe potuto nemmeno iniziare a parlare: la genesi del linguaggio implica l'intersoggettività). Il solipsismo dell'“ego cogito”, che parte da sé, che ricomincia da zero, è una finzione»¹⁴⁸⁶.

Postilla M. Borghesi: «[...] il povero io deve essere guardato da un altro con gratuità, altrimenti l'esperienza non è segnata dalla corrispondenza, non è fonte di conoscenza, ma solo di frustrazione»¹⁴⁸⁷. E' quello che hanno testimoniato i ragazzi della terza elettrici appena terminato l'esame: un riconoscimento per quei rapporti che sono andati ben oltre lo scopo dell'insegnare loro a diventare manutentori elettrici.

L'etimo

La parola esperienza significa conoscenza delle cose acquistata per prova *fattene da noi stessi* o per averla *veduta fare da altri*¹⁴⁸⁸.

Il termine deriva dal latino *ex-perientia*, da *ex-periens* aggettivo verbale derivante da *ex-prior*, provo, tento¹⁴⁸⁹; a sua volta derivato dal greco “peir” “per”, designante la tensione verso il “limite” (πείρας, πέρας), il “passare attraverso” e in sottordine il senso di precarietà e rischio: dalla stessa radice infatti deriva *periculum*¹⁴⁹⁰.

Il verbo latino *exprior* significa, sperimentare, mettere alla prova; ma anche, imparare a conoscere, conoscere a proprie spese, soffrire; tentare.

«Esperienza da *experiri*: un inesauribile rinascere alla realtà, da una realtà (*ex*, venire fuori), che muore (*perire*). Un succedersi ogni volta diverso, molteplice, di sensazioni, di fatti esterni e di sentimenti interni che restano, per sé, indeterminabili, imprevedibili, disordinati, indecifrabili»¹⁴⁹¹.

Esperienza, porta nel profondo di sé, i termini antitetici, del bene e del male, della morte e della vita: infatti, sia che si esprima in un'azione brevissima e apparentemente banale (bere un caffè) o lunga e altamente significativa (vivere la propria esistenza), porta in sé sempre alcuni elementi nativi, comuni.

Analizziamo i diversi significati.

Prima accezione: l'esperienza come prova

Esperienza significa conoscenza delle cose acquistata per prova *fattene da noi stessi* o per averla *veduta fare da altri*¹⁴⁹².

Innanzitutto è una conoscenza *provata*, ma in che senso? Solo perché la si vive in prima persona o la si vede direttamente? Dal *cogito ergo sum* cartesiano, deriva che «ciò che non dimostro non è passibile di conoscenza, dunque è come se non esistesse [...] Sarà Kant, nelle sue ‘critiche’, a portare questo processo ai suoi estremi logici,

¹⁴⁸⁶ C. Di Martino, *La conoscenza è sempre un avvenimento*, cit., pp. 17-18.

¹⁴⁸⁷ M. Borghesi, *Memoria evento educazione*, Itaca, Castel Bolognese 2002, p. 127.

¹⁴⁸⁸ *Vocabolario della lingua italiana* compilato da N. Zingarelli, Zanichelli, Bologna 1967, IX ed.

¹⁴⁸⁹ *Vocabolario etimologico* di V. Pianigiani, 1^a ed. Albighi e Segati, Polari 1993.

¹⁴⁹⁰ C. Penati, voce *Esperienza*, in *Enciclopedia pedagogica*, diretta da M. Laeng, La Scuola, Brescia 1980, vol. 3, p. 4494.

¹⁴⁹¹ G. Bertagna, *Insegnamento e teoria dell'insegnamento*, in AA.VV., *La formazione degli insegnanti*, Utet, Torino 2002, p. 173.

¹⁴⁹² *Vocabolario della lingua italiana*, cit., IX ed.

negando alla ragione l'accesso a qualsiasi verità non misurabile e non verificabile. La conoscenza ha accesso solo al quantitativo: la qualità o vi soggiace o non esiste»¹⁴⁹³.

Da allora in poi, sottolinea Benedetto XVI, «soltanto il tipo di certezza derivante dalla sinergia di matematica ed empiria ci permette di parlare di scientificità»¹⁴⁹⁴.

Se il metodo fosse questo, conosceremmo ben poco: «molto del nostro sapere è fondato sul ragionamento più che sull'esperienza diretta. Magari è un ragionamento fondato sull'autorevolezza, nel senso che riconosco l'argomento di chi fa un'affermazione come un argomento valido per ritenere vera quell'asserzione [...] Per esempio: io non sono mai stato in Australia, eppure ammetto che esista l'Australia e persino la Nuova Zelanda»¹⁴⁹⁵ perché, sostiene Rigotti, me lo hanno confermato persone o testi di cui mi fido. Conoscenza acquisita per prova, allora, non significherà 'attraverso l'esperimento': di per sé non praticabile nella vita quotidiana, ma di cui lo studente possa averne, in qualche modo, la prova ragionevole. Ed è ragionevole anche fidarsi di un testimone 'fidato'.

Scriva L. Giussani: «L'esperienza coincide, certo, col 'provare' qualcosa, ma soprattutto coincide col giudizio dato su quel che si prova. La persona è innanzitutto consapevole. Perciò ciò che caratterizza l'esperienza non è tanto il fare, lo stabilire rapporti con la realtà come fatto meccanico... ciò che caratterizza l'esperienza è *capire* una cosa, lo scoprirne il senso. L'esperienza quindi implica intelligenza del senso delle cose»¹⁴⁹⁶. Esperienza, allora, non come concretezza, ma come possesso del senso.

La seconda accezione: lo sconfinamento oltre i limiti

Esperienza deriva dal latino *ex-perentia*, da *ex-periens* aggettivo verbale derivante da *ex-perior*, provo, tento¹⁴⁹⁷; a sua volta derivato dal greco "peir" "per", designante la tensione verso il "limite" (πείραξ, πέρας), il "passare attraverso" e in sottordine il senso di precarietà e rischio: dalla stessa radice infatti deriva *periculum*¹⁴⁹⁸.

Ci sembra che sia veramente interessante quanto contenuto in questo nucleo tematico. Esperienza vuol dire *provare, tentare*: è esattamente, a nostro giudizio, il nocciolo del concetto di *πραξις*, essendo la razionalità pratica un continuo tentare per trovare la soluzione migliore nelle particolari condizioni date. La *φρόνησις* è lo strumento di valutazione della realtà. Non c'è quindi esperienza, senza un provare.

Ma è un tentare in condizioni 'protette', con una rete anti-cadute: al contrario, è una tensione verso il limite, che infatti sottende precarietà e rischio. E'quasi equiparabile alla concezione moderna di avventura. Come per i cavalieri medievali, si tratta di uscire dal maniero, per andare alla ventura, ai limiti delle terre conosciute.

L'esperienza, per essere tale, deve 'pro-vocare' i ragazzi, deve portare a farli vivere esperienze 'al limite'. Il limite non sta nell'eccesso del gesto: ma, crediamo, stia piuttosto, come nell'etimo, nell'andare verso il limite, nel passare attraverso, cioè nell'attraversamento del limite. È lo sconfinamento in altri territori. Con tutti i rischi che

¹⁴⁹³ G. Bordin, *Arte, scienza e conoscenza. Sui meccanismi con cui la ragione giunge a conoscere la realtà. Ad uso di medici, ma non solo*, Itaca, Castel Bolognese 2009, p. 13.

¹⁴⁹⁴ Benedetto XVI, *Lectio magistralis tenuta all'università di Regensburg*, 12.09.2006.

¹⁴⁹⁵ E. Rigotti, *Conoscenza e significato. Per una didattica responsabile*, Mondadori, Milano 2009, pp. 117-118.

¹⁴⁹⁶ L. Giussani, *Il senso religioso*, Jaca Book, Milano 1986, pp. 14-15.

¹⁴⁹⁷ *Vocabolario etimologico* cit.

¹⁴⁹⁸ C. Penati, voce *Esperienza*, cit., p. 4494.

questo comporta. È come l'uscita dal castello del cavaliere che va alla ventura: non alla ricerca di qualcosa di preciso, ma – metaforicamente – alla ricerca di sé. È un provare per provarsi. Il limite è anche provarsi al limite delle proprie possibilità. Non ci si conosce se non mettendosi alla prova: ben diverso dal concetto dell'esperimento galileiano. La ventura è la versione simbolica medievale del discorso dell'agorà ateniese. E' *l'homo agens* che ha il bisogno di mostrarsi. Oltrepassare i confini, è anche andare nel pubblico per mostrarsi.

Scolasticamente questo significa proporre le più possibili situazioni in cui i ragazzi si trovino di fronte a situazioni desuete, non conosciute, problematiche, 'sfidanti': « lo studente inizialmente sente come gratificante quello che è facile, finché non [...] può scoprire la gratificazione di arrivare da solo a una meta alta »¹⁴⁹⁹. Se il compito è 'dentro i limiti rassicuranti' dei soliti esercizi in classe, della usuale interrogazione, del tema ordinario, il 'prodotto' non potrà che essere ovvio e banale: ovvero una conoscenza o un'abilità. Per mostrare la competenza, che è singolare, unica e irripetibile perché legata a situazioni sempre cangianti, c'è bisogno di compiti complessi. E più il muro di confine è alto e irto di difficoltà, tanto più il ragazzo può mostrare chi è: si mostrerà come *homo agens* che riuscirà a 'sconfinare', a bucare il muro del problema che la realtà gli ha offerto per dire chi è al mondo e a se stesso attraverso la sua opera.

La competenza è un altro nome dell'esperienza

Ed è un rischio da correre. Perciò bisogna mettere lo studente nelle condizioni di rischiare, lasciandogli la più grande autonomia. Non c'è esperienza se l'insegnante crea una rete di protezione: l'esperienza è al limite, e lo studente è 'senza rete', *live*. Esattamente come succede quando un professionista è al lavoro. Per questo il lavoro è uno strumento pedagogico paradigmatico. Quando lo studente frequenta il tirocinio, se sbaglia, paga, ma impara. E se riesce bene, è gratificato da un lavoro che è suo, non di altri o uguale ad altri. L'*opus* è personale.

Ma il rischio deve correrlo anche il docente: come? Lasciando che il ragazzo faccia da sé, sia protagonista. Mettendolo nelle condizioni per cui possa decidere lui. Non solo: ma sfidandolo, provocandolo, attraverso occasioni provocanti.

Come rendere sfidante, il complemento oggetto? Perché è a questo dettaglio che il metodo dell'esperienza dovrà arrivare. Dicevamo che anche il complemento oggetto può essere esperienza, sfida alla persona del ragazzo, se diventa esperienza: ma come? Se anche in quel particolare, il docente è capace di far trasluminare un'ipotesi, la sua stessa e di offrirla al ragazzo come 'il limite' con cui confrontarsi: nel bene e nel male. Il confine, il muro da oltrepassare, non è, per paradosso, una negatività. La docente di diritto ha reso la sua ora di lezione sulle leggi costituzionali un'esperienza, 'bucando' l'opacità della sua disciplina, e offrendo ai suoi studenti un'ipotesi che li ha attirati in una 'ventura' che hanno sentito interessante per sé. Perché ha offerto il suo itinerario conoscitivo, il significato che ha per lei la conoscenza. I suoi studenti hanno compreso che anche la legge 626 poteva essere un modo affascinante per conoscersi. Si è trattato di esperienza, perché i ragazzi si sono messi in moto, passando attraverso la realtà che si presentava loro: la 626, il complemento oggetto, la legge costituzionale, piuttosto che i cavi elettrici. Cioè, ultimamente, se si esprime una competenza.

La proposta deve essere chiara e stimolante, perché il ragazzo deve verificarla.

¹⁴⁹⁹ Si veda a questo proposito D. Notarbartolo, *L'effetto Vygotskij' e il supporto all'apprendimento*, in F. Crea, E. Gori, C. Scaglioso (a cura di), *Autonomia delle istituzioni scolastiche e valutazione degli apprendimenti. Aspetti istituzionali e di sistema*, Guerra, Perugia 2008, p. 63.

Occorre però provocare e poi lasciare che il ragazzo faccia la *sua* esperienza. perché nessuno può fare un'esperienza al posto di un altro.

«E' l'esperienza che, mettendoci continuamente alla prova, ci rende esperti, permettendoci di acquisire quel sapere di vasta portata entro cui le cose acquistano sempre una nuova dimensione»¹⁵⁰⁰.

Postilla Rigotti: c'è esperienza «quando ci scopriamo cambiati: e questo succede spesso a scuola».¹⁵⁰¹ E cambiano sia gli studenti, sia i docenti. Infatti, secondo il linguista, la domanda dei docenti entrando in classe non dovrebbe essere «Oggi che cosa insegnerò?» secondo il copione implicito rilevato dalla Altet, ma «in che cosa mi aspetto che io e lui oggi cambiamo?»¹⁵⁰².

Cambiamento in che senso?

Immaginiamoci l'aula come una 'giostra' medievale in versione moderna. Se quello che venisse offerto agli studenti fosse un giro sulla giostrina con i cavallucci, e il premio fosse il codino di peluche, effettivamente non varrebbe neppure la pena correre un rischio. Ma se ciò che venisse offerto fosse un giro mozzafiato sulle più alte 'montagne russe' d'Europa, accompagnati da chi le montagne russe le visita: allora sì, è probabile che ci sarebbe adesione.

La conoscenza è un'esperienza avventurosa, alla scoperta della realtà, e di sé.

E' gusto, passione; bellezza, qui ed ora: non se domani se ne potrà gustare il sapore.

Ma una conoscenza è attiva, cioè è un'esperienza, se il soggetto è implicato, *giudica* ciò che accade, prende posizione, dà il nome alle cose; e se è c'è un maestro che sale in giostra con lui.

La conoscenza è esperienza, se cambia alunno e docente: se per entrambi ciò che accade è interessante, cioè se si capisce il senso, per sé.

D'altra parte, ci sembra questa la chiave di lettura di uno degli episodi che abbiamo indicato come cardini della nostra analisi di caso: quello in cui uno studente aveva affermato che fino all'anno precedente montava i fili dei motori senza sapere perché andavano collegati in quella sequenza: «ma ora, dopo che ci abbiamo lavorato in classe, è molto più chiaro, ed è anche più affascinante progettare da soli impianti per poi vederli funzionare». Questa è la competenza.

La terza accezione: esperienza come 'giudizio sofferto'

Il verbo latino *experior* significa, sperimentare, mettere alla prova; ma anche, imparare a conoscere, conoscere a proprie spese, soffrire; tentare.

Quando si capisce il senso? Quando l'insegnante dà ragione di tutti i fattori che compongono la *res* (sia essa una poesia o una equazione), e quando il ragazzo la giudica.

Il giudizio è un elemento imprescindibile, come abbiamo visto: è il semplice rispondere al contraccolpo della realtà. Il giudizio può essere semplicemente accusare il colpo di una poesia e dire «come'è bella» oppure, al contrario «non mi dice nulla». Il giudizio è contemporaneo, perché l'esperienza è qui, ora.

¹⁵⁰⁰ C. Xodo Cegolon, *La ragione e l'imprevisto. Prologomeni ad una pedagogia come scienza pratica*, La Scuola, Brescia 1988, p. 65.

¹⁵⁰¹ E. Rigotti, *Conoscenza e significato. Per una didattica responsabile*, cit., p. 48.

¹⁵⁰² *Ivi*, p. 34.

Per questo, diremmo che occorre il passaggio dal fare a scuola, alla scuola come fare, come esperienza.

La conoscenza è un'esperienza, perché mette in moto l'io, ora. Riproponiamo il tante volte citato Reboul: «Il termine 'giudizio' come si sa, designa due cose: l'atto e la capacità di produrlo.[...]¹⁵⁰³. «Che cos'è un giudizio? [...] Il giudizio è l'atto di affermare o negare, alla luce di ciò che si è compreso: capisco le ragioni del teorema e lo giudico vero. [...] Per questo ci si aspetta che la scuola formi degli uomini capaci di giudicare, di adottare un criterio critico e ragionevole, tutte le volte che il meccanismo delle prove non è più sufficiente»¹⁵⁰⁴. Più semplicemente, il giudizio è la capacità fronetica o critica che «consiste nel rendersi ragione delle cose» ma non occorre la sapienza, la *sophia*: è in prima istanza il paragone tra ciò che viene proposto al ragazzo «e i desideri del suo cuore: il criterio ultimo di giudizio, infatti, è in noi, altrimenti siamo alienati. E il criterio ultimo, che è in ciascuno di noi, è identico: è esigenza di vero, di bello, di buono»¹⁵⁰⁵. «E' un paragone, per quanto velocissimo, tra qualcosa che ci è accaduto e il nostro cuore. E se io non me ne rendo conto, allora è inutile per la vita»¹⁵⁰⁶. Allora, l'esperienza non è empirismo e il giudizio non è intellettualismo, che sono due loro riduzioni.

Sarebbe empirismo se la riducessimo ad essere cieca (un mero provare) o meccanica (il fare senza intelligenza: l'empiria dei greci), o soggettività (il sentire).

Non è intellettualismo, perché sarebbe *sophia*.

Invece è *phrónesis*, quindi è l'intelligenza che cerca di darsi ragione di ciò che succede, paragonando con le esigenze più vere della persona.

Non a caso l'atto della conoscenza è così esperienziale, che significa anche "conoscere a proprie spese, soffrire": "imparare a conoscere". Dare il proprio giudizio significa aiutare lo studente a sentire la poesia/complemento oggetto/equazione di matematica come una *res* che lo interpella, che egli chiede di 'essere compresa'. Per questo, dicevamo, anche due più due, oltre ad essere un giudizio, può diventare una conoscenza attiva: perché significa farci i conti. Perciò abbiamo parlato di conoscenze di grado zero (meccaniche), 1 (culturaliste) e 2 (attive, personali).

Le lezioni seguite ci hanno dimostrato come i ragazzi possano essere attivi anche di fronte ad un'operazione di matematica giacché l'essere attivi significa mettere in moto anche solo il pensiero.

E' sufficientemente evidente che il giudizio fronetico è l'unità di teoria e prassi. Anche nel lavoro artigiano, dell'*homo faber*, scrive Sennet, è necessario fare delle pause per riflettere: «proprio perché una persona giudica in corso d'opera, il risultato può essere eticamente più valido»¹⁵⁰⁷.

Il fare che diventa esperienza, può avere come *opus*, qualsiasi contenuto: dal gesto con cui costruire cubi bianchi e rossi, di cui parla Alain¹⁵⁰⁸; allo strumento che emette suoni musicali; dal legno con cui costruire il casotto degli uccelli alla traduzione un brano di latino che ci ricorda Kerschensteiner¹⁵⁰⁹, al costruire insieme alla classe un commento

¹⁵⁰³ O. Reboul, *I valori dell'educazione* (1992), trad. it., Ancora, Milano 1995, pp. 233-234.

¹⁵⁰⁴ *Ivi*, p. 238.

¹⁵⁰⁵ L. Giussani, *Il rischio educativo. Come creazione di personalità e di storia*, Sei, Torino 1995, p. XIV.

¹⁵⁰⁶ J. Carron, *Esperienza: lo strumento per un cammino umano*, supplemento a "Tracce", 8/2009, p. 24.

¹⁵⁰⁷ R. Sennet, *L'uomo artigiano*, trad. it. Feltrinelli, Milano 2009, p. 281.

¹⁵⁰⁸ Alain, *Pensieri sull'educazione* (1963), trad. it., Armando, Roma 1975, p. 140.

¹⁵⁰⁹ G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro* (1^a ed. 1911, 2^a ed. 1925), tr. it. di G. Calò, Bemporad, Firenze 1935, pp. 35 ss.

ad un testo letterario, come esemplifica Hessen. Sia che consista in un oggetto, sia che sia costituito dal pensiero.

Si può operare con i pensieri, i concetti teorici e viceversa.

Il fare non corrisponde con il manipolare, la concretezza non sta nelle cose che si toccano.

L'esperienza è, come scrive San Tommaso: «*adaequatio rei et intellectus* che sarebbe il tratto caratteristico della conoscenza umana. Una continua attività del pensiero per ordinare e spiegare la realtà, una continua sollecitazione della realtà all'attività conoscitiva del pensiero. Quando si parla di esperienza, perciò, in Tommaso, si è ben lontani dal riferirsi a qualcosa che sia "separato" dall'attività intellettuale di ciascuno. Analogamente quando si parla di ragione si è ben lontani dal riferirsi ad una condizione che esista al di fuori dall'esperienza. Le due dimensioni si intrecciano e costituiscono le facce della stessa medaglia»¹⁵¹⁰.

In questa luce, si chiarisce pienamente l'osservazione di un altro studente, che abbiamo più volte valorizzato: «Ma prof. che cosa significa usare un metodo pratico durante le ore di italiano?», risposta dello studente: «ma certo, ad esempio quando abbiamo letto la poesia con il prof. di italiano e lui ci chiedeva che cosa ne pensavamo noi, e che cosa voleva dire per noi. Insomma, quando parli di te, leggendo una poesia»¹⁵¹¹.

E così, contemporaneamente, l'esperienza è anche il luogo dell'*homo agens* arendtiano, che si manifesta¹⁵¹².

Quarta accezione: l'apparenza di morte e il nuovo inizio

«Esperienza da *experiri*: un inesauribile rinascere alla realtà, da una realtà (*ex*, venire fuori), che muore (*perire*). Un succedersi ogni volta diverso, molteplice, di sensazioni, di fatti esterni e di sentimenti interni che restano, per sé, indeterminabili, imprevedibili, disordinati, indecifrabili»¹⁵¹³

Infine, l'etimo di esperienza ci porta su apparenti terreni di morte, ma è la morte per la vita. Certamente la *πραξις* è legata al disordine, all'indeterminazione, così come lo è il reale: e solo la *φρόνησις* può governarlo.

Ma è in questo apparente disordine che fiorisce la disponibilità al nuovo inizio.

Annotava la Arendt: «[...] Con la parola e con l'agire ci inseriamo nel mondo, è come una seconda nascita» «Agire, nel senso più generale, significa prendere un'iniziativa, iniziare [...]»¹⁵¹⁴. Non è l'inizio di qualcosa, ma di qualcuno. «Gli uomini non sono nati per morire, ma per incominciare»¹⁵¹⁵.

L'esperienza è il luogo, come suggerisce Bertagna, in cui le azioni degli uomini muoiono per ricominciare: agire infatti è sempre un nuovo inizio. L'inizio di una persona. L'azione senza un nome, un «chi» che le sia annesso, è priva di significato¹⁵¹⁶.

¹⁵¹⁰ G. Sandrone, *Dispense corso di Didattica Generale*, A.A. 2005-06, Università di Bergamo.

¹⁵¹¹ Osservazione condotta in classe 2 elettrici, 15 maggio 2009, Carate B.

¹⁵¹² H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana* (1958), trad. it. di S. Finzi, Bompiani, Milano, I^a ed. 1964, XIV^a ed. 2008, p. 131.

¹⁵¹³ G. Bertagna, *Insegnamento e teoria dell'insegnamento*, cit., p. 173.

¹⁵¹⁴ H. Arendt, *Vita activa*, cit., p. 129.

¹⁵¹⁵ *Ivi*, p. 182.

¹⁵¹⁶ *Ivi*, p. 131.

5.1.2 L'educazione esperienziale non si trova nei libri

L'esperienza educativa, allora, è assolutamente imprevedibile, diversificata, non codificabile: impossibile pensare di trovarla censita nei libri di testo, come ha ben messo in luce il docente di laboratorio elettrico di In-presenza. Così argomenta Bertagna: «chi insegna matematica [o altre discipline N.d.R.] basandosi sui testi di matematica scritti a tavolino, sulla base di alcune teorie pedagogiche e matematiche, è un docente da evitare tanto quanto quello che rivendica l'ineffabilità e l'intronamento della sua ineffabile esperienza.

[...] Si tratta di recuperare la antica saggezza di Eraclito e dell'Ecclesiaste che unifica gli opposti: c'è un tempo per salire e un tempo per scendere; va bene dire sì adesso, ma non tra un momento; [...] l'intuizione funziona per Aldo, in questa scuola, con questi compagni e con questa professoressa, ma va sostituita dall'analisi per Andrea, di un'altra scuola, con altri compagni, con altri professori»¹⁵¹⁷.

Non è certo questo l'elogio del relativismo: ma, appunto, della *πραξις*, dell'esperienza prassica: non è questione di metodi che garantiscono il docente, ma di una disponibilità dell'insegnante a comprendere in quale modo, con quali strumenti, con quale approccio, da quale abbrivio è meglio insegnare in modo tale che i ragazzi possano apprendere in modo attivo e personale.

Ovviamente tutto ciò chiede professionalità: ogni giorno bisogna ricominciare, non nel senso di aver sprecato il lavoro precedente, ma perché è possibile sempre un nuovo inizio.

Proprio l'imprevedibilità, l'assenza di ripetitività¹⁵¹⁸, ci sembrano gli elementi per un possibile rinnovamento della scuola. Rinascita: quindi libertà di scegliere, trovare metodi diversi, più adeguati; libertà e creatività. D'altra parte solo così anche il docente si sente valorizzato, passando dal considerarsi un impiegato, al divenire un professionista. Fare esperienza significa rendere possibile superare la noia, e poter pensare che ogni giorno sia possibile un cambiamento degli studenti e dei docenti.

Ci sembra avvincente concludere queste poche riflessioni, sottolineando che *esperienza* ha qualche affinità anche con speranza: «Sperare, speranza, aspirazione, da radice ariana SPA - con il senso di stendere, trarre, onde il senso di tendere verso una meta»: Se esperienza è un iniziare qualcosa di nuovo, allora è avere speranza, tendere verso una nuova meta. D'altra parte, scrive M.L. De Natale: «La stessa pratica educativa, segnata da scelte ed intenzioni, rinvia inevitabilmente a valori»¹⁵¹⁹.

Conclusioni

Il metodo della pedagogia del lavoro non è, a nostro avviso, la metodologia della pratica *tout court*. Il metodo, di cui il lavoro è paradigmatico, coincide semmai con la posizione attiva del soggetto, ed è l'opposto non della teoria ma dell'astrattezza. Posizione attiva dell'agente che, non è garantita dall'adozione di strumenti e metodi, ma può esserne propiziata. Inoltre, può avvenire anche durante la spiegazione di teorie: ciò che la rivela è il *come* il docente insegna e da *come* lo studente apprende.

¹⁵¹⁷ G. Bertagna, *Tra realtà e idea*, cit., p. 19.

¹⁵¹⁸ F. Montuschi, *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità in educazione*, Cittadella, Assisi 1997, p. 140.

¹⁵¹⁹ M.L. De Natale, *Persona e educazione permanente*, in AA.VV., *Persona e educazione*, XLIV Convegno di Scholè, 6-7 settembre 2005, La Scuola, Brescia 2006, p.165.

5.2 Il concetto di cultura generale specifica

Vorremmo ora ritornare sulla questione del rapporto tra cultura generale e cultura specifica, ma solo per brevi cenni, che non hanno l'intenzione di esaurire, e neppure di inquadrare il problema assai vasto, ma solo di sollevare la questione, per esibirla come secondo punto di una possibile riflessione sul rinnovamento della scuola italiana, e questa volta dal punto di vista dell'organizzazione interna delle istituzioni scolastiche.

Kerschensteiner e la cultura generale specifica

Sosteneva il pedagogista bavarese, in un suo saggio non ancora – purtroppo – completamente tradotto in italiano¹⁵²⁰ che « V'è indubbiamente un patrimonio scientifico, artistico, morale e religioso che appartiene a molti popoli civili »¹⁵²¹; ma questi scienziati, artisti e filosofi hanno comunque le loro radici nella propria epoca e nel proprio popolo. Se partiamo dalla condivisione di tale affermazione, continua lo studioso, allora «sarà possibile trovare quella soluzione del problema della formazione culturale che elimini il contrasto, privo di fondamento interiore, fra formazione professionale e formazione generale»¹⁵²². Infatti la via che conduce all'uomo ideale passa attraverso l'uomo utile, l'uomo cioè che riconosce il suo compito e quello del suo popolo. «Che il singolo riconosca il suo lavoro, eserciti e rafforzi in esso il giudizio, la volontà e l'energia, questo è il primo compito sulla via della formazione. La formazione professionale sta all'ingresso della formazione dell'uomo»¹⁵²³.

5.2.1 La cultura generale come cultura umanistica: un breve sguardo alla storia¹⁵²⁴

Come abbiamo visto, per la Legge Casati, l'istruzione tecnica «non era nemmeno degna di essere indicata come secondaria. Si limitava ad essere di 'primo grado', un semplice apprendere come si fanno le cose, senza riflettere sul perché delle procedure [...] L'unica cultura formativa autentica rimaneva, perciò, quella classico-umanistica [...] L'idea, in verità, non era nuova. Proveniva da una tradizione consolidata che A. Agazzi identificava quale espressione di un inestirpabile, quanto pervasivo in Occidente, 'pregiudizio classicistico'»¹⁵²⁵.

Il rapporto complesso tra scuola classica e tecnica nell'Italia liberale si esprime in una «collocazione incerta di quest'ultima, contemporaneamente fuori e dentro il recinto dell'istruzione secondaria»¹⁵²⁶.

L'art. 272 della Legge Casati recita: «L'istruzione tecnica ha per fine di dare ai giovani che intendono dedicarsi a determinate carriere del pubblico servizio, alle industrie, ai commerci ed alla condotta delle cose agrarie, la conveniente cultura generale e speciale»: si risponde così alle esigenze del ceto medio che si sarebbe indirizzato verso carriere amministrative o produttive.

¹⁵²⁰ Ci riferiamo a G. Kerschensteiner, *Grundfragen der Schulorganisation* (1917), Oldenbourg Verlag, München – Düsseldorf 1954, parzialmente tradotto da V. Giacomuzzi e commentato da M. Laeng, *L'educazione dell'uomo e del cittadino*, La Scuola, Brescia 1965², alle cui pagine ci rifacciamo.

¹⁵²¹ G. Kerschensteiner, *Grundfragen*, cit. p. 5.

¹⁵²² *Ivi*, pp. 6-7.

¹⁵²³ *Ivi*, p. 7.

¹⁵²⁴ Ci rifacciamo, nelle pagine seguenti, soprattutto al testo di G. Bertagna, *La riforma necessaria. La scuola secondaria superiore 70 anni dopo la riforma Gentile*, La Scuola, Brescia 1993.

¹⁵²⁵ *Ivi*, p. 90.

¹⁵²⁶ A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna 2007, p.48.

Puntare sulla cultura generale significa assicurare un livello culturale a coloro che per censo e nascita non hanno potuto aspirare alla cultura elitaria, ma che possono elevarsi socialmente attraverso la scuola.

L'unica scuola superiore, non a caso, è considerata il liceo classico, la scuola dell'*otium* classico, dell'ideale umanistico, della cultura generale. Il mestiere, il fare con le mani, ha sempre goduto di ben poca considerazione pedagogica. Neppure il positivismo, si allontanerà da tal pregiudizio. «Il nobile 'otium', gli squisiti dilette della poesia e della filosofia, un tempo privilegio dei liberi, sono stati definiti nell'epoca moderna – annota Blättner – col termine di 'cultura' e nel secolo diciannovesimo (il secolo della cultura) parvero riservati ad una ristretta élite»¹⁵²⁷.

Ne parla con chiarezza lo stesso Hessen: «Il liberalismo conservatore, che, sotto la pressione delle necessità sociali, aveva accolto la legge sull'istruzione pubblica obbligatoria, pensava che essa avrebbe dovuto assicurare al popolo solo un minimo d'istruzione, giacché ogni trapasso da quel minimo avrebbe leso la libertà (negativa) privata, e avrebbe esteso impropriamente le funzioni dello Stato, con un conseguente, ingiustificato aumento di oneri per i contribuenti [...] Derivò da qui quel dualismo del sistema scolastico, così caratteristico nel secolo XIX. L'istruzione scolastica era basata su due sistemi diversi: quella 'media' che dava una 'vera educazione' o cultura generale, perché introduceva l'alunno nella tradizione culturale, preparando gli studi universitari; e quella popolare, che riservava alla generalità della classe lavoratrice soltanto un'istruzione elementare, intesa come minimo necessario per eseguire adeguatamente il lavoro professionale. Allo stesso modo erano intese anche le scuole professionali, fondate sulla scuola elementare»¹⁵²⁸. La scuola popolare, continua lo studioso, doveva educare i giovani ad essere buoni sudditi, doveva disporli all'obbedienza. A cambiare le cose è stata l'ideologia democratica, del XXI secolo, che assicura ad ogni ragazzo il diritto «all'istruzione più adatta per lui»¹⁵²⁹.

Osserva Crahay: «Diverse forme di scuola esistono fin dagli albori della civiltà, ma è ai filosofi dei Lumi che si deve il progetto – più ambizioso – di offrire a *tutti* quell'istruzione precedentemente riservata all'aristocrazia [...]. Questo progetto è interamente assunto dall'Educazione Tradizionale. Latrice di un ideale di giustizia egualitaria, questa concezione pedagogica fa una scommessa: l'individuo può diventare ciò che la società vuole che egli sia. Postula poi, allo stesso tempo, che un insegnamento incentrato sui contenuti disciplinari e sulle grandi opere culturali possa strutturare la personalità degli individui e dotarli di competenze cognitive, nonché di attitudini morali»¹⁵³⁰.

Analogamente aveva scritto anche A. Agazzi « Dapprima era stata una prima scuola anche per il popolo – una scuola *minor*, accanto a quella *optimo jure*, e sola davvero autentica, delle lettere e dell'*humanitas* –; poi era venuto il programma del 'tutti a scuola' (ad una scuola) in quanto tutti hanno diritto a quel *minimo almeno* di istruzione che la dignità umana e il livello civile e sociale dei tempi comportano ed esigono: ma ormai si era alla 'scuola a tutti', ed al 'a tutti tutta la scuola', perché tutti sono uguali ed

¹⁵²⁷ F. Blättner, *L'insegnamento professionale nel mondo*, Armando, Roma 1965, p. 151.

¹⁵²⁸ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, trad. it. di L. Volpicelli, Avio, Roma 1950, pp. 16-17.

¹⁵²⁹ *Ivi*, p.18.

¹⁵³⁰ M. Crahay, *Psicopeagogia*, trad. it., La Scuola, Brescia 2000, pp. 5-6.

ognuno ha diritto al *massimo possibile* di istruzione in funzione del *pieno sviluppo* della sua personalità »¹⁵³¹.

Peraltro ci sembra molto acuta la lettura di Crahay, perché pone in chiaro l'ambiguità dell'offerta apparentemente 'democratica' dei Lumi: offrire a tutti la cultura delle *élite*, significa che la scuola diventa strumento del potere, da una parte, e dall'altra, consacra il modello della scuola fondata sulle materie umanistiche. Non solo ma, inconsapevolmente, annienta la cultura popolare, innalzando a rango di 'cultura', come rileva Hessen, solo la cultura aristocratica. Ne paghiamo ancora oggi le conseguenze.

L'idealismo

La riforma Gentile non fece che radicalizzare la questione, riconoscendo come formativa solo la cultura umanistica. Era considerato degno di studio e formativo solo ciò che si poteva cogliere dalla realtà attraverso il concetto, e di fatto, solo le discipline di tipo classico-umanistico. E se neppure erano degne di essere considerate formative, le discipline scientifiche (dopo la caduta post-positivista), immaginiamoci le discipline tecniche o gli apprendimenti legati al lavoro, così legati al *ne-gotium*, tradizionalmente luogo degli affari e non certo dello spirito: la scuola di Gentile, è un'istituzione che impegna per poco tempo, per lasciare tempo all'*otium*¹⁵³². Tale tensione non si esplicita tanto in una dicotomia tra materie scientifiche e materie umanistiche: ma tra coloro che possiedono una cultura generale (umanistica o scientifica) e coloro che non la possiedono. «La cultura generale è stata il criterio fondamentale di un accesso ineguale ai circuiti dell'istruzione superiore»¹⁵³³: alla scuola secondaria potevano accedervi solo coloro che potevano permettersi il lusso di una cultura generale, disinteressata, sostanzialmente inutile. Il compito del Liceo non è stato quello di preparare uomini di lettere, ma di controllare, afferma Scotto di Luzio, questo accesso ineguale agli studi universitari e all'esercizio delle professioni.

Ma intanto la civiltà industriale, con il suo sviluppo, aveva sempre più bisogno di scuole e di conoscenze e competenze tecniche e professionali¹⁵³⁴, tanto che già nel 1917 l'ingegnere di Milano Giuseppe Colombo¹⁵³⁵, padre dell'industria elettrica italiana, scrive che non è più rimandabile una riforma della scuola italiana.

L'epoca fascista

E' indubbio che dal 1923 la scuola sia intanto diventata meno selettiva, e occorre registrare una sorprendente dilatazione del sistema tecnico-scientifico.

Peraltro, rimane sempre florido l'impianto della scuola tradizionale e idealistica: si continua infatti a condividere l'idea che «la scuola secondaria debba erogare un sapere di secondo grado, cioè formale, concettuale, critico, ed in questa sua criticità, affidabile e certo, *fondato* e *spiegato*: inoltre, che soltanto a questa condizione l'esperienza scolastica possa risultare non addestrativa ma formativa in senso pieno»¹⁵³⁶. Se oggi, si è in parte rivalutato il valore formativo della cultura scientifica, rimane ancora ostracizzato il valore educativo del lavoro.

¹⁵³¹ A. Agazzi, *L'attivismo pedagogico dalla protesta all'autocritica*, La Scuola, Brescia 1963, p. 937.

¹⁵³² A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, cit., p. 159.

¹⁵³³ *Ivi*, p. 166.

¹⁵³⁴ Si veda in proposito C.G. Lacaita (a cura di), *La leva della conoscenza. Istruzione e formazione professionale fra Otto e Novecento*, Casagrande, Milano 2009.

¹⁵³⁵ Si veda G. Colombo, *Industria e politica nella storia d'Italia. Scritti scelti: 1861-1916*, Cariplo Laterza, Milano, Roma-Bari 1985.

¹⁵³⁶ G. Bertagna, *La riforma necessaria*, cit., p. 94.

Il secondo dopoguerra

Non possiamo, annota Bertagna, non considerare che l'Occidente è figlio di Omero tanto quanto, se non di più, della *Bibbia* e del *Corano*. La cultura generale è quindi da ricercare, nella scuola, anche come espressione di un neoumanesimo - classicistico.

È evidente, che i meriti di questa antica tradizione stanno nell'idea che la letteratura, ad esempio, non consiste semplicemente nello studio dei materiale preconfezionati contenuti nel manuale della storia della letteratura, ma nell'accostarsi direttamente alla lettura degli autori; la storia non è lo studio del manuale, ma l'analisi delle fonti; e così via.

D'altra parte a questa opzione, sostiene G. Chiosso, si erano volti gli stessi cattolici, nel primo dopoguerra: «Il piano Calò-Gonella di fondare nella riproposta della cultura classica il principio educativo unitario capace di assicurare una comune formazione etico-civile che, per quasi un secolo era stato individuato nell'idea nazionale, godeva al momento di un retroterra piuttosto ampio e costituiva soprattutto l'estremo tentativo per trovare una soluzione che, in quanto radicata nella tradizione italiana (la classicità e il Cristianesimo concepiti come imprescindibili valori di riferimento senza i quali avrebbe potuto venir meno la stessa identità nazionale), potesse presentarsi in termini meta ideologici: un tentativo che mentre documentava lo sforzo delle dirigenze politiche cattoliche di non restare prigioniera di prospettive ed atteggiamenti intransigenti era destinato tuttavia ad un rapido appannamento [...]»¹⁵³⁷.

Peraltro, lo stesso storico ricorda la vasta indagine promossa dall'Unesco nell'ottobre del 1955, sulle tendenze più recenti dell'insegnamento delle discipline umanistiche, per cercare di definire la forma e il contenuto di una educazione generale adatta all'uomo contemporaneo, dopo che andava crescendo l'importanza della cultura scientifica: «Il primo dato che colpisce è di carattere generale – annota lo studioso –: la relativa convergenza che, pur all'interno di antropologie diverse, si poteva ancora cogliere sul finire degli anni Quaranta sulla essenzialità degli studi classici concepiti come il perno educativo della scuola italiana»¹⁵³⁸, anche se variamente articolata.

Il limite di questa concezione, che ha radici ben solide, sta, a detta di Bertagna, nell'impostazione che purtroppo fin dall'origine della scuola unitaria italiana, ha funestato i programmi di studio, zeppi di riferimenti alla letteratura, alla storia, alla filosofia, ma completamente dimentichi della cultura scientifica. Per cui risultava segno di grande incultura generale non conoscere Omero o Platone, ma non già ignorare Lavoisier o Planck; fino addirittura vantarsi, in nome dell'*otium* aristocratico, di una certa inettitudine nei confronti delle questioni tecniche-scientifiche. Per cui, colto sarebbe chi esce da un liceo classico, non già chi termina un istituto tecnico.

A nostro avviso, è ancora presente nella scuola italiana una vena, neppure troppo nascosta, che propende per la «liceoclassicizzazione» della scuola, vena che era tornata vistosamente in superficie negli anni '70 con il convegno di Frascati.

5.2.2 L'enciclopedia e l'integralità dei saperi

Si è sviluppato, negli ultimi decenni, un ulteriore filone rispetto al concetto di cultura generale. «Accanto alle tradizionali materie umanistiche, dovrebbero, perciò, trovare

¹⁵³⁷ G. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla costituente al centro-sinistra*, La Scuola, Brescia 1988, pp. 83-84.

¹⁵³⁸ *Ivi*, p. 129.

collocazione le nuove scienze umane antropologiche-sociali, le discipline scientifico-tecnologiche e, perfino, esperienze di operatività e di lavoro»¹⁵³⁹.

Sono evidenti i meriti di tale impostazione, che supera la parzialità di una cultura generale intesa solo in una riduzione classicista. Inoltre propone una riflessione sui saperi scientifici e tecnologici che oggi influiscono grandemente sulle condizioni di vita della popolazione. Sono però manifesti anche i limiti impliciti in una concezione di *cultura generale enciclopedica*.

Innanzitutto l'enciclopedismo, anche se prudentemente equilibrato, «si connota per una intrinseca inclinazione verso lo mnemonismo, il meccanicismo, il formalismo. In questa versione esso uccide la cultura e l'educazione, non le promuove punto»¹⁵⁴⁰.

Un ulteriore limite, osserva Bertagna, consiste nell'equivocare tra quantità e qualità. Già Kerschensteiner era stato chiaro sull'argomento, riportando passi del Wilhelm Meister di Goethe: «Ad ogni vita, ad ogni azione, ad ogni arte – dice il vecchio – deve precedere il mestiere, che viene acquisito solo nella limitazione. Conoscere ed esercitare perfettamente una sola cosa dà una formazione più alta della superficialità in mille cose»¹⁵⁴¹.

La questione, quindi, non si risolve in un surplus di conoscenze, semmai in un approfondimento delle stesse e, contemporaneamente, nell'individuare quelle che più si attagliano alla personalità dello studente.

È quindi una analisi che va alla ricerca dell'*essenziale*, che è capace di eliminare i rami secchi, di diffidare dei dettagli; che mostra il coraggio di saper scegliere per poi poter curare meglio ciò che si è selezionato. Scriveva già Salvemini a Turati. «In generale i programmi sono stati messi insieme da commissioni di specialisti, ognuno dei quali 'trovava strano' che l'alunno non fosse informato di tutto ciò che al compilatore del programma sembrava interessante, e concepiva il programma come l'indice di un ipotetico perfetto manuale per l'insegnamento di quella data materia da impararsi ad un uomo astratto [...]» Così astratto, prosegue lo storico, che «deve sapere tutto; deve saper rispondere a tutte le domande; dev'essere una vivente enciclopedia. Deve conoscere tutti i capi e tutti i golfi, e tutti i porti, e tutti gli scogli di tutte le spiagge di tutte le terre, e deve conoscere quanti Ruffi ci furono nella letteratura latina; dev' essere dotto in meccanica e in acustica e in ottica e in idrostatica e in tecnica e in elettricità»¹⁵⁴².

5.2.3 *Cultura generale e cultura specifica: la cifra della divisione*

Proprio questo ideale, dello scolaro che sa tutto, era incarnato nel liceo classico gentiliano: nelle Avvertenze poste in calce ai programmi di latino, di ammissione alla IV Ginnasiale del 1923, si ribadisce che la cultura del Liceo classico «prepara a tutto». La cultura del Liceo classico non è dunque la 'cultura generale', ma la cultura *tout court*. Era quindi fuori luogo aggiungervi qualsiasi altra 'cultura specifica', in quanto, una volta 'coltivato' secondo quella cultura, lo studente, in quanto uomo, era anche capace di essere un 'buon cittadino' e un 'buon lavoratore'.

Dopo Gentile, invece, si è cercato di definire una base di *cultura generale*, uguale per tutti, a cui aggiungere, ad integrazione, una *cultura specifica*. È quanto è accaduto, ad

¹⁵³⁹ G. Bertagna, *La riforma necessaria*, cit., p. 110.

¹⁵⁴⁰ *Ibidem*.

¹⁵⁴¹ G. Kerschensteiner, *Grunfragen*, cit., p. 9.

¹⁵⁴² G. Salvemini, *Scuola enciclopedica e scuola educativa*, in Idem, *Scritti sulla scuola*, Feltrinelli, Milano 1966, p. 283.

esempio, con il regolamento dell'obbligo (DL 22 agosto 2007), che individua un biennio con materie afferenti alla cosiddetta area di base o area comune¹⁵⁴³. Non diversamente, ci sembra, stia accadendo con i *Regolamenti* che sosterranno la riforma della scuola superiore.

«La cultura, in sostanza, viene separata e si biforca al suo interno tra 'cultura generale' e 'cultura specifica'. La prima starebbe al pilastro quanto la seconda al suo definitivo ornamento; oppure al cubo poi completato, nella composizione geometrica, da una sfera. Dalla loro somma (o, nella circostanza peggiore, dal loro estrinseco accostamento) scaturirebbe il profilo formativo finale della secondaria.

Come se la 'cultura generale' fosse deputata ad educare l'uomo e il cittadino [...] e quella specifica, al contrario, fosse chiamata a completare la formazione dell'uomo e del cittadino con quella, irriducibile alle precedenti, del lavoratore [...]»¹⁵⁴⁴.

L'operazione, per quanto risponda alla logica di poter offrire una pari opportunità, almeno per il biennio, a tutti gli studenti (secondo la logica definita da Agazzi «a tutti tutta la scuola»¹⁵⁴⁵), per creare un'unità tra i diversi tipi di scuola (liceale, tecnica e professionale) a nostro avviso, porta con sé qualche insidia. Infatti, a fronte di una tensione ricompositiva, si verrebbe a creare una logica 'divisoria', appunto tra cultura generale e specifica. I programmi scolastici non dovrebbero essere costruiti in maniera topologica: da una parte la cultura generale comune, poi una parte di cultura specifica, quasi che si potesse disegnare una linea di demarcazione netta tra le due da parte del soggetto: per lo scolaro ma anche per i docenti. Di fatto, nei dibattiti sulla scuola superiore, la questione ha finito per ridursi alla divisione tra 'area comune' e 'area di indirizzo', con le conseguenti questioni di costruzione di un'impalcatura in cui si arriva ad individuare anche 'una matematica o un italiano da area comune/cultura generale' e 'una matematica e un italiano da area di indirizzo / o area specifica', in questo modo. Più saggio, ma non per questo meno 'artefatto', il disegno pedagogico che porrebbe nel biennio le discipline e le loro articolazioni secondo quanto richiesto dalla 'cultura generale', e perciò presenti in tutti gli indirizzi della secondaria, a cui aggiungere la parte di eventuale completamento per alcuni indirizzi.

Insomma, ci pare che, al di là della possibile praticabilità, si nota una permanenza della cifra divisoria. E comunque la cultura specifica appare sempre come qualcosa di aggiunto, di residuale. Emerge peraltro stridente, rispetto alla logica unitaria che siamo andati cercando, l'idea che alcune discipline possano essere formative, mentre altre (appunto quelle specifiche di indirizzo) si aggiungerebbero con una funzione 'strumentale', 'lavorativa', non formativa. Insomma, che alcune materie servirebbero per la formazione del cittadino, altre per quelle del lavoratore, come se il lavoratore non dovesse esser un bravo cittadino, e il cittadino un serio lavoratore.

Da questo punto di vista ci sembrano ancora di grande efficacia le indicazioni di Hessen.

La cultura generale specifica

Bisognerebbe sempre più immaginarsi una scuola della cultura generale specifica.

¹⁵⁴³ Analogamente per quanto riguarda i Regolamenti della nuova istruzione superiore, liceale, tecnica e professionale.

¹⁵⁴⁴ G. Bertagna, *La riforma necessaria*, cit., p. 113.

¹⁵⁴⁵ A. Agazzi, *L'attivismo pedagogico dalla protesta all'autocritica*, cit., p. 937.

«Generale sta per qualitativa, profonda, aperta, legata ed integrata alla totalità della dinamica spirituale»¹⁵⁴⁶. È esattamente la lezione di S. Hessen, per il quale, come abbiamo visto, la «"generalità" della cultura non vuol dire che debba avere un *contenuto* uguale, quanto, piuttosto, che possiede numerose vie di uguale *valore* [...] ed è basata sul principio che il soggetto dell'istruzione è l'allievo, nella sua integrità. Si coltiva la persona umana, e non l'artigiano, il commerciante, l'impiegato o il rappresentante di una libera professione»¹⁵⁴⁷.

«*Specificità* sul piano psicopedagogico sta anche per corrispondente agli 'stili cognitivi', alle inclinazioni, agli interessi culturali, alle attitudini dei giovani »¹⁵⁴⁸. Analogamente si esprimeva Hessen: la «"cultura generale" può avere, dunque, una direzione matematico-fisica, biologico-naturale, umanistica [...], sociale-economica ed anche tecnica e artistica. Essa, appunto, deve diventare "specificità" se vuole educare la personalità e rispondere alle più profonde tendenze della persona. La qual cosa permette di introdurre in questo grado di scuola, un elemento creativo, senza che per questo assuma carattere di specializzazione»¹⁵⁴⁹: infatti, in questo modo, lo studente potrà cogliere i dati di prima mano, dalla realtà, immettendosi direttamente nel fiume vivo della cultura specifica. Poiché la «sorgente» non è soltanto Omero o Platone, ma un'opera letteraria moderna, una dissertazione scientifica, come anche la stessa azienda economica. Possiamo veramente riconoscere dei tratti di grande modernità nel pedagogista russo, il quale, con queste osservazioni, ha anche spazzato via la barriera tra cultura letteraria e cultura scientifica e tecnica.

Se è così, continua Bertagna, gli indirizzi della scuola superiore non sono da intendersi come adempimenti burocratici, ma la modalità più adeguata per interpretare nella maniera più 'generale', e quindi 'più formativa' possibile, tali culture specifiche. Ossia ogni giovane, nella sua scuola 'specificità', e attraverso le 'sue' discipline specifiche, può crescere come uomo e cittadino integrale.

In questo senso non ci sono discipline specificamente formative, ma tutte lo sono, come afferma Hessen¹⁵⁵⁰: dipende da come sono insegnate¹⁵⁵¹.

L'educazione, infatti, per lo studioso russo, non deve offrire tutto a tutti, secondo le prospettive illuministiche. «L'educazione e la formazione, infatti, non si realizzano perché tutti incontrino i medesimi contenuti o le stesse sollecitazioni, bensì perché ciascuno è aiutato a scoprire dietro *una cultura la cultura*»¹⁵⁵², dietro un lavoro, le condizioni per la sua crescita umana, oltre che professionale.

La cultura specifica, allora, dovrà fungere da catalizzatore, da organizzatore delle discipline, così come per Dewey invece lo era stato il principio di socializzazione.

Da qui discendono alcune conseguenze.

Prima conseguenza: gli indirizzi di studio

In ogni tipo di scuola le materie dovrebbero essere tutte concepite diversamente: per esempio, negli indirizzi fisico-matematici i programmi di letteratura e di lingue straniere

¹⁵⁴⁶ G. Bertagna, *La riforma necessaria*, cit., p. 120.

¹⁵⁴⁷ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, cit., p. 46-47.

¹⁵⁴⁸ G. Bertagna, *La riforma necessaria*, cit., p. 120.

¹⁵⁴⁹ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, cit., p. 47.

¹⁵⁵⁰ S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, Armando, Roma 1962, p. 143.

¹⁵⁵¹ *Ibidem*.

¹⁵⁵² G. Bertagna, *La riforma necessaria*, cit., p. 121.

non dovrebbero essere solo quantitativamente ma anche qualitativamente differenti dagli altri indirizzi.

I programmi delle materie dovrebbero variare « per la scelta dei materiali, come per l'atteggiamento assunto verso di essi [...] Il principio della concentrazione, è, dunque, come una forma più densa del principio di correlazione »¹⁵⁵³.

Questo significa che discipline comuni potrebbero essere svolte con quadri orari contenuti ed approcci metodologici assolutamente diversi a secondo dei diversi indirizzi.

Lo scriveva, a modo suo, anche Salvemini: occorre lasciare all'insegnante la responsabilità di scegliere ciò che è reputato più opportuno rispetto al profilo finale dell'alunno. Ad esempio, all'insegnante di matematica della scuola classica si deve semplicemente dire: «Il fine del vostro insegnamento nella scuola classica, è di educare i futuri cittadini della classe dirigente al rigido ragionamento deduttivo, mediante lo studio di quelle teorie matematiche le quali meglio vi sembrano appropriate allo scopo»¹⁵⁵⁴. È qui adombrata una vera libertà di insegnamento e una descrizione della personalizzazione, tanto più che l'autore prevede anche una flessibilità delle stesse discipline: «Parecchi insegnamenti si potranno concentrare in pochi anni e si potranno impartire consecutivamente gli uni agli altri»¹⁵⁵⁵ senza che tutti gli insegnanti siano tutti addosso all'alunno fino all'ultimo giorno di scuola.

Conclude lo storico: non occorre moltiplicare le materie di insegnamento per ampliare la cultura generale. Citando il Kirner, scrive: «Tutte le discipline hanno tanti e tanti intimi rapporti tra di loro che non è possibile insegnarne alcuna senza continui richiami alle altre. Se noi in un tipo di scuola ben definito stabiliamo pochi insegnamenti fondamentali, le cognizioni veramente necessarie di quelle discipline che apparentemente abbiamo escluse, nella realtà vi penetrano ugualmente come corredo delle materie fondamentali [...] Basta che le nozioni si trovino nella cultura delle materie fondamentali»¹⁵⁵⁶. E' quindi, come asseriva Hessen, «non è questione degli autori dei programmi, ma dei maestri»¹⁵⁵⁷.

Abbiamo già avuto modo di sottolineare che per Hessen, anche insegnando la culinaria, è possibile intercettare numerose altre discipline, a condizione che la culinaria «non venga già insegnata come un "mestiere qualsiasi" il cui scopo consista nel soddisfare i futuri consumatori, ma come un lavoro in cui si ripeta la pienezza integrale della vita naturale e culturale»¹⁵⁵⁸.

In questo senso, lo stesso Villari si dichiara contrario alla creazione di insegnanti specialisti di una sola materia, perché in questo modo le discipline tendono ad isolarsi: «Nel nostro Liceo ogni ora cala il sipario, e si alza per dar principio a un nuovo dramma. Muta la materia, il professore, tutto. E spesso un professore distrugge l'opera del suo compagno»¹⁵⁵⁹.

Salvemini parla di cultura «micrologica», e di insegnanti mediocri che non sanno neppure isolare le idee più importanti da quelle secondarie. Di fronte a ciò gli alunni non potranno che rispondere con «uno sforzo di memoria incessante e ansimante [...]

¹⁵⁵³ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, cit., p. 188.

¹⁵⁵⁴ G. Salvemini, *Scuola enciclopedica*, cit., p. 299.

¹⁵⁵⁵ *Ivi*, p. 301.

¹⁵⁵⁶ *Ivi*, p. 302.

¹⁵⁵⁷ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, cit., p.163.

¹⁵⁵⁸ S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, cit., p. 143, nota 1.

¹⁵⁵⁹ P. Villari, *Nuovi scritti pedagogici*, Sansoni, Firenze 1891, p. 282.

E' uno sperpero forsennato di energie, un noioso e passivo lavoro di ascoltare e ripetere e dimenticare e ricominciare, in cui gli alunni mortificherebbero in sé ogni spirito d'iniziativa personale e critica»¹⁵⁶⁰.

Conclude l'autore: la pretesa che i giovani debbano sapere tutto è assurda, «e il programma della scuola non deve essere una specie di lista di trattoria o di indice di enciclopedia sistematica, in cui sieno enumerati determinatamente e tassativamente per ciascuna materia tutti gli argomenti che il professore deve *esaurire* durante l'anno»¹⁵⁶¹.

Insomma è la richiesta *ante litteram* di una cultura unitaria, interdisciplinare e olistica, così come era stata fissata nelle *Indicazioni nazionali* allegate alla legge 53/3003.

È quella che Hessen aveva chiamata correlazione tra le discipline.

Oltre alla correlazione, annota lo stesso pedagogista, occorre perciò la *concentrazione*, che nasce dall'esigenza, tipica di questo grado scolastico: ad esempio, se gli interessi dei ragazzi sono di tipo scientifico, occorrerà dare preponderanza a certe discipline piuttosto che ad altre, ma sarà importante anche la concentrazione dell'interesse degli scolari intorno ad un definito numero di problemi affini. Di conseguenza, il volume dell'istruzione ne risulta necessariamente ridotto, concentrando l'insegnamento intorno ad un prevalente ramo scientifico o tecnico-economico. Come Salvemini, per Hessen «Non si può studiare un po' di tutto dissipando l'attenzione e gli interessi fra una moltitudine di problemi diversi ed opposti. L'istruzione generale, concepita enciclopedicamente, cessa di essere cultura dello spirito: la scienza superficiale e prolissa del manuale vi prende il sopravvento sulla conoscenza delle fonti e dei metodi di ricerca. La conoscenza della realtà vi sarà sostituita dalle parole del manuale [...]»¹⁵⁶².

L'istruzione generale, conclude lo studioso, deve assumere il carattere di istruzione specifica. Infatti, quanto più il giovane si rende conto della propria personalità, tanto più cerca di riempirla con un contenuto di vita. Egli cerca il suo posto nel mondo, scegliendo la sua strada anche nella scuola «Così il principio della concentrazione come approfondimento dell'insegnamento raccolto intorno ad un dato e limitato settore della cultura, è il postulato comune tanto dell'insegnamento quanto dell'educazione nel terzo grado della scuola»¹⁵⁶³.

La seconda conseguenza: il dimagrimento e l'essenzializzazione

All'interno di una logica di cultura generale specifica è più semplice avviare un processo di dimagrimento dei contenuti, perché è presente un criterio ordinatore (l'interesse specifico del ragazzo).

Non ci sembra peregrina l'ipotesi di Salvemini e di Hessen, di lasciare la massima libertà ai docenti di costruire la loro progettazione di istituto e addirittura di classe.

Salvemini, come già ricordato, aveva addirittura ipotizzato che il docente di storia, ad esempio, definisse personalmente, all'interno di alcune linee cronologiche essenziali dettate a livello centrale, quali argomenti scegliere per i suoi alunni di quella sua classe di quel particolare indirizzo di studio.

Così argomenta con piglio frizzante, di fronte alle ipotetiche obiezioni di parzialità: «E allora sceglierà lui [l'insegnante N.d.R.] gli argomenti? Sissignori, purché, ripeto, non li elimini tutti a scampo di fatica. – E con quali criteri deve scegliere? – Coi criteri che gli

¹⁵⁶⁰ G. Salvemini, *Scuola enciclopedica*, cit., p. 294.

¹⁵⁶¹ *Ivi*, p. 298.

¹⁵⁶² S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, cit., p. 186.

¹⁵⁶³ *Ivi*, p. 187.

saranno suggeriti dai suoi interessi intellettuali e morali. Spiegherà agli alunni tanto meglio quei nodi di fatti, che egli meglio conosce – salvo che sia uno di quei mestieranti i quali non si interessano di niente [...]. Ma se un insegnante deve far studiare la storia del medio evo o quella del XIX secolo, sarebbe un assoluto cretino o un assoluto cialtrone, se facesse ignorare all'alunno l'opera di Carlo Magno o quella di Napoleone»¹⁵⁶⁴.

Anche se tutto centrato sul docente, il ragionamento ne chiama in causa la libertà e la responsabilità, ovvero la *phrónesis*, attraverso cui realizzare una reale autonomia della scuola. Vi aderiamo completamente.

La terza conseguenza: superamento della cultura generale e cultura speciale

Non si risolve il problema del rapporto tra cultura generale e professionale come hanno fatto alcuni paesi, cioè con «una giustapposizione meccanica, di materie generali e professionali “sotto lo stesso tetto”, giustapposizione che rischia di disintegrare il *curriculum* in un “mucchio di sabbia” [...]»¹⁵⁶⁵.

Secondo Hessen, le scuole professionali dovrebbero presentare la professione come un «microcosmo» in cui si rispecchia l'integrità del mondo naturale e culturale. Si tende invece a nobilitarla attraverso «l'inserimento meccanico nel programma, di cosiddette materie di cultura generale»¹⁵⁶⁶.

Non diversamente, però, succede ai nostri giorni.

Nella logica dell'enciclopedismo ricordata, e della nobilitazione dell'istruzione professionale, i programmi (peraltro di tutti gli indirizzi delle scuole superiori) si sono gonfiati, negli ultimi decenni, di nuove discipline: dalla geografia come ecologia, alla musica, alla semiologia, all'antropologia, alla psicologia, all'astronomia e alle diversificate discipline tecniche specifiche.

Contemporaneamente i libri di testo delle singole materie si sono sempre più approfonditi, volendo offrire agli studenti approcci sempre più raffinati e coinvolgenti: e così si è assistito al lievitare vertiginoso delle pagine dei manuali. Strumenti preziosi, più per i docenti che per gli alunni.

Lo stesso Salvemini rimarcava, già ai suoi tempi, che a mano a mano si sviluppano gli studi scientifici e letterari, e si scoprono nuovi saperi e nuove correnti di cultura, ciascuna di esse si approfondisce e si allarga «ed ecco gli specialisti esigere che i programmi delle singole materie sieno ‘messi a giorno’, perché ‘sarebbe strano’ che ‘l'uomo e il cittadino’ uscisse dalla scuola ed entrasse nella vita ignorando, per esempio, come è fatto l'automobile [...] Il male è che la capacità di assimilazione di qualunque anche più vigoroso cervello è assai limitata [...]. Ed ecco scoppiare intorno a ciascuna scuola una battaglia accanita fra le materie d'insegnamento ammesse e le materie escluse»¹⁵⁶⁷.

Peraltro, oggi, gli studi di psicopedagogia hanno dimostrato che «le discipline devono essere poche e ben organate [...]. La “cultura generale”, quindi, per concludere, se intende restare “cultura”, né può scaturire da un accostamento ad libitum di discipline,

¹⁵⁶⁴ G. Salvemini, *L'insegnamento della storia*, in “L'eco della scuola nuova”, 20 aprile 1952, contenuto in Idem, *Scritti sulla scuola*, a cura di L. Borghi e B. Finocchiaro, Feltrinelli, Milano 1966, pp. 743-744.

¹⁵⁶⁵ S. Hessen, *Pedagogia e mondo economico*, trad. it a cura di R. Neri e L. Volpicelli, Avio, Roma 1951, pp. 76-77.

¹⁵⁶⁶ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, cit., p. 190.

¹⁵⁶⁷ G. Salvemini, *Scuola enciclopedica*, cit. pp. 285-286.

né può ridursi ad un poltiglia atomizzata di ‘saperucoli’ pedagogicamente semplificati per rendersi sopportabili»¹⁵⁶⁸.

Va anche riconosciuto che le discipline umanistiche non sono «né più conoscitive, né più formative di quelle scientifico-tecnologiche o del lavoro»¹⁵⁶⁹.

Appare quindi insufficiente l’idea di mescolare in un percorso superiore, sia tecnico sia liceale, elementi della cultura classicista, scientifica, tecnica ed elementi legati al mondo del lavoro.

Si tratta di un’operazione di assemblaggio che nulla ha a che vedere con l’unità dei saperi, tanto più che la manovra di nobilitazione avviene come se la scuola liceale ‘concedesse’ parte della sua cultura alla scuola inferiore (non di grado, ma di prestigio): l’integrazione avviene, ma a costo della perdita d’identità della scuola professionale, che deve cedere il passo alla scuola della cultura generale umanistica.

Il precocismo

Unità e diversità, come abbiamo già avuto modo di notare, coesistono. Contro l’enciclopedismo del “tutto a tutti”, «assumendo un carattere specifico, l’istruzione non perde nulla della sua “generalità”»¹⁵⁷⁰.

Osservazione, quest’ultima, assai preziosa, sia contro le accuse di certa cultura contemporanea che parla di precocismo e propugna un biennio unico nella scuola superiore, sia perché riconosce anche una differenza specifica, di metodi e di atteggiamenti che si incarna in quadri orari diversi, in approcci diversificati ai saperi, ma per giungere allo stesso scopo: la crescita della persona e l’acquisizione di una cultura generale capace di introdurre i giovani nel mondo.

Lo stesso Hessen ricorda che, contrariamente a Kerschensteiner: «Dewey ha sostenuto l’ideale della scuola politecnica. Egli ritiene che bisogna prolungare il periodo dell’obbligo scolastico giornaliero, includendo contemporaneamente nel programma di studio i fondamentali tipi di lavoro tecnico (industriale e agricolo): solo allora il giovane sarà preparato alla sua ‘professione’ e anche al ‘cambiamento di questa professione’. L’avviamento al lavoro avviene assai meglio nella officina stessa; e quando il giovane avesse avuto una preparazione politecnica adatta, non gli ci vorrebbe molto tempo per raggiungerlo»¹⁵⁷¹. Ricorda come l’intuizione di Dewey sia stata fallimentare da questo punto di vista: «L’esperienza ha mostrato che la ‘politecnizzazione’ della scuola elementare non può sopperire alla mancanza della scuola professionale, la quale rappresenta tanto sia per l’industria sia per l’agricoltura». Quindi «Kerschensteiner aveva ragione sotto molti aspetti»¹⁵⁷² perché, se è vero che la produzione *standard* elimina l’artigianato, l’industria pesante, però, crea nuove forme di artigianato (ad esempio per provvedere alle riparazioni). Cade perciò l’accusa di molti autori che avevano denunciato che l’esperienza monachese era stata possibile solo nella Monaco ricca e artigiana di inizio secolo XX, ma non sarebbe stata trasferibile in altre situazioni socio-economiche.

5.2.4 Lo stigma divisorio tra cultura generale e cultura specifica oggi

¹⁵⁶⁸ G. Bertagna, *La riforma necessaria*, cit., p. 115.

¹⁵⁶⁹ *Ivi*, p. 119.

¹⁵⁷⁰ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, cit., p. 189.

¹⁵⁷¹ *Ivi*, p. 227.

¹⁵⁷² *Ivi*, p. 228.

Ora, con i nuovi *Regolamenti* ¹⁵⁷³ per la scuola secondaria, si è operata una drastica quanto, a nostro avviso, assolutamente benefica riduzione degli indirizzi di studio che erano andati pericolosamente gonfiandosi in seguito alle numerose forme di sperimentazione attuate negli ultimi decenni. Si è attivata una altrettanto salutare riduzione delle ore di studio, passate a 30 per i licei, a 32 per gli istituti tecnici.

Se però non viene adottata una linea di snellimento dei contenuti specifici di apprendimento, i ‘vecchi’ saperi disciplinari potrebbero semplicemente essere ‘spezzettati’ ulteriormente in una quantità oraria annuale più limitata: si tratterebbe quindi di una ulteriore ‘bignamizzazione’ dei contenuti, che non depone a favore di una loro migliore acquisizione.

Risulta invece interessante il criterio della riduzione delle ore e dell’accorpamento delle discipline, criterio che è riuscito a superare la logica lobbistica delle associazioni disciplinari, che si sono fatte ampiamente sentire nel dibattito legato alla riforma della scuola superiore.

Però nei testi dei *Regolamenti* si legge che i «percorsi degli istituti tecnici si articolano in un’area di istruzione generale, comune a tutti i percorsi, e in aree di indirizzo. [...] L’area di istruzione generale ha l’obiettivo di fornire ai giovani la preparazione di base, acquisita attraverso il rafforzamento e lo sviluppo degli assi culturali, che caratterizzano l’obbligo di istruzione: linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale.

Le aree di indirizzo hanno l’obiettivo di far acquisire agli studenti sia conoscenze teoriche e applicative spendibili in vari contesti di studio e di lavoro sia abilità cognitive idonee a risolvere problemi, a sapersi gestire autonomamente in ambiti caratterizzati da innovazioni continue, ad assumere progressivamente anche responsabilità per la valutazione e il miglioramento dei risultati ottenuti».

La dicotomia tra cultura generale e cultura specifica, pare ancora permanere.

Forse, «il non saldato debito nei confronti dell’idea enciclopedico-integrale della cultura generale, da un lato; dall’altro lato, le nefaste conseguenze dell’equivoco non ancora dissolto su un biennio contemporaneamente “primi due anni della scuola superiore” e “ultimi della scuola dell’obbligo”, cosicché bisognerebbe farlo il più uguale possibile per tutti, non perché così esigerebbe una teoria della cultura e una pedagogia della scuola, ma soltanto per la contingente fattispecie giuridica dell’obbligatorietà dell’istruzione al 16° anno, hanno, fino ad ora, impedito di intraprendere con nitidezza» ¹⁵⁷⁴ un rinnovamento profondo della scuola italiana.

Benché il testo di Bertagna sia stato stilato quindici anni fa, ci pare che legga con precisione la situazione contemporanea, che sembra essersi ‘cristallizzata’ negli anni. D’altra parte, è come se fosse venuto a piena maturazione un filone di pensiero, dal percorso carsico, e che ci sembra un po’ il padre di questi ‘Regolamenti’ (o almeno di una parte di essi): ci riferiamo al convegno di Frascati ¹⁵⁷⁵.

Nel 1970 a Frascati si svolge un convegno destinato a rimanere negli annali della storia della scuola. «Si parla di una struttura unitaria, articolata al proprio interno sulla base

¹⁵⁷³ Ci riferiamo allo Schema di decreto del Presidente della Repubblica recante regolamento concernente norme sul riordino degli istituti tecnici, professionali e licei del 4 novembre 2009.

¹⁵⁷⁴ G. Bertagna, *La riforma necessaria*, cit., p. 122.

¹⁵⁷⁵ Si veda anche F. Hazon, *Storia della formazione tecnica e professionale in Italia*, Armando, Roma 1991, p. 117.

della distinzione tra materie comuni, opzionali ed elettive. L'asse culturale è linguistico, logico-matematico e tecnologico-scientifico, storico-sociale»¹⁵⁷⁶. Sono gli stessi assi portanti del documento sull'obbligo scolastico a firma del Ministro Fioroni¹⁵⁷⁷.

Scotto di Luzio evidenzia che la deprofessionalizzazione è la chiave di volta, che può valere sia in direzione della genericità dei contenuti «in una sorta di omologazione dell'istruzione secondaria sulla base di un vaghissimo riferimento liceale, quanto sul versante di una più approfondita riflessione generale sul valore della cultura tecnica»¹⁵⁷⁸. Sono anche gli anni del dominio dell'ipotesi della scuola unica, da cui non viene risparmiata né la scuola elementare che subisce un processo di secondarizzazione (con i programmi del 1985), né la scuola superiore, con la ricorrente tentazione del biennio unico. Sarà la commissione Brocca a farsi portavoce attiva delle istanze di rinnovamento emerse dal Convegno.

A incentivare tale indirizzo di politica scolastica, nel 1963 esplodono le agitazioni degli studenti degli istituti professionali per il commercio: i loro corsi durano 4 anni, inferiori solo di uno ai tecnici commerciali, però il loro titolo di studio non dà accesso alle carriere dei colleghi tecnici. «La risposta arriva solo nel 1969 con la legge n.174, che istituisce a partire da quello stesso anno scolastico corsi speciali che accentuano nel biennio inferiore la componente di cultura generale e integrano il percorso degli studi allo scopo di fornire una formazione equivalente al ciclo quinquennale della scuola secondaria superiore»¹⁵⁷⁹.

Sempre negli anni Sessanta lo Svimez¹⁵⁸⁰ formula una serie di analisi e progetti che vedono le scuole professionali sempre di più legate alle esigenze del mondo produttivo: in quest'ottica appare opportuno il loro trasferimento alle Regioni, come era stato già indicato dalla Costituzione nel 1948 (ma attuato di fatto solo nel 1970), perché maggiormente capaci di collegare la scuola con il mercato locale.

Però a metà degli anni Settanta arriva la doccia fredda. Il sistema produttivo non solo non assorbe i nuovi diplomati, ma il rapido rinnovamento industriale, rende presto fuori mercato le qualifiche rilasciate dalla scuola. In questo clima, la parola d'ordine ritorna ad essere *deprofessionalizzazione*. L'attrazione dell'istruzione professionale dentro il perimetro della cultura generale e della scuola secondaria, molto forte nel modello definito negli anni Novanta dalla Commissione Brocca, «conosce tuttavia due esiti molto diversi nel corso del decennio. Di questi esiti le riforme Berlinguer e Moratti rappresentano una chiara trascrizione. Da un lato la licealizzazione dell'istruzione professionale [...]; dall'altro, l'istituzione di due percorsi di pari dignità culturale dell'unico sistema di istruzione e formazione»¹⁵⁸¹.

Nelle due riforme si propone, da una parte la distinzione tra la cultura generale, uguale per tutti (che, per essere tale diventa così generica da scontentare tutti) e la cultura specifica di indirizzo; dall'altra invece il superamento della dicotomia per una visione integrale dello sviluppo della personalità dello studente (*l'integrità dell'allievo* di Hessen), così come viene a delinearsi nel *Pecup*, che è unitario per il sistema dell'istruzione e per il sistema dell'istruzione e formazione professionale (a distinguersi saranno invece, ovviamente, le declinazioni culturali). Come dire, al termine dei cinque

¹⁵⁷⁶ A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, cit., p. 353.

¹⁵⁷⁷ Decreto del 22.08.2007.

¹⁵⁷⁸ *Ivi*, p. 354.

¹⁵⁷⁹ *Ivi*, p. 359.

¹⁵⁸⁰ SVIMEZ, *Mutamento delle strutture professionali e ruolo della scuola*, Giuffrè, Milano 1960.

¹⁵⁸¹ A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, cit., p. 367.

anni della scuola superiore, si suppone che la crescita educativa, culturale e professionale della persona sia analoga. Diversa invece sarà la strada specifica che ogni ragazzo sceglierà. Si ribadisce con fermezza quanto affermato da Hessen: la «"generalità" della cultura non vuol dire che debba avere un *contenuto* uguale, quanto, piuttosto, che possiede numerose vie di uguale *valore*»¹⁵⁸².

Si tratta, a nostro avviso, di riprendere in mano con forza tale ipotesi, prospettando un profilo unitario dello studente al termine della scuola superiore, a cui tutte le discipline concorrono, con pari dignità.

Prospettive

Con la scelta operata dalla riforma Moratti «l'istruzione professionale si impone nella nuova scuola per mezzo di una sovversione radicale del paradigma pedagogico. Attingendo ad una tradizione pedagogica di matrice cattolica, di un cattolicesimo fiero delle proprie radici popolari, legato a doppio filo alla vita delle comunità locali [...] Bertagna oppone al "modello signorile" dell'*otium* di derivazione classicista un'idea della cultura popolare come fedeltà all'origine, che vuol dire fedeltà alla tradizione dei mestieri e alla cordialità della vita comunitaria [...]. Il problema della nuova scuola si colloca dentro la definizione di un'offerta formativa plurima, tale da garantire il diritto della persona di vedere sostenuti in maniera adeguata stili individuali di apprendimento e personali progetti di vita»¹⁵⁸³.

La riproposta della cultura generale vs cultura specifica, riproduce invece il paradigma della divisione tra la cultura dell'*otium* (la vera cultura) e quella del *ne-gotium* (che non sarebbe vera cultura).

Il nostro studio di caso ci ha dato ben altri risultati, riproponendo la grande formatività della cultura popolare dei mestieri. Per questo è inopportuno parlare di precocismo: semmai è attenzione alla persona, valorizzazione dei suoi talenti.

Il vecchio paradigma, che ha informato la scuola italiana dalle sue origini, potrebbe finalmente essere sovvertito, per imboccare una strada più proficua ed efficace.

Per questo non ci sembrano peregrine le parole di Hessen che, come già citato, proponeva: «[...] Anche nelle scuole di cultura generale il lavoro manuale può conservarsi in collegamento con il lavoro dei laboratori, di fisica, di chimica, di biologia. Non si risolverebbe affatto in mancanza di rispetto per le scuole liceali, se esse fossero fornite di officine, e se avessero un insegnante di lavori manuali»¹⁵⁸⁴.

Lo stesso Hessen propone in germe, l'idea di una scuola così flessibile rispetto alle inclinazioni dei ragazzi, da anticipare un nuovo impianto ordinamentale: quello del campus.

¹⁵⁸² S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, cit., p. 46-47.

¹⁵⁸³ A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, cit., pp. 368-369.

¹⁵⁸⁴ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, cit., pp. 184-85.

5.2 Il campus

Tra le tante proposte di Hessen, l'idea di scuola unica, ma articolata al suo interno, ci pare quella più innovativa. Un'utopia, ci chiediamo?

Probabilmente meno di quanto si potrebbe credere. Non si tratta di mettere insieme i ragazzi del liceo con quelli dell'istituto professionale come, inorridendo, paventava Salvemini: «Una scuola di questo genere, mescolando insieme gli alunni della Tecnica e quelli del Ginnasio, assommerebbe in sé i difetti di entrambe le scuole [...]; adunerebbe in un corpo solo l'irrequietezza, il disordine, il turbamento dei moltissimi giovinetti che, tanto al Ginnasio, quanto alla Scuola tecnica, rappresentano senza colpa loro l'inerzia intellettuale e la sterilità educatrice generata dal connubio fra le false vocazioni e i programmi didattici disadatti e squilibrati»¹⁵⁸⁵. Continua con il suo stile 'pungente' lo storico pugliese: «Perché in una simile scuola minestrone, o la educazione preparatoria a studi superiori, richiesta dagli alunni più ricchi, sarebbe sacrificata alla istruzione complementare richiesta dalla maggioranza povera [...]: oppure le classi sociali più influenti e destinate alle scuole del grado superiore riuscirebbero a far trionfare le loro esigenze [...]»¹⁵⁸⁶. Non possiamo non concordare con il pensatore: anche perché, come diceva don Milani, non è uguaglianza, fare parti uguali fra diseguali¹⁵⁸⁷.

Prosegue ancora nella sua disamina l'autore osservando che, tutti dovrebbero studiare il medesimo programma; «ma le stesse materie necessarie e agli uni e agli altri devono essere studiate dagli uni e dagli altri per fini diversi e quindi con diversi metodi [...]. Il francese insegnato al futuro commesso di negozio deve consistere in quelle tre o quattrocento parole, che sono necessarie al commerciante, [...]; perché in pochi anni di scuola non c'è tempo di badare alle favole di La Fontaine; mentre proprio a queste deve volger la mente al più presto possibile l'alunno, che attraverso la scuola media di proprio grado vuole passare a studi ulteriori»¹⁵⁸⁸. Se è vero che gli indirizzi di studio determinano anche il modo di insegnare le discipline, qualche perplessità nutriamo rispetto all'ipotesi che il futuro commesso possa studiare solo il lessico commerciale e non le favole Le Fontaine: nel senso che, se è vero che il tempo scolastico non è infinito, ottimizzarlo vorrà forse dire che è possibile conoscere almeno il lessico di base attraverso le favole di La Fontaine. O, ancora, che magari il ragazzo che è vocato per i commerci, possa esserlo anche per il francese, o per la letteratura. Ci pare cioè opportuno partire dalle potenzialità degli studenti perché è questo, il punto di ancoraggio di una didattica più proficua, abbattendo il paradigma di una scuola 'pre-formata', per abbracciare quello di un'istruzione, per quanto possibile, "su misura".

Ma, attraverso le parole di Salvemini emerge un chiaro paradigma culturale, che darà forma al dibattito sulla scuola secondaria in Italia per tutto il Novecento.

La proposta di Hessen

Tornando ad Hessen, come poter realizzare un sistema in cui, effettivamente, ogni studente, possa esprimere pienamente le proprie capacità?

¹⁵⁸⁵ G. Salvemini, *La scuola unica complementare e preparatoria e la nuova Scuola tecnica*, in Idem, *Scritti sulla scuola*, Feltrinelli, Milano 1966, p. 327.

¹⁵⁸⁶ *Ivi*, p. 328.

¹⁵⁸⁷ Scuola di Barbiana (d. Lorenzo Milani), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, 1969.

¹⁵⁸⁸ G. Salvemini, *La scuola unica complementare e preparatoria e la nuova Scuola tecnica*, cit. pp. 328-329.

Nel tentativo di trovare la ‘forma organizzativa’ più adatta per incarnare i suoi principi, il pedagogista avverte che non si tratterà comunque, di ‘eliminare’ alcune discipline, ma di fare in modo che ciascuno possa scoprire in ogni materia il lato che più gli corrisponde. In questo senso il metodo viennese, inaugurato da Glöckel, che mantiene l’unità della classe, dividendola però in due sottogruppi di approfondimento, gli pare efficace. Come quello cecoslovacco, in cui gli studenti possono scegliere tra alcune materie facoltative.

5.3.1 Il superamento delle divisioni: un unico sistema scolastico

Osserva Bertagna, che la proposta del *campus potrebbe essere la risposta* adeguata all’interrogativo che ci siamo posti, perché innanzitutto tenta di ricomporre la divisione tra *téchne, theoria e praxis*¹⁵⁸⁹.

Inoltre potrebbe ricomporre la separatezza tra scuola e lavoro. Nel 1959 l’ing. Lombardi, ad esempio, in una relazione tenuta durante il primo convegno dell’associazione degli industriali dedicato alla formazione, annota: «ciò che l’industria chiede alla scuola è soprattutto la formazione del carattere, lo sviluppo del senso della personalità, dello spirito di osservazione, del senso critico e della capacità di valutare l’importanza relativa degli atti delle cose»¹⁵⁹⁰. Come se queste finalità non fossero garantite anche dal lavoro, dalla tecnica, dalla professionalità competente. «Fin dagli anni cinquanta, insomma, l’organizzazione imprenditoriale propose una netta divisione dei compiti: alla scuola le dimensioni educative e di socializzazione, all’impresa, cioè poi a se stessa, il confronto e azioni professionali specifiche; alla scuola le dimensioni generaliste, all’impresa quelle specialistiche della professionalità, come appunto due cose successive e diverse, fino al limite dell’incompatibilità»¹⁵⁹¹. In fondo questo è il retropensiero che ha portato alla mentalità comune per cui chi studia, non lavora, e chi lavora, non ha bisogno di studiare.

La cultura invece è unitaria: così annotava in quegli anni G. Gozzer: « non esiste produzione teorica o astratta o liberale che non s’informi di professionalità concreta intesa come svolgimento di attività aventi di mira lo sviluppo della produzione [...]. Non esiste scuola della classicità astratta o dell’astratta scientificità o dell’ideale platonismo pedagogico: esistono scuole che preparano ad assolvere nella società degli operanti, le funzioni di sistemazione o di catalogazione o di progettazione o di raccordo o di catalizzazione umana: in questo senso possiamo dire *che tutta la scuola moderna è una scuola di cultura che si fa professionalità* »¹⁵⁹².

Individuare un’unità reale di teoria e pratica, però, a detta di Bertagna, non significa escludere una differenza dal punto di vista epistemologico tra le due dimensioni. Una cosa è lo scienziato, un’altra il tecnico. «Non è sbagliato, quindi, sostenere che, nell’unico sistema educativo che mira all’uomo “pratico” (ogni educazione, in fondo, non è altro che *pràxis e phrónesis*), possano esistere due sottosistemi distinti per raggiungere lo stesso risultato; distinti ma mai separati e tra loro differenti, l’uno che

¹⁵⁸⁹ Ci rifacciamo, nelle pagine successive, soprattutto a G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006; Idem, *Quale cultura educativa per lo sviluppo? Centralità della formazione e significato del campus nella riforma del secondo ciclo di istruzione e formazione*, in “Orientamenti pedagogici”, marzo-aprile 2005, pp. 277-310.

¹⁵⁹⁰ Cit. in M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Il Mulino, Bologna 1974, p. 449.

¹⁵⁹¹ G. Bertagna, *Pensiero manuale*, cit., p. 277.

¹⁵⁹² G. Gozzer, *L’istruzione professionale in Italia*, Edizione dell’Uciim, Roma 1958, pp.33-34.

possiamo definire, per tradizione, liceale, e l'altro, sempre per tradizione, di istruzione e formazione professionale»¹⁵⁹³.

D'altra parte era stata la Costituzione a prevederne l'attuazione. Evidentemente si tratta, come asseriva Hessen, di avere bene chiaro che si tratta di un unico sistema formativo, articolato al suo interno: la qual cosa presuppone che in tutte le scuole, di uguale dignità, sia insegnata la cultura generale intesa però non in senso astratto ma concreto, «definita cioè dallo stesso concreto posto che lo scolaro occupa nella civiltà della nazione»¹⁵⁹⁴.

Se le scuole fanno parte di un unico sistema di uguale dignità, evidentemente occorre superare la gerarchizzazione, che purtroppo, a nostro avviso, ancora persiste in Italia, tra scuole di serie A (i Licei), di serie B (l'istruzione tecnica) di serie C (l'istruzione professionale) e di infine di serie D (la formazione professionale e l'apprendistato): occorre cioè, come chiedeva lo stesso pedagogista russo, «una scuola che, superate le barriere del privilegio sociale, fosse aperta in tutti i suoi gradi fino al massimo di cultura di cui ciascuno è soggettivamente capace»¹⁵⁹⁵.

Valorizzare le capacità creative, organizzative, umane, relazionali, affettive, manuali, culturali di ciascuno, significa sviluppare al massimo anche la diversità dei percorsi formativi, non già moltiplicando ulteriormente la pletora degli indirizzi oggi vigenti (e drasticamente ridotti dai nuovi Regolamenti riguardanti l'istruzione tecnica, professionale e liceale): anche perché, come annota Scotto di Luzio, la velocità dell'innovazione tecnologica è tale, da rendere impossibile adeguare in tempi utili i percorsi formativi in altrettanti sbocchi professionali¹⁵⁹⁶.

È semmai necessario creare le condizioni perché, all'interno degli indirizzi esistenti, gli studenti possano trovare il 'loro' percorso.

Per questo la legge 53/2003 proponeva un unico *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente al termine di tutti gli indirizzi della scuola secondaria di secondo grado. Infatti il DL 226/05 prevede un unico *Pecup*, per tutte le tipologie di scuole superiori, dai licei all'istruzione e formazione professionale. Nei recenti Regolamenti riguardanti il rinnovamento della secondaria, invece, ci pare di intravedere ancora una logica separatoria: infatti sono stati stilati dal Ministero dell'Istruzione tre Profili: quello per i licei, quello per l'istruzione tecnica e quello per l'istruzione professionale. Per la Ifp si fa riferimento al *Profilo* stilato dalle Regioni.

D'altra parte la legge 40/2007 per mantenere in capo allo Stato l'istruzione professionale che per Costituzione andava alle Regioni, l'ha dovuta assimilare a quella tecnica: e comunque ha costituito un terzo canale statale, rendendo sempre più 'debole' il sistema regionale.

Il DL 226/05 stabiliva (capo I, art.1, comma 1) che «Il secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione è costituito dal sistema dei licei e dal sistema dell'istruzione e formazione» e allo stesso Capo, art. 1 comma 5: «I percorsi liceali e i percorsi di istruzione e formazione professionale sono di pari dignità». Come per il pedagogista russo, la pari dignità non è fondata su una omologazione culturale. Ma sul riconoscimento che le diverse vie portano ad un unico fine: la crescita dell'alunno come persona. Il *Profilo*, infatti, definisce un *chi*: chi dovrebbe essere lo studente al termine

¹⁵⁹³ G. Bertagna, *Pensiero manuale*, cit., p. 279.

¹⁵⁹⁴ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, trad. it. di L. Volpicelli, Avio, Roma 1950, p. 65.

¹⁵⁹⁵ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997, p. 131.

¹⁵⁹⁶ A. Scotto di Luzio, *Educare alla cittadinanza*, in "Nuova Secondaria", 5/2004, p. 3.

del percorso di studi. Un *chi*, esattamente come lo auspicava la Arendt, perché l'azione senza un nome, un «chi» che le sia annesso, è priva di significato¹⁵⁹⁷. Il “*che cosa*” dovrebbe invece sapere e fare lo studente, è contenuto nelle *Indicazioni nazionali*.

D'altra parte, come pensare di distinguere i *Profili*? A meno che si voglia arrivare ad ammettere che la diversa considerazione delle scuole (di serie A,B,C e D), corrisponda anche ad una diversità ‘umana’. Come dire che, per una sorta di proprietà transitoria, si potesse supporre che gli studenti dell'Ifp, ad esempio, siano da considerare, dal punto di vista umano e della responsabilità civile e sociale, meno ‘uomini’ e meno ‘cittadini’! Peraltro, proprio l'esperienza condotta nei due Centri di Ifp, ci ha mostrato il volto di ragazzi, certamente feriti da circostanze difficili della vita, ma ricchi umanamente.

Per questo il *Profilo* non potrebbe essere che unico, anche se articolato dal punto di vista culturale. E per la stessa ragione, ci sembra adeguata la proposta di G. Bertagna nell'audizione alla Camera¹⁵⁹⁸, proposta che reclama di rimettere al centro, in modo meno declamatorio ma più fattivo, il Pecup allegato al DL 226/05. «Infatti, senza una buona e ben proclamata definizione delle competenze attese a 18 anni per tutti [...] ogni discorso sul superamento della gerarchizzazione culturale e sociale oggi esistente tra licei, istituti tecnici e istituti professionali, nonché tra sistema dell'istruzione statale, sistema dell'istruzione e formazione professionale regionale e apprendistato formativo si dissolve [...]. Il sistema Ifp infatti è triennale o quadriennale: come si potrà rendere compatibile la frequenza di questi corsi con l'accesso al quinto anno di Ifp e a maggior ragione di liceo, istituto tecnico o istituto professionale senza la chiara definizione delle competenze attese per tutti a 18 anni?[...] Come potranno avere sviluppo, in queste condizioni, esperienze come quella lombarda dei corsi di Ifp in diritto dovere e di diploma e a maggior ragione la prospettiva di un apprendistato formativo?»¹⁵⁹⁹. La proposta del pedagista è quella, allora, di spostare le competenze attese ai *Profili* dei 18 anni per tutti e dei 19 per gli altri percorsi scolastici specifici, in cui verrebbero declinate le specificità di ciascun percorso. Tutto ciò darebbe una maggiore coerenza ordinamentale, continua il pedagista, perché sarebbe chiaro il principio della pari dignità dei percorsi, ma anche quello della ineludibile specificità di ciascun percorso. Tutti i percorsi, infatti, se frequentati prima dei 18 anni, devono avere attenzione ad un unico denominatore formativo che li renda integrabili tra di loro, inserendo le competenze attese comuni a tutti gli indirizzi nel *Profilo* dei 18 anni.

Si tratterebbe, quindi di un mutamento di paradigma culturale «perché nessuno, a questo punto, potrebbe più avere dubbi sul fatto che, per la prima volta, si introducono nel nostro paese modi di gestire e governare il sistema educativo basati su vincoli di risultato piuttosto che di procedura»¹⁶⁰⁰. L'autonomia delle scuole verrebbe potenziata e valorizzata, così come verrebbe esplicitato il principio che la diversità dei percorsi non pregiudica l'eguaglianza dei risultati, seppur ciascuno nelle sue specificità. Infatti, il *Profilo* comune ai 18 anni, garantisce a tutti un sapere e un saper fare comune, ma ognuno di loro, poi, ha il diritto, anche, ad approfondire alcuni aspetti, o meglio, ad arrivarci per vie diverse: evidentemente, già nel corso degli interi cinque anni del corso, perché la messa in chiaro del *Profilo* dei 18 e dei 19 anni, non dà, chiaramente,

¹⁵⁹⁷ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana* (1958), trad. it. di S. Finzi, Bompiani, Milano, I^a ed. 1964, XIV^a ed. 2008, p.131.

¹⁵⁹⁸ Ci riferiamo all'audizione di G. Bertagna, alla Commissione cultura, scienza e istruzione della camera dei deputati sulla riforma del secondo ciclo di istruzione e formazione (12.12.09), sito del CQIA.

¹⁵⁹⁹ G. Bertagna, *A proposito del secondo ciclo di istruzione e formazione*, www.cquia.com p. 4.

¹⁶⁰⁰ *Ivi*, p. 3.

indicazioni sul come raggiungerlo. Chioserebbe Hessen: ogni ragazzo attraverso le sue capacità, interessi, inclinazioni, deve raggiungere «il massimo di cultura per lui»¹⁶⁰¹, anche perché la cultura unitaria, «non è affatto generica; è differenziata, anzi, perché se garantisce a tutti uguali possibilità di studi, non per questo tende ad un uniforme contenuto dell'istruzione»¹⁶⁰².

Così il *Profilo* che, senza separazioni tra cultura umanistica e scientifica, tra cultura e lavoro, tra *theoria* e *praxis*, si presenta come uno strumento di garanzia che promuove la integralità della persona umana.

5.3.2 Unità nella diversità: la personalizzazione e il tutor

La nostra cultura è ampiamente debitrice del razionalismo, in particolare di Comenio, il quale, nella sua *Grande didattica*, declina la sua ipotesi: isolare, all'interno del patrimonio culturale del suo tempo, un corpus da tramandare ai giovani, da trasmettere «tutto a tutti»¹⁶⁰³, e ottenere ottimi risultati per tutti attraverso l'utilizzo dello stesso libro di testo, gli stessi strumenti, la stessa metodologia, gli stessi tempi; ripartendo con precisione gli alunni per classe, e distribuendo il programma di studio in modo tale che ad ogni anno e ad ogni ora corrisponda un certo contenuto.

L'ipotesi è stata sempre più perfezionata nell'epoca moderna fino a prendere la forma dell'organizzazione di tipo taylorista e fordista di cui abbiamo già fatto cenno, fino alle teorie della didattica per obiettivi e all'apprendimento per padronanza (il *mastery learning*) propugnato da Bloom, il quale, da comportamentista «insegnò che i processi di apprendimento sarebbero stati lineari e sequenziali: conoscenza, comprensione, applicazione, analisi, sintesi giudizio. Bastava rispettare questa successione tayloristica e il miracolo dell'apprendimento di qualità sarebbe diventato un facile prodotto della tecnica didattica curricolare. I suoi stessi allievi, nel 2001 pubblicarono una ritrattazione completa di queste convinzioni. I processi di apprendimento sono contemporanei, simultanei o anche in ordine inverso a quello prefigurato dal maestro. Vige, piaccia o non piaccia, l'ologramma. Inoltre, per creare ed assicurare questa unità, conta molto meno l'organizzazione dei docenti in *team* o le progettazioni a priori anche accurate di piani di studio interdisciplinari nelle cosiddette "programmazioni" che la persona dello studente, l'unica davvero in grado di produrre e richiedere unità»¹⁶⁰⁴.

La programmazione per la persona è quella che abbiamo potuto vedere attuata nei due centri di Ifp: riformulata settimanalmente sulle esigenze dei singoli alunni e delle singole classi. Occorre superare l'uniformità organizzativa e l'omogeneizzazione delle formule culturali e relazionali che procedono in modo del tutto a-contestuale. L'approccio uniformante era sorto, come sottolinea A. Agazzi, nella scuola per tutti del XIX secolo: con le classi affollatissime, non rimaneva che rendere «uniforme la classe di fronte a un programma uguale per tutti; a 'livellarla', con le lezioni e le prove per tutti identiche e spesso corali; a rendere 'omogenei' gli scolari, ciò che sembrava addirittura consono a certa socialità»¹⁶⁰⁵.

¹⁶⁰¹ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, cit., p. 18.

¹⁶⁰² *Ivi*, p. 21.

¹⁶⁰³ A. Comenio, *Grande didattica* (1675), trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1993, cap. X, p. 125.

¹⁶⁰⁴ G. Bertagna, *Organizzazione amministrativa e gestionale del Campus e dei Poli*, Modulo 5.3. del Master sulla Dirigenza scolastica, A.A. 2008-2009 (piattaforma on line), pp. 1-2.

¹⁶⁰⁵ A. Agazzi, *L'attivismo pedagogico dalla protesta all'autocritica*, La Scuola, Brescia 1963, pp. 941-942.

Un insegnamento non uniforme nella nostra società, afferma Bertagna, invece di suscitare interesse, sollecita al contrario la resistenza, cosicché lo scolaro apprende non ciò che lo Stato o la Regione avrebbero voluto trasmettergli «ma tutte le astuzie necessarie per aggirare, dissimulare e far dissolvere questa pur pregevole intenzione emancipatrice delle istituzioni»¹⁶⁰⁶.

Occorre perciò riflettere, secondo il pedagogista, su due consapevolezze.

La prima. Le competenze attese non sono mai attivate solo dall'ambito formale. Esse sono assorbite, anche se talvolta in modo approssimativo o errato, nei processi di apprendimento non formale o informale. La cultura di ciascuno è sempre meno definibile in modo astratto e aprioristico. Tutto ciò si è manifestato palesemente nei due Centri di Ifp oggetto dello studio di caso: la presenza del tutor ha permesso di conoscere lo studente, anche dal punto di vista del suo percorso educativo. Evidentemente i Centri si sono dotati di strumenti nuovi, giacché quelli tradizionali (la pagella per intenderci) non è assolutamente in grado di registrare l'*iter* degli apprendimenti personali. Tace sulle competenze, tace sui processi ponendo attenzione solo sui prodotti. In questi Centri, come suggerito dalle *Indicazioni Regionali*, si fa uso invece del Portfolio e del Bilancio di competenze: strumenti di assoluta necessità per conoscere lo studente e seguirlo nel suo percorso, per valorizzarlo per quello che già sa fare, per proporgli un percorso specifico. Come già evidenziato, soprattutto nei Corsi in alternanza, alla scuola è lasciata grande libertà nella costruzione del Piano di studio personalizzato dei singoli alunni. A Cometa, vengono stabiliti semplicemente dei corsi (o moduli) base che tutti devono frequentare, e poi l'*équipe* dei docenti, coordinata dal docente tutor, stabilisce per ogni studente, gli ulteriori moduli annuali¹⁶⁰⁷. Si tratta di una modalità totalmente flessibile.

E infatti – ed è questa la *seconda consapevolezza* di cui parla Bertagna – proprio perché il punto di partenza di ogni insegnamento non può che essere il sapere maturato dal ragazzo nel modo in cui si è maturato, è importante che il docente sappia bene, lui, che cosa insegnare, e lo sappia pure rigorosamente catalogato per comparti disciplinari, come peraltro suggeriscono le *Indicazioni nazionali e regionali*, ma non è certo seguendo in modo rigido e ancora una volta pre-definito l'elenco delle conoscenze e abilità e tantomeno competenze, che è garantito l'apprendimento. Il docente non deve sovrapporre il suo insegnamento a quanto già appreso dallo studente.

E' necessario, perciò, prendere seriamente in considerazione gli apprendimenti, formali (veramente assimilati), quelli informali e addirittura non formali, acquisiti dai ragazzi, attraverso la compilazione del Portfolio da parte dei tutor.

Il docente coordinatore tutor

Rileva Bertagna che il coordinatore tutor «è il garante nei confronti degli allievi che gli sono stati personalmente affidati e delle loro famiglie, del diritto personale di ciascuno a incontrare, nella scuola, un'organizzazione degli apprendimenti formali che abbia pensato e realizzato, momento dopo momento, l'armonico equilibrio con quelli non formali e informali e che lo metta nelle condizioni di personalizzare fino in fondo gli apprendimenti di gruppo classe e interclasse di livello, di compito ed elettivi, progettati dall'*équipe* dei docenti»¹⁶⁰⁸. Nei due centri dell'Ifp, in effetti, i tutor, soprattutto a Cometa, svolgono questo compito di coordinamento, soprattutto nei corsi in alternanza,

¹⁶⁰⁶ G. Bertagna, *Pensiero manuale*, cit., p. 305.

¹⁶⁰⁷ Si veda l'intervista a S. Citterio del 5 giugno 2009.

¹⁶⁰⁸ G. Bertagna, *Pensiero manuale*, cit., p. 308.

in cui, come abbiamo notato, occorre una ‘presa’ diretta sul ragazzo e la costruzione di un piano *ad hoc* per lui. Personalizzare, non significa eliminare il gruppo classe, che rimane comunque una “comunità di apprendimento”.

Il pedagogista riporta un esempio, pur consapevole che non potrà mai ritrovarsi in una realtà concreta: ci saranno sempre eccezioni, diversità e adattamenti.

Si immagina un gruppo classe di 20 alunni in un centro di Ifp. Alla fine dei corsi stessi, alcuni ragazzi hanno scelto qualifiche e diplomi diversi da quelli preventivati all’inizio, altri si sono persi durante il percorso, decidendo di seguire *iter* meno impegnativi (magari nell’apprendistato). «Il tutor e l’équipe dei docenti che incontrano questi ragazzi nei vari corsi dell’istruzione e formazione professionale, tuttavia, non possono immaginare che questo significhi dissoluzione dell’unità originaria del gruppo di allievi costituito all’inizio del percorso del secondo ciclo»¹⁶⁰⁹. Infatti, prosegue lo studioso, l’équipe programmerà comunque per l’intero gruppo classe, all’inizio dell’anno, percorsi didattici in cui tutti i ragazzi saranno coinvolti.

Ad esempio a Cometa i moduli sull’accoglienza sono stati progettati per tutti gli studenti della classe, così come il modulo per l’allestimento della mostra o per l’organizzazione della festa di fine dell’anno, in modo tale che tutti possano partecipare in modo attivo e costruttivo, avendo come scopo, sempre presente, l’attivazione delle competenze descritte nel *Profilo*. Il tutorato, peraltro, come *holding*, *coaching* e *counselling* anche per le famiglie, dovrà esercitarsi anche nei confronti dei ragazzi bocciati, ovviamente.

Il gruppo classe, invece, può essere sciolto quando gli studenti (anche seguendo le indicazioni del regolamento sull’autonomia)¹⁶¹⁰ optano per gruppi di compito, di livello ed elettivi. Non si tratta di instaurare un «supermercato formativo» che risponde a domande individuali, poiché la scuola si offre come un’agenzia pubblica, che risponde con una propria *mission* per tutti i ragazzi che la frequentano. Per questo ad esempio è importante anche la frequenza. In effetti, nei centri visitati, i tutor si sono sempre mostrati particolarmente attenti alla presenza dei ragazzi a scuola e durante gli stage, fino al punto, citato, dei tutor che andavano a prendere i ragazzi a casa per portarli sui luoghi di lavoro.

5.3.3 Il campus

Ci pare che l’ipotesi del campus possa essere capace di raccogliere tutte le esigenze finora descritte.

E’ una riorganizzazione, anche territoriale, delle reti delle scuole oggi esistenti, in modo tale da offrire agli studenti di ogni territorio non più scuole divise a secondo degli indirizzi ordinamentali, e per di più gerarchizzate sul piano educativo e culturale, in modo tale da poter offrire agli studenti corsi liceali ma anche corsi di istruzione e formazione professionale che fossero, per certi aspetti, anche complementari tra di loro. Tale soluzione è favorita dal fatto che ben 2278 istituzioni di scuola secondaria superiore sono già organizzati con corsi rispettivamente di istruzione tecnica, di istruzione professionale e, in qualche centinaio di casi, anche di corsi liceali¹⁶¹¹.

È una profonda riarticolazione del modo di pensare, organizzare ed erogare la proposta formativa.

¹⁶⁰⁹ *Ivi*, p. 310.

¹⁶¹⁰ Ci riferiamo in particolare all’art. 4 del Dpr 275/99, ma anche all’art. 7, comma 6 del DL 59/2004.

¹⁶¹¹ G. Bertagna, *Organizzazione amministrativa e gestionale del Campus e dei Poli*, cit., p. 4.

I percorsi, all'interno del campus, possono essere pensati come sistematici, cioè erogati a tutto il gruppo classe, come si accennava; oppure modulari, attraverso i Larsa (Laboratori per l'approfondimento, il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti), attivati sia per assistere i diversi passaggi da un indirizzo ad un altro, sia per costruire un percorso personalizzato.

E' vero che occorrerà attendere del tempo perché questo processo di aggregazione possa avvenire istituzionalmente, anche se è già in qualche modo attuabile. Si potrà anche pensare, in forma transitoria, alla costituzione di reti di scuole tra loro facilmente raggiungibili, «che implicano mobilità, virtuale e/o reale degli "studenti". Ma significa anche ragionare di progettazione dell'offerta formativa in termini di cooperazione e collaborazione istituzionale, fondata sulla valorizzazione sistematica della sussidiarietà verticale e orizzontale, introdotta, come è noto, quale principio organizzatore complessivo della vita sociale dal Titolo V della Costituzione»¹⁶¹².

Nella nostra analisi di caso, abbiamo potuto assistere a questa collaborazione, non solo per i rapporti intensi che i Centri hanno intessuto con le imprese locali, e gli altri Enti della zona, ma anche e perfino con i terminali ultimi della sussidiarietà, cioè le singole persone. Infatti, ad esempio, per sopperire alla mancanza di fondi per costituire i *Larsa* in modo personalizzato (infatti, nonostante i grossi contributi assegnati dalla Regione Lombardia attraverso la quota capitaria erogata per ogni studente, le scelte dei Centri, in particolare della presenza di un tutor per gruppo classe, toglie alle scuole fondi da indirizzare in altre direzioni), il Centro di Como ha chiesto ad alcuni volontari di svolgere assistenza allo studio in alcuni *Larsa*. Si tratta in gran parte di ex docenti in pensione o comunque di docenti, la cui azione, vagliata dai responsabili del Centro, viene ad integrare 'sussidiariamente' l'azione della scuola.

L'accordo "Gelmini-Formigoni": un primo passo?

Nella direzione della riaggregazione, va letto, a nostro avviso, anche l'accordo siglato il 16 marzo 2009 tra il ministro dell'Istruzione, Mariastella Gelmini, e il presidente della regione, Roberto Formigoni¹⁶¹³, accordo che dà il via libera all'attuazione del governo regionale dell'istruzione e formazione professionale, con cui è possibile sperimentare, su base volontaria degli istituti professionali a partire dall'anno 2009-2010, l'unificazione del sistema dell'istruzione professionale statale con l'istruzione e formazione professionale regionale, appunto sotto il governo regionale¹⁶¹⁴.

¹⁶¹² G. Bertagna, *Quale cultura educativa per lo sviluppo?*, cit., p. 302.

¹⁶¹³ L'intesa sulla sperimentazione si attua sulla base dell'adesione volontaria degli Istituti Professionali Statali (circa 170 in Lombardia) al sistema IFP (Istruzione e formazione professionale) regionale, così da garantire la continuità e l'unitarietà dell'offerta di istruzione e formazione professionale nel rispetto della libertà di scelta delle famiglie tra le istituzioni scolastiche e formative. La sperimentazione consente inoltre, anche nell'ambito dell'istruzione tecnica, l'avvio di forme innovative di organizzazione e gestione, valorizzando l'autonomia delle Istituzioni scolastiche, nel rispetto delle previsioni del Titolo V° della Costituzione. L'attuazione prevede due fasi. In una prima fase, anno scolastico 2009-2010, la IFP regionale verrà offerta anche dagli Istituti professionali statali in aggiunta ai loro tradizionali percorsi di Istruzione professionale. Permarranno quindi i percorsi di istruzione professionale statale accanto a quelli della IFP regionale. Già dall'anno scolastico 2009-2010 le istituzioni scolastiche e formative potranno rilasciare il diploma professionale di tecnico: la Lombardia sarà la prima Regione in Italia a rilasciare questo diploma. In una seconda fase, anno scolastico 2010-2011, si attuerà un più stretto raccordo, con la possibilità di avere per i primi 4 anni i percorsi di IFP regionale e di attivare un quinto anno per il raggiungimento del diploma di Stato. Coerentemente con il riordino dell'istruzione professionale, le qualifiche professionali verranno rilasciate solamente in esito ai percorsi triennali di Istruzione e Formazione Professionale.

¹⁶¹⁴ Ricordiamo anche che l'accordo, di fatto, ha chiuso il contenzioso tra Regione Lombardia e Governo rispetto alla Ifp come canale in cui assolvere l'obbligo scolastico.

La collaborazione permetterà agli studenti della Istruzione e Formazione Professionale di accedere a un quinto anno e sostenere l'esame di stato. È una modalità concreta per attuare il principio della piena dignità dei percorsi di Istruzione e Formazione professionale. «Quarantamila studenti lombardi, recuperati dalla dispersione, in larga misura rimotivati e riorientati, rimangono però su un binario chiuso – dal punto di vista scolastico – finché la prospettiva di una uscita verso i livelli superiori di istruzione non diventa istituzionale, come finalmente accade per effetto dell'accordo tra il ministro Gelmini e il presidente della Regione Lombardia Formigoni», inoltre, continua M. Ferrante «Il fatto che sia offerto agli Istituti Professionali di Stato lombardi (170) come opzione per sperimentare un loro rinnovamento indica alla scuola statale un altro ruolo, non più articolazione di una amministrazione, ma istituzione autonoma, in un'ottica di rapporto sussidiario tra società e stato»¹⁶¹⁵.

È, in fondo, una proto sperimentazione del campus, che appariva nel DL 226/05, ma è scomparso nei Regolamenti del Riordino dei cicli del Ministro Gelmini.

Personalizzare i percorsi formativi

Nella attuale contingenza socio-culturale assistiamo sempre più a movimenti, non solo di merci e persone, ma anche di culture. Sempre meno è possibile individuare una cultura unitaria. Ogni persona apprende da tante e tali agenzie informative che è ben difficile supporre uno sviluppo educativo uniforme. «Per cui si assiste a un individuo eccezionalmente dotato in informatica, ma con gravissime lacune linguistiche, cultore appassionato di musica, ma ignorante di scienze matematiche e naturali [...]»¹⁶¹⁶.

Occorre perciò pensare ad una cultura del meticciamiento¹⁶¹⁷, e ad un percorso formativo «non più in termini nomotetici e generalizzanti, da classe di leva militare, con strutture educative fisse che offrono una sistematica formazione precostituita e lineare, uguale per tutti per un certo tempo, ma in termini sempre più ideografici, con strutture educative formali che intendono essere mobili e flessibili, per adattarsi alle esigenze di ciascuno»¹⁶¹⁸.

Scuola tradizionale	campus
Percorso formativo nomotetico,	Percorso ideografico
Classe = leva militare	Classe aperta
Strutture educative fisse	Strutture mobili e flessibili
Formazione precostituita e lineare	Formazione in fieri
Formazione uguale e tutti	Formazione uguale solo negli esiti finali
Tempi uguali e predefiniti	Tempi plurimi

Ci piace riportare, a tal proposito, un caso di cronaca recente. Due genitori canadesi hanno vinto la battaglia che li contrapponeva alla scuola elementare frequentata dai due figli (di 11 e 10 anni). I genitori hanno dimostrato che i compiti non servivano per aumentare il livello di istruzione e il provveditorato scolastico ha accolto la richiesta per un piano di compiti differenziato. «I genitori manderanno a scuola i figli preparati e l'istituto si impegna a interrogarli solo su ciò che viene spiegato in classe»¹⁶¹⁹. Ci

¹⁶¹⁵ M. Ferrante, *Accordo Gelmini-Formigoni: il modello lombardo fa scuola*, in "IlSussidiario.net", 18.03.09.

¹⁶¹⁶ G. Bertagna, *Quale cultura educativa per lo sviluppo?*, cit., p. 304.

¹⁶¹⁷ A. Scola, *Una nuova laicità. Temi per una società plurale*, Marsilio, Venezia 2007, pp. 57 ss.

¹⁶¹⁸ G. Bertagna, *Quale cultura educativa per lo sviluppo?*, cit., p. 304

¹⁶¹⁹ Da "La Stampa", 20.11.2009.

sembra una interessante provocazione, in senso ‘sussidiario’. La famiglia, infatti, interviene non già per interferire con i risultati che la scuola deve ottenere, ma sussidiariamente, per ottenerli insieme alla scuola, in modo personalizzato e flessibile. Al di là dell’episodio (forse un po’ eccessivo nei termini in cui si è attuato), verrebbe da chiedersi: in quale modo gli insegnanti assegnano i compiti? Perché dovrebbero esser sempre uguali per tutti? Che specie di ‘finta’ uguaglianza si attuerebbe? Per alcuni studenti potrebbero essere sempre troppi, per altri pochi; per alcuni facili, per altri difficili; per alcuni noiosi, per altri stimolanti e così via. Eppure basterebbe poco per diversificare. Non vogliamo entrare ulteriormente nell’argomento, ma solo cercare di evidenziare che l’uniformità è spesso una ingiustizia formativa e che chi costruisce il percorso formativo è lo studente con i genitori, seguito ovviamente da un mentore.

Una alunno del Campus

Immaginiamoci ora uno studente che a 14 anni sceglie, come abbiamo prima ipotizzato, un percorso di istruzione e formazione professionale, ad esempio di aiuto cuoco.

Si iscriverà a quell’indirizzo e, per tutto il percorso (che facciamo ovviamente almeno quadriennale), il punto di riferimento sarà sempre il *Profilo* ai 18 anni.

La sua classe è formata da 20 studenti. I suoi docenti, che formano un’équipe a cui partecipa il tutor, all’interno del *Profilo* e dei Lep per l’istruzione e formazione professionale, costruiscono, dopo attenta osservazione del ragazzo, il suo percorso formativo, al fine di raggiungere le competenze attese dal *Profilo*. Fin qui niente di fantasioso: è la dinamica della progettazione dei Centri di Ifp visitati.

Inizia in questa fase la compilazione (reale e non burocratica) del Portfolio personale dello studente, in cui, accanto alle certificazioni ufficiali (gli esiti formativi della scuola primaria e secondaria) si annotano i percorsi particolari e singolari di ogni studente, come abbiamo sopra accennato: dagli impegni sportivi, a quelli lavorativi, agli hobby, alle conoscenze particolari. Iniziare un percorso formativo sentendosi oggetto di cura e di stima è, a nostro avviso, di grande rilevanza¹⁶²⁰, perché imposta già diversamente il rapporto. Si parte dal ragazzo e non dai programmi.

Sarà poi l’équipe pedagogica a decidere quali segmenti formativi il ragazzo dovrà frequentare. Ovviamente occorrerà che ogni segmento venga ufficialmente certificato, e il tutor aggiorni regolarmente il bilancio di competenze.

Nei due Centri visitati, abbiamo visto che la documentazione relativa agli *stage* e ai tirocini è molto accurata.

Una didattica personalizzata: degli stati, delle capacità, delle competenze

Con una tale impostazione, significa passare da una formazione «pensata soprattutto per luoghi (il liceo, l’istituto dell’istruzione e formazione professionale, la sezione, la classe, il Ctp, l’extrascuola, l’impresa, ecc.) a una formazione per lo più fondata sugli *stati* personali: gli stati mentali, psicologici, culturali, operativi, socio-relazionali, motori, ecc. dei ragazzi, i quali sono chiamati personalmente a responsabilizzarsi dinanzi all’offerta formativa»¹⁶²¹.

Se non c’entrano i luoghi, non importa neppure la permanenza, spesso solo formale, nei luoghi stessi (cinque anni nella stessa scuola, nella stessa classe), piuttosto il reale stato delle capacità e competenze dei ragazzi, da cui partire per predisporre un piano di studio personalizzato.

¹⁶²⁰ Si veda sulla relazione di cura A. Scola, *Una nuova laicità*, cit., pp. 100-101.

¹⁶²¹ G. Bertagna, *Quale cultura educativa per lo sviluppo?*, cit., p. 307.

Ciò significa il superamento di una «democrazia procedurale», come la definisce Scola¹⁶²², più attenta all'assolvimento delle procedure (la frequenza scolastica, la presenza, le assenze, la redazione dei compiti in classe, una certa attenzione o partecipazione, ecc.), piuttosto che i reali risultati ottenuti e le concrete possibilità dello studente. L'alunno, purtroppo, viene scambiato per il cittadino, ed egli esiste in quanto scolaro, perché risponde all'appello, perché giustifica le sue assenze, perché consegna i compiti perché cioè corrisponde ai requisiti procedurali, e non in quanto persona.

Non dovrebbe perciò stupire che, all'interno del campus, invece, possa avvenire un vero e proprio spostamento degli studenti da un plesso all'altro, da un'aula all'altra, tra i diversi laboratori, verso *stage* e tirocini formativi ed attività extrascolastiche.

D'altra parte la stessa Montessori immaginava le «*passeggiate intellettuali*»¹⁶²³ dei piccoli nelle classi dei grandi e aveva perciò previsto che le aule fossero divise solo da basse pareti, cosicché gli scolari più curiosi o comunque con maggiori attitudini, potessero spostarsi liberamente alla ricerca del luogo ideale. Nell'ipotesi del campus si tratterebbe di spostamenti più articolati e, soprattutto, pensati dallo studente con il suo tutor.

«Ciò che conta, infatti, è l'orientamento responsabile di ciascuno in questa mobilità garantita dal tutor; e, soprattutto, la rendicontazione da parte di ciascuno studente, delle scelte compiute; queste non sono positive, e quindi legittime, se non lo aiutano ad impadronirsi delle conoscenze/abilità elencate nelle *Indicazioni nazionali* e delle competenze attese nel *Profilo*»¹⁶²⁴.

Non si tratta, ovviamente, di disintegrare il gruppo classe, di depotenziare le discipline, le distinzioni e le peculiarità tra i diversi indirizzi: anzi, semmai di approfondirne le rispettive caratteristiche: infatti, in queste condizioni, nulla è dato per scontato, e docenti e alunni devono iniziare una seria riflessione sul fine della scuola, che, evidentemente, non è l'acquisizione delle discipline (mezzi), ma la crescita della persona attraverso di esse (fine).

E' un paradigma in cui l'alunno è considerato un *homo agens*, da tutti i punti vista: di colui, cioè, che si mostra, ancora una volta, nella sua interezza di persona (colta all'interno e fuori dalla scuola). Come chiedeva la Arendt, occorre che lo studente sia messo nella condizione di dirsi, con le parole, con i discorsi, e con le azioni che producono *opus*.

Nella scuola tradizionale, invece, al centro, c'è lo scolaro, non la persona, cioè l'*homo laborans*, schiavo di un fare spesso privo di significato e di un dire pappagallesco.

Per questo è richiesta molta libertà, flessibilità e responsabilità. Alla scuola, ai ragazzi, alle famiglie, al territorio.

Per cominciare a superare la rigidità organizzativa della didattica attuale e rompere l'ingessatura del gruppo classe, è necessario iniziare a lavorare con «grande libertà di procedure metodologiche (laboratoriali, accademiche, seminariali, di studio assistito, ecc: i cosiddetti Larsa), per esempio per gruppi elettivi di studenti, per corsi organizzati su gruppi di compito e di livello e per unità di apprendimento (interdisciplinari)»¹⁶²⁵.

¹⁶²² A. Scola, *Una nuova laicità. Temi per una società plurale*, cit., p.106.

¹⁶²³ M. Montessori, *La mente del bambino* (1949), Garzanti, Milano 1999, p. 226.

¹⁶²⁴ G. Bertagna, *Quale cultura educativa per lo sviluppo*, cit., p. 307.

¹⁶²⁵ G. Bertagna, *Organizzazione amministrativa e gestionale del Campus e dei Poli*, cit., p. 4.

Gli ultimi 15 anni hanno insegnato che un'organizzazione della scuola e una didattica rigide ed uniformi «ottengono effetti opposti a quelli egualitari che si propongono. Bisogna fare parti diseguali tra diseguali»¹⁶²⁶.

I poli formativi

Dopo il DL 226/05, però, la strategia dei Larsa, così come quella del campus, abbozzata nel decreto, non ha avuto un vero e proprio sviluppo, se non nelle esperienze dei Centri di Ifp. Al posto dei Larsa e del campus si è introdotta l'opportunità (a cui si può aderire su base volontaria) dei cosiddetti 'Poli formativi', che riuniscono solo istituti tecnici professionali e, ora, dell'Ifp.

Dopo il decreto sull'obbligo¹⁶²⁷, si è assistito alla reintroduzione, qualitativa e quantitativa tra «obbligo di istruzione» per chi prosegue gli studi fino ai 18 anni, e «obbligo formativo, per chi invece, avendo fallito la formazione nel sistema tradizionale dell'istruzione, frequenta i vecchi corsi della formazione professionale o lavora con l'istituto dell'apprendistato»¹⁶²⁸.

La differenza tra i Poli formativi tecnico-professionali e l'ipotesi del Campus¹⁶²⁹, oltre che essere di contenuti e di paradigma pedagogico e culturale (separazione vs. integrazione) si vede anche a livello di distribuzione territoriale degli "istituti" scolastici. Infatti, nel primo caso, gli allievi devono iscriversi da subito al sistema dei licei e al sistema del Polo. E dentro al sistema del Polo, ai percorsi di istituto tecnico, di istituto professionale o di Ifp regionale tra loro separati.

Nel secondo caso, invece, gli allievi, pur esprimendo un proprio specifico orientamento, trovano nel Campus la possibilità preordinata e concreta di cambiare percorso, perché seguiti da un tutor, perché i gruppi di compito, livello e elettivi rendono flessibili i percorsi, superando la gerarchizzazione dei percorsi.

5.3.4 Per una possibile attivazione del campus: alcune ipotesi

I due Centri visitati sono la testimonianza di un avvio di attuazione del campus, anche se parziale. Si possono notare livelli diversi di flessibilità, agita cioè su piani diversi, flessibilità che può essere messa in opera nelle attuali condizioni, anche da singole istituzioni scolastiche, a partire dall'autonomia garantita dal DPR 275/99.

Primo livello di intervento: flessibilità sul piano delle singole discipline.

Una scuola che volesse mettere in atto una didattica personalizzata, potrebbe prospettare uno 'zoccolo duro' comune a tutti gli studenti, per poi immaginare variazioni possibili perché i docenti, come veri professionisti, possono creativamente inventare modalità nuove e maggiormente efficaci per i ragazzi

Ne è testimonianza la lezione di *Diritto/Storia*, che abbiamo brevemente descritto. Ma anche tutte le altre lezioni rispondono alla stessa preoccupazione.

E' una progettazione *just in time*, analoga a quelle che Hessen chiama 'digressioni'.

Secondo livello: organizzazione flessibile del piano di studio

La seconda modalità di intervento si posiziona a livello di organizzazione scolastica ed è stata esemplificata dal modello pianificato a Cometa di Como per l'alternanza scuola

¹⁶²⁶ *Ibidem*.

¹⁶²⁷ Decreto 22 agosto 2007.

¹⁶²⁸ G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 234 e ss.

¹⁶²⁹ Ci riferiamo alle note del Modulo *I paradigmi della separazione, le sue specificità e le sue conseguenze*, del Master sulla Dirigenza scolastica, CQIA Università di Bergamo, A.A. 2008-2009, piattaforma on line.

lavoro: un modulo di base per tutti, poi il tutor con l'équipe ipotizza il cammino formativo, indirizzando ogni singolo studente a frequentare moduli diversi, già attivi nell'istituto. Non solo, ma vengono anche creati, sempre partendo dalle occasioni concrete (come dice Hessen occorre partire dalla realtà) e dalle potenzialità dei ragazzi, alcuni moduli che li possano coinvolgere tutti, ma ognuno in modo personale (ad esempio la preparazione della festa finale, in cui gli elettricisti hanno approntato l'impianto voce e l'illuminazione, i camerieri il bar e la ristorazione, e così via).

Terzo livello: attivazione flessibile di moduli 'liberi' (Larsa)

La terza modalità, già attiva, è quella dei *Larsa*. Abbiamo riportato una breve recensione delle attività sviluppate dai due Centri, ognuno dei quali li ha – giustamente – interpretati in autonomia: se per entrambi i Centri sono utilizzati per il recupero degli apprendimenti quindi per lo studio individuale assistito, a Cometa sono stati declinati come percorsi laboratoriali per tutta la classe.

Nelle attuali condizioni di rigidità, prendendo in considerazione il DPR 275/99, agli artt. 4, 5 e 6 (autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, sperimentazione e sviluppo), i docenti di un collegio potrebbero immaginare almeno la possibilità di rendere flessibile la didattica al primo livello, quello disciplinare.

Alcuni possibili modelli organizzativi

La scuola tradizionale è incentrata sulla cifra della divisione e infatti si presenta secondo la scansione “alveolare” ipotizzata da Comenio¹⁶³⁰: così infatti si presenta un orario settimanale di lezione di una classe (di un istituto tecnico agrario):

ORARIO SETTIMANALE ANNUALE DI UN TERZO ANNO DI UN ISTITUTO AGRARIO						
n. 37 ore settimanali						
GIORNI ORARIO	lunedì	martedì	mercoledì	giovedì	venerdì	sabato
8.15–9.05	CHIMICA	MATEMAT.	SCIENZE	AZIENDA	MATEMAT.	SCIENZE
9.05–9.55	RELIGIONE	CHIMICA	CHIMICA	STORIA	FISICA	ECONOMIA
9.55–10.45	AGRON.MIA	ZOOTECN.	MATEMAT.	CHIMICA	STORIA	AZIENDA
10.45–11.00	INTERVALLO					
11.00–11.50	FISICA	ITALIANO	AZIENDA	CHIMICA	ITALIANO	AGRONOM.
11.50–12.40	SCIENZE	AGRONOM.	ED. FISICA	ZOOTECNIA	ECONOMIA	ZOOTECNIA
12.40–13.30	STORIA	AGRON.MIA	ED. FISICA	FISICA	SCIENZE	
13.30–14.05	PAUSA PRANZO					
14.05–14.55		AZIENDA				
14.55–15.45		AZIENDA				

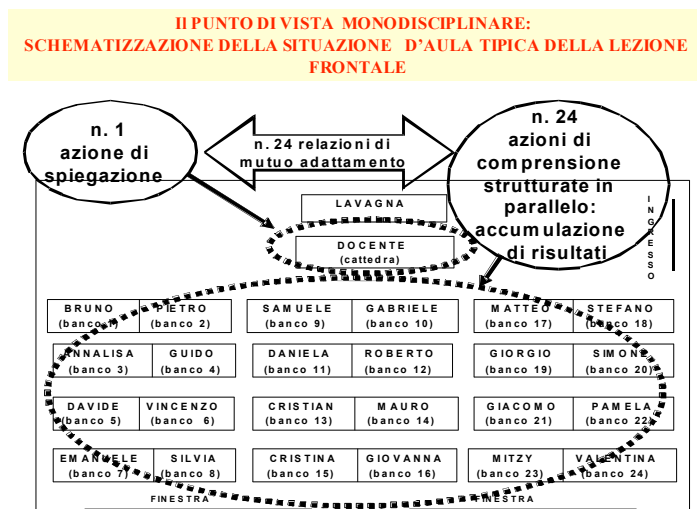
Il criterio, ovviamente, è quello della visione monodisciplinare. Possiamo anche verificare il rapporto tra i docenti e il numero di allievi¹⁶³¹

n. docenti per gruppo classe: n. 11 docenti per n. 12 discipline											
discipline	Relig.	Econ.	Ed. fis.	Zoo-tecnia	Mat	Fis	Scienze	Agro-nomia	Storia/ital.	Chim	Azien-da
n. ore settimanali per ogni disciplina	1	2	2	3	3	3	4	4	5	5	5
n. classi per ogni docente	18	9	9	6	6	6	4 + 1	4 + 1	3 + 1	3 + 1	3 + 1

¹⁶³⁰ A. Comenio, *Grande didattica*, cit., cap. X, p. 125.

¹⁶³¹ La tabella è tratta dal Modulo *I paradigmi della separazione, le sue specificità e le sue conseguenze*, cit.

Possiamo ulteriormente verificare il tipo di relazione tra docenti e allievi nel seguente schema¹⁶³²:



In una visione di campus, ovviamente, cambia il quadro orario e l'organizzazione. Innanzitutto non si dovrebbe più parlare di ore di lezione e di classi, ma di gruppi in cui gli alunni sono suddivisi: gruppi di compito, di livello, elettivi. Il paradigma dell'integrazione, infatti, non significa confusione, ma ristrutturazione ordinata delle relazioni esistenti tra alunni, docenti, scuola, territorio. Va premesso che tutti i gruppi di alunni seguono non più ore di lezione, ma Larsa, che costituiscono *lo sfondo organizzativo e didattico* all'interno del quale mutuamente adattare l'azione di insegnamento e l'azione di apprendimento. È naturale che per la loro natura, risultano essere svolti attraverso apprendimenti unitari.

I *Gruppi di compito*¹⁶³³ sono volti al conseguimento di obiettivi formativi unitari (cioè per loro natura interdisciplinari) per la promozione di competenze richieste per la soluzione di problemi, la realizzazione di prodotti, eventi, progetti ecc., coerenti con i *Profili educativi, culturali, professionali* specifici, prescelti dagli studenti. Questi gruppi vanno programmati nella loro successione contenutistica dai docenti, ma scelti, con l'assistenza del tutor, *dagli studenti* sulla base del Profilo da perseguire, esattamente come abbiamo descritto a Cometa.

Si tratta praticamente di quello che potremmo definire lo 'zoccolo duro' del corso: cioè, quei percorsi che sono indispensabili per il raggiungimento del Profilo specifico e, per la gran parte, sono indispensabili per ogni Profilo.

A Cometa, ad esempio, i moduli di accoglienza e di lingua, oltre la grande unità di apprendimento costituita dalla visita a Napoli, è stata il filo conduttore di tutte le altre articolazioni, nelle diverse discipline.

È chiaro, che gli approcci agli aspetti disciplinari vanno modulati, a secondo delle attitudini dei ragazzi.

Così, se si sta parlando di Letteratura italiana, in un gruppo di compito dell'istruzione tecnica, accanto ad autori 'canonici' come Svevo e Pirandello, potrebbe essere possibile,

¹⁶³² *Ibidem.*

¹⁶³³ Nelle seguenti note ci riferiamo alle note del Modulo *I paradigmi della separazione*, cit.

partendo dagli interessi specifici degli studenti, ipotizzare la lettura e lo studio di autori 'scientifici' come Federigo Enriques.

Quindi, potrebbe accadere che uno studente, iscrittosi all'indirizzo Liceale, potrebbe essere indirizzato – per una sua “passeggiata intellettuale” – al *Larsa* sulle competenze relative all'italiano dell'indirizzo Tecnico, perché particolarmente inclinato agli aspetti scientifici e tecnici, e poco a quelli letterari.

Ma sarebbe anche ipotizzabile un unico *Larsa*, come gruppo di compito, sulle competenze relative ad esempio, alla letteratura, tra i diversi *Profili*: organizzato come un apprendimento unitario, e su compito. Ovviamente non si potrà prescindere dai numeri degli studenti: ma perché non immaginare delle lezioni anche cattedratiche a numero ampio per tutti (magari utilizzando la presenza di specialisti esterni della disciplina), per poi progettare gruppi di lavoro su compito, ovviamente seguiti dai docenti, a secondo delle specifiche esigenze dei ragazzi? Insomma, non sarebbe certo scandaloso che tutti i ragazzi potessero sentire un vero maestro raccontare, ad esempio, del suo 'incontro' con Leopardi, piuttosto che con Dante: non è questione interessante solo per i liceali. Le nostre osservazioni, ci hanno portato a dire che anche i ragazzi dell'Ifp hanno una sensibilità artistica, letteraria e al bello decisamente profonda.

Successivamente, saranno diversificati i livelli di approfondimento: per questo i *Larsa* si articoleranno in gruppi di livello, a secondo sia dell'indirizzo di studio, sia delle particolari capacità e talenti degli studenti.

Abbiamo infatti già osservato come possano esistere profonde discrepanze nella formazione culturale dei singoli alunni: così un alunno potrebbe essere iscritto all'indirizzo tecnico, ma avere un particolare interesse per la letteratura: il tutor potrebbe perciò indirizzarlo, dopo averlo interpellato, ad un gruppo di livello del corso liceale.

Insomma, il campus si dovrebbe sempre più caratterizzare perché non sia l'alunno a essere prescelto (per frequentare una classe, un corso, una lezione ecc), ma sia lui che sceglie. Il campus non è contraddistinto dall'*offerta* (che comunque deve essere ampia ed articolata), ma dalla *domanda*: è lo studente il centro, non la scuola.

Va da sé che quell'ora di italiano, è ovviamente finalizzata alla crescita della persona tutta dello studente, della sua personale competenza, in quel caso specifico, competenza personale che si declina, nella contingenza, in italiano. Non esistendo la persona che si esprime nella competenza letteraria, ma la persona competente. E come tale, a secondo delle circostanze reali, modula il proprio sapere, a secondo della circostanza. Se sta guardando una commedia a teatro o un film, piuttosto che se sta leggendo un libro o passeggiando per le vie di una città, la competenza personale, attraverso la *phrónesis*, giudicherà la realtà con le categorie adeguate (in questi casi, artistiche ed estetiche).

Essendo la competenza il modo di rapportarsi dell'uomo con la realtà, il suo particolare modo di mettersi in rapporto con le situazioni, possiamo dire che la competenza personale è appunto una *praxis* che utilizza la *phrónesis* come virtù del giudizio.

Se il cardine dell'insegnamento/apprendimento è la competenza, va da sé che i docenti saranno certo insegnanti di italiano, matematica, ecc., ma il loro monte ore annuale potrebbe essere assegnato non per discipline, ma per competenze concernenti progetti, problemi, percorsi, prodotti/eventi, ecc.. Infatti nella progettazione del percorso per i propri alunni (secondo le indicazioni dei diversi *Profili*), opereranno naturalmente per itinerari interdisciplinari, giacché i compiti/progetti sono spontaneamente interdisciplinari. È quindi congetturabile che, da un percorso unitario, possano derivare

a cascata una serie di altri percorsi, come gruppi di approfondimento, anche in discipline diverse.

Così ad esempio, una lezione di fisica, presupposta per un gruppo di compito orizzontale (magari di ragazzi di anni diversi: esempio 5 anno liceo classico, 4 anno istituto tecnico, 4 anno Ifp, 3 anno liceo scientifico), potrebbe poi articolarsi in un Larsa di livello anche in discipline diverse (ad esempio potrebbe diventare un'Ua di storia della fisica o *tout court* di storia per i ragazzi del classico con vocazione storica; un'Ua di fisica a livello più approfondito per quelli dello scientifico, ma anche per alcuni ragazzi dell'Ifp particolarmente interessati e capaci; un'Ua di fisica applicata per i ragazzi dei tecnici e professionali, e così via).

E viceversa: un'Ua di italiano su Svevo e Pirandello, potrebbe articolarsi in Ua di livello (su compito), in cui alcuni studenti (meno interessati alla letteratura) indagano sul substrato culturale che ha portato alla nuova concezione del tempo in letteratura, approfondendo Einstein e la relatività.

Orbene, questi non sono che degli esempi che, ribadiamo, essendo tali, sono sempre artificiosi. È la realtà a dettare le condizioni e a proporre ipotesi. Sarà la *phrónesis* dei docenti ad accogliere le indicazioni.

Se finora abbiamo esemplificato partendo dagli assetti disciplinari, è possibile anche, e *più felicemente*, reimpostare l'organizzazione scolastica, partendo da problemi e compiti da risolvere. Il grande progetto di Cometa "Tradizione è vita", che si è sviluppato per un anno intero ed è sfociato nella visita a Napoli, è un bell'esempio di come il *problema* di far toccare con mano ai ragazzi la professione dell'orditore-tessitore nella sua globalità, è diventato un progetto (cioè un *compito*) complesso che, in modo naturale, ha coinvolto quasi tutte le discipline, che hanno concorso, ognuna con la sua specificità, alla costruzione dell'uscita didattica. Contemporaneamente, ogni materia ha potuto svolgere una parte del 'programma', incluso nelle Indicazioni Regionali.

Sarebbe anche immaginabile che, come sollecitava Hessen, le riflessioni nascessero all'interno delle discipline e della realtà stessa. Così, dicevamo, sarà un collegamento tra fisica (Einstein) e italiano (Svevo), inglese (Joyce) a rendere più interessante l'apprendimento, perché connette naturalmente i saperi nel sapere. Ma occorrerà sempre tenere presente il punto finale, cioè le competenze contenute nei *Profili*. Se immaginiamo un *Profilo* unitario a 18 anni, potremmo supporre *una competenza personale in italiano* così articolata: «conoscere le linee essenziali della nostra storia letteraria e orientarsi agevolmente fra testi e autori fondamentali del suo secolare sviluppo dalle origini al mondo moderno e contemporaneo, sapendo istituire rapporti significativi e storicamente contestualizzati con i movimenti e le opere più importanti delle letterature classiche e moderne, soprattutto con quelle dei Paesi dell'Unione Europea, di cui si studia lingua e civiltà; avere, inoltre, consapevolezza della misura in cui le lingue e civiltà classiche costituiscano il fondamento della fisionomia culturale e linguistica dell'Europa di oggi, unitamente ai contributi di altre antiche civiltà».

Ora, è la *phrónesis* dei docenti che può far congetturare che, l'ultima articolazione sulla fondazione culturale dell'Europa, possa prendere l'abbrivio non da Ua preventivamente progettate, ma dalle numerose diatribe culturali e legali, legate alla questione della liceità dell'esposizione dei crocifissi nelle aule scolastiche, rispetto a cui anche il Ministero dell'istruzione ha dovuto prendere posizione negli anni precedenti. Un fatto

di cronaca, infatti, può accendere un interesse che la morta disciplina non ha, riconnettendo la scuola con la vita. Si tratterebbe, perciò, di verificare sul campo le reali competenze degli studenti, competenze che, ricordiamolo, non sono solo delle intenzioni, ma una reale capacità di giudizio sulle situazioni.

In questo caso si tratterebbe anche di ‘economizzare’ il tempo e le energie.

Non diversamente – anche se ad un altro livello – è stato fatto dopo la visita a Napoli: i ragazzi hanno riletto e giudicato l’esperienza, che è diventata il motore di un lavoro di progettazione che ha portato, da una parte a preparare cartelloni da esporre a scuola con il report della visita; dall’altra, come abbiamo citato, a disegnare stoffe per arredo, che sono state esposte ad una mostra intenzionale.

Per la letteratura, e volendo partire anche da un assetto disciplinare (che vogliamo mostrare per dimostrare come sia possibile un cambiamento anche nelle attuali condizioni), sarebbe anche possibile, ad esempio, che i diversi lavori dei gruppi di livello, sfociassero in report da ri-discutere con l’esperto inizialmente incontrato. O che gli approfondimenti coinvolgessero anche aspetti ‘concreti’ di vita (appunto andare a teatro, leggere testi, commentarli liberamente...). Insomma che la scuola diventasse un luogo di vita, legato anche con l’extrascuola.

Evento: preparazione incontro con uno scrittore/letterato Su Svevo	Percorso liceale	Percorso tecnico	Percorso professionale	Percorso di Ifp
	Approfondimento su Svevo: stesura report da sottoporre all’esperto per un suo parere	Approfondimento su relatività	L’Applicazione della relatività nella fisica moderna	Costruzione di un modello che simbolizza la teoria della relatività
	Approfondimento filosofico su relatività e concetto di tempo		Riflessione sul tema della psicoanalisi	Lettura recitata di alcuni passi di opere di Svevo
	Approfondimento in fisica su concetto di tempo			Riflessione sul tema del fumo
	Uscita a teatro (messa in scena teatrale di un’opera di Svevo)			
	Visione di un film su Svevo			

Quelli ipotizzati non sono che alcuni possibili approfondimenti che potrebbero nascere da un evento: che ovviamente potrebbe anche esser più complesso e unitario, come la visita a Napoli.

Evidentemente quello dell’incontro con uno scrittore essendo circoscritto, è più abbordabile dal punto di vista esemplificativo: per questo lo abbiamo preso come *exemplum*.

I possibili approfondimenti ‘a cascata’ potrebbero essere non solo infiniti come numero, ma ognuno di essi potrebbe generare altri approfondimenti. È quindi comprensibile che non si tratta di lasciare tutto al caso: al contrario, come per l’uscita a Napoli, l’équipe dei docenti deve progettare all’inizio dell’anno una serie di apprendimenti unitari (unità di apprendimento) che possano costituire un’ossatura sufficientemente robusta per tutto

l'anno. Impalcatura robusta ma anche aperta ad ogni possibile novità: esattamente come la visita a Napoli.

Anche in questo caso, peraltro, vale la pena ricordare che NON esiste una progettazione-modello; sarebbe in contraddizione con l'idea della *phrónesis*. È quindi possibile sia costruire un unico grande contenitore progettuale, sia progetti e compiti più modesti, ma anche più gestibili nell'immediato.

Quello che vorremmo indicare, infatti, è solo la possibilità concreta, piuttosto che l'articolazione formale. Così, nello schema che abbiamo disegnato, sarebbe possibile immaginare passaggi (movimenti: le famose 'passeggiate intellettuali' della Montessori) dei ragazzi dell'istruzione professionale nei *Larsa* dei licei, e viceversa: ribadiamo l'importanza della domanda sull'offerta.

Evento: preparazione incontro con uno scrittore/letterato o Su Svevo	Percorso liceale	Percorso tecnico	Percorso professionale	Percorso di Ifp
	Approfondimento su Svevo: stesura reportage sottoporre all'esperto per un suo parere	Approfondimento o su relatività	Applicazione della relatività nella fisica moderna	Costruzione di un modello che simbolizza la teoria della relatività
	Approfondimento filosofico su relatività e concetto di tempo		Riflessione sul tema della psicoanalisi	Letture recitate di alcuni passi di opere di Svevo
	Approfondimento in fisica su concetto di tempo			Riflessione sul tema del fumo
	Uscita a teatro (messa in scena teatrale di un'opera di Svevo)			

Le *Unità di apprendimento* preordinate per i gruppi di compito costituiscono l'ossatura. I *gruppi di livello* sono istituiti innanzitutto per l'apprendimento di conoscenze e di abilità disciplinari implicate, in quanto mezzi propedeutici, nel perseguimento degli obiettivi formativi unitari. Gli allievi, quindi, possono partecipare al medesimo *gruppo di compito*, ma assegnati dal tutor, sentita l'équipe dei docenti, a gruppi di livello disciplinari tra loro diversi. Anche questi gruppi sono programmati dai docenti nei loro progressivi contenuti. Per questo potremmo immaginarci che i *Larsa di livello* si differenzino tra *approfondimento*, e *recupero*.

Anche in questo caso, i gruppi saranno aperti: sarà sempre lo studente, sotto il vigilante sguardo del docente *mentor*, a scegliere che cosa frequentare. Va da sé che, al di là di inveterate e ormai superate abitudini, non c'è una sostanziale differenza, sia dal punto di vista delle conoscenze e abilità, sia delle competenze, tra frequentare un gruppo di approfondimento che ha a tema il concetto filosofico di tempo e uno sulla ricaduta culturale del concetto di relatività, ad esempio per un ragazzo dei professionali, che però manifesta interessi filosofici.

Succede infatti, soprattutto a questa età, che i ragazzi manifestino specifici interessi, che spesso non possono trovare risposta nelle scuole tradizionali: ad esempio, se uno studente è iscritto al corso di perito agrario di cui abbiamo riportato il quando orario settimanale, non avrebbe mai l'opportunità di approfondire tematiche filosofiche a cui, alcuni di loro, potrebbero essere interessati ed anche vocati.

I *gruppi elettivi* infine, sono liberamente scelti dagli allievi in ordine al conseguimento di obiettivi formativi unitari (*interdisciplinari*) per l'apprendimento di competenze richieste, per lo svolgimento di azioni di vita sociale (teatro, musica, sport, cinema, fotografia, poesia, ecc.) e professionale, comunque implicati nel *Profilo* da perseguire. Li auspicava già Hessen.

Evidentemente, nella logica laboratoriale delle UA, siano esse preordinate per i gruppi di compito, di livello o elettivi, sono pienamente valorizzate le più svariate forme di relazioni cooperative tra docenti e allievi e tra allievi ed allievi, nello svolgimento delle azioni formative rivolte al conseguimento degli obiettivi formativi unitari.

Vi possono quindi essere situazioni nelle quali l'insegnante tutor o ordinario garantisce forme varie di affiancamento nello svolgimento delle azioni formative, ma anche situazioni nelle quali, attraverso adeguate verifiche in itinere e a posteriori da parte degli insegnanti, gli allievi sono messi nella condizione (*socratica*) di realizzare, nello svolgimento di azioni formative, relazioni cooperative in autonomia (ad esempio organizzare la lezione evento con lo scrittore)¹⁶³⁴.

Gli strumenti di valutazione. Il Portfolio

È evidente, che una scuola caratterizzata da così tanta libertà, da così tante 'passeggiate intellettuali', deve richiedere una altrettanto ampia responsabilità da parte dello studente. Le opzioni formative andranno tutte monitorate in uno strumento capace sia di censire il percorso formativo, sia di riportare le riflessioni su di esso da parte del ragazzo e del tutor, sia di dare ragione dell'iter stesso, ed anche di riportate i risultati in termine sia di conoscenze/abilità, sia di competenze attivate.

Il Portfolio rappresenta perciò lo strumento che il ragazzo deve sempre avere con sé, che, in qualche senso, è il suo 'lasciapassare' per attivare le 'passeggiate intellettuali'. Però, come un passaporto, deve essere in regola: evidentemente sarà l'autorità costituita, in questo caso l'équipe e il docente tutor, a garantire che quel percorso formativo è il migliore possibile per il ragazzo, sentito l'alunno stesso ed anche i genitori. E che quel percorso formativo è anche quello che più lo avvicina al *Profilo* finale che ha scelto di raggiungere.

In questo senso, potrebbe anche essere che uno studente, che si è iscritto all'indirizzo tecnico, maturi nel tempo una scelta diversa, avendo potuto comprendere, per tempo, che è più attirato da approcci, ad esempio, di tipo liceale. Per questa finalità, gruppi di livello (*di recupero e/o di approfondimento*) necessari per transitare da un *Profilo* all'altro saranno preordinati nel medesimo istituto scolastico qualora in esso sia presente l'offerta formativa necessaria, oppure preordinati dalla rete territoriale del campus qualora tale offerta formativa sia presente in un altro istituto connesso.

Per ricapitolare

Possiamo quindi riassumere dicendo che, nella logica del campus le diverse azioni formative strutturate in UA trovano realizzazione nei vari percorsi formativi per i diversi *Profili* e vedono gli allievi distribuiti nei gruppi di compito¹⁶³⁵.

In relazione ai bisogni che ciascun allievo manifesta durante l'azione formativa, si strutturano, contemporaneamente, all'interno di ogni indirizzo, i gruppi di livello che consentono di accompagnare gli studenti con azioni di approfondimento, di recupero e

¹⁶³⁴ *Ibidem*.

¹⁶³⁵ *Ibidem*.

di sviluppo di apprendimenti che sono implicati nel perseguimento degli obiettivi formativi unitari dei gruppi di compito.

All'interno delle UA che si realizzano nei gruppi di compito si ritrovano infatti, in una prospettiva unitaria di senso (l'interdisciplinarietà), le varie materie che possono essere sviluppate con maggiore o minori approfondimenti, a secondo dell'indirizzo scelto.

Le azioni formative volte alla maturazione delle competenze richieste dal *Profilo* sono realizzate anche all'interno dei gruppi elettivi che vedono la presenza volontaria di studenti provenienti dai vari indirizzi esistenti all'interno del campus.

I gruppi di livello costituiti dagli allievi provenienti dai vari indirizzi del campus, consentono infine l'approfondimento, il recupero e lo sviluppo di apprendimenti allo scopo di assicurare la possibilità del passaggio da un indirizzo all'altro, sia nell'ambito del medesimo campus, sia in altri campus attraverso la strutturazione di *Larsa* territoriali preordinati nell'ambito della rete territoriale di campus.

Come si vede, siamo ben lontani da quella scuola 'unica' demonizzata da Salvemini, la scuola «minestrone»¹⁶³⁶: perché la scuola minestrone era la scuola omologante, in cui tutti avevano da perderci. Il campus vuole proprio superare tale logica per una scuola che effettivamente possa dare ad ognuno la possibilità di scegliere tra una offerta formativa diversificata.

D'altra parte, se la domanda fosse: ma ne vale la pena? La risposta, sulla scorta del nostro studio di caso, sarebbe sicuramente sì.

Sia perché le testimonianze dei due Centri vanno tutte in questa direzione; sia perché ce ne avevano dato una conferma già un secolo fa sia Hessen, sia Kerschensteiner.

La circostanza ci spinge anche a riflettere sul fatto che il superamento del paradigma della divisione (tra scuole, tra ordini, tra classi, tra discipline, tra ricchi e poveri, tra teoria e pratica e così via) è possibile attraverso l'elemento 'disomologante' del lavoro, che permette di articolare in modo nuovo – attivo – il vecchio modello della cultura alta, colta, liceale e teorica, come abbiamo scritto.

¹⁶³⁶ G. Salvemini, *La scuola unica complementare e preparatoria e la nuova Scuola tecnica*, cit., p. 328.

5.4 Autonomia e popolarità della cultura del lavoro

5.4.1 L'autonomia delle scuole

Siamo ben consapevoli che il processo per attuare un rinnovamento della scuola nella direzione indicata da Kerschensteiner ed Hessen, sarà molto lungo; occorre però incominciare a mettere in campo alcune idee per tentare di scalfire il paradigma antico.

La prima è quella relativa all'autonomia delle scuole.

La scuola italiana nasce, s'è detto, sotto il marchio accentratore napoleonico¹⁶³⁷, che utilizza la burocrazia come strumento essenziale. Il processo si sclerotizza in epoca fascista. Il dopoguerra apre la stagione della democrazia e dell'autonomia: è però un'autonomia simile a quella del treno sui binari, come la definisce Bertagna¹⁶³⁸.

La storia della scuola in Italia, è stata sempre più la storia dell'allargamento della burocrazia, che diventa «buropedagogia, burometodologia, burodidattica»¹⁶³⁹.

Burocrazia e autonomia

Nel contesto della storia della scuola italiana ai docenti rimanevano, sostiene Bertagna, tre libertà.

La prima era «quella insopprimibile che compete anche ad ogni esecutore di qualsiasi spirito, anche all'esecutore più acritico e meccanico: dare tratti personali alla scrittura a cui si deve obbedire, far filtrare in maniera più o meno congrua le proprie preferenze e il proprio gusto, lasciare in ogni caso il segno della propria personalità esaltante o depressiva che sia. Questa libertà valeva soprattutto in classe, dove nessuna regola, per quanto minuziosa ed occhiuta, può guidare le azioni reali del docente»¹⁶⁴⁰: è questo un atteggiamento tipico del periodo fascista.

La seconda libertà era quella della trasgressione: «violare consapevolmente le regole burocratiche, amministrative e buropedagogiche stabilite o perché ritenute meno importanti della sostanza educativa di ogni relazione di apprendimento con gli studenti o perché ritenute addirittura professionalmente sbagliate»¹⁶⁴¹. D'altra parte, l'assenza di una verifica sistematica da parte dello stato dei risultati di apprendimento, a vantaggio del rispetto formale delle procedure amministrative e metodologiche con cui, in teoria, i risultati avrebbero dovuto essere raggiunti, ha introdotto una sorta di «doppia vita»: quella delle carte e quella reale, quella del «ruolo» e quella del «vissuto». Scrive recentemente un economista: «Sembra non esserci alternativa: esagerando, occorre scegliere tra una libertà tendenzialmente anarchica e una delega in bianco al pubblico»¹⁶⁴².

«La terza libertà non era più quella personale, ma quella associativa del corpo docente in quanto tale»¹⁶⁴³: nascono infatti le associazioni professionali e i sindacati dei lavoratori, sindacato che prenderà il sopravvento sul modello associativo.

La libertà nel decreto sull'autonomia

¹⁶³⁷ G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 23 e ss.

¹⁶³⁸ *Ivi*, pp. 44-45.

¹⁶³⁹ *Ibidem*.

¹⁶⁴⁰ *Ivi*, p. 144.

¹⁶⁴¹ *Ivi*, p. 144.

¹⁶⁴² P. Preti, *Il popolo che vince*, in "IlSussidiario.net", 24.12.2009, p. 1.

¹⁶⁴³ G. Bertagna, *Autonomia*, cit., pp. 144-145.

A seguito della L. 59/07, il DPR 275/99 ha reso operativa l'autonomia delle scuole, introducendo il concetto di «autonomia funzionale», che stava a significare che l'autonomia era appunto 'funzionale' alla realizzazione delle disposizioni comunque emanate dal 'superiore' ministero tramite, per esempio, i regolamenti attuativi o la normativa secondaria.

«L' "autonomia funzionale", quindi, era da interpretarsi al più al meno, come quella concessa agli animali di cui non ci si fida del tutto, ma a cui si allunga anche in maniera significativa la catena, ma sempre secondo il giudizio responsabile del padrone che li sorveglia per la loro incapacità di badare a se stessi [...].

L' "autonomia della scuola" come un modo elegante per scaricare le responsabilità e i problemi di ciò che non funziona nelle scuole»¹⁶⁴⁴.

Ciò di cui noi siamo stati testimoni, nei due Centri, è invece una scuola che, pur facendo i conti anche con i cavilli burocratici, peraltro particolarmente insistenti nella normativa regionale, ha ottenuto anche molta autonomia. La burocrazia è quindi intesa come il modo con cui la Regione chiede alle sue istituzioni di rendicontare la libertà che è stata concessa. I responsabili e i docenti delle due Centri, infatti, non hanno mai dichiarato che la burocrazia, "asburgica" per certi aspetti, ha limitato l'azione didattica.

A noi pare, come sostiene il pedagogista bresciano, che la chiave dello scadimento della qualità del sistema scuola, stia proprio nella «scuola apparato», che non è stata eliminata neppure dalla riforma del Titolo V della Costituzione.

L' "apparato", innanzitutto, è sempre al singolare: significa che si impone come dispositivo «sui suoi destinatari, poiché predisposto per e su di essi piuttosto che con e tramite essi [...]. "Apparato" va inteso, anzitutto, in senso tecnico: qualcosa di "artificiale", costruito ad arte da qualcuno, una persona singola (un qualsiasi "tecnico") o una persona giuridica (lo Stato, il Ministero, un ente), prodotto secondo i canoni tipici della razionalità tecnica»¹⁶⁴⁵. Ma apparato anche nel senso giuridico-amministrativo di burocrazia; e in senso ideologico-politico usato fra Otto e Novecento come strumento dello Stato, per realizzare i propri disegni ideologici: «Fatta l'Italia, bisogna fare gli Italiani»¹⁶⁴⁶ ebbe perciò a dire il Ministro della pubblica istruzione Ferdinando Martini.

La scuola della burocrazia, si caratterizza anche per una forte gerarchizzazione piramidale verticale: tutto passa dall'alto in basso (Ministero, Direzioni regionali, Provveditorato e scuola, Dirigente scolastico, vicario, docenti, alunni, famiglie); per una chiara impostazione separatoria dell'apparato, diviso tra livello centrale, intermedio, locale; tra scuole e scuole, tra classi della stessa scuola e così via.

In tale orizzonte, il docente è considerato né più né meno che un funzionario, piuttosto che un professionista dell'educazione, come potrebbe anche alludere la stessa Costituzione¹⁶⁴⁷. La quale, peraltro, nello stesso art. 33 prosegue: «La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi»: appunto, norme generali, e non particolari, dettagliate, addirittura onnicomprensive, da applicare attraverso la onnipresente burocrazia.

¹⁶⁴⁴ Ivi, p. 198.

¹⁶⁴⁵ G. Bertagna, *La scuola come ben comune. Profilo istituzionale*, in AA.VV., *La scuola come bene comune: è ancora possibile?*, Atti del XLVII Convegno di Scholè, La Scuola, Brescia 2009, p. 40.

¹⁶⁴⁶ S. Soldani, G. Turi, *Fare gli Italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Il Mulino, Bologna 1993, p. 17.

¹⁶⁴⁷ Art. 33 della Costituzione: «L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento».

La libertà ideale

Lo studioso conclude le sue osservazioni, chiosando che: «L'ideale sarebbe che, in questo sistema, tutti potessero scegliere tutto: la famiglia e gli studenti potessero "eleggere" la scuola, i docenti, i dirigenti, il gruppo classe, le discipline da studiare e quant'altro si possa immaginare; i docenti e i dirigenti potessero a loro volta "scegliere" i colleghi con cui lavorare, le famiglie con cui cooperare, gli studenti a cui insegnare, i piani di studio da sviluppare e così via. E che tutti dovessero sempre rispondere in scienza e coscienza delle scelte compiute»¹⁶⁴⁸.

La scuola, se vuole essere un 'bene comune' per la Repubblica, non può essere, né quella unica progettata sul piano istituzionale e ordinamentale a livello nazionale, «né quella dei vari Pof progettati a gennaio da qualcuno per essere poi usati come orientamenti all'azione di altri un anno dopo, bensì quella che concretamente, nelle condizioni e nei vincoli all'azione dati sia a livello nazionale sia locale, permette ad allievi, genitori e docenti in carne ed ossa di scegliersi, adesso, in ogni momento, al massimo possibile, gli uni con gli altri»¹⁶⁴⁹.

Certo, la realtà presenta numerosi vincoli. Eppure, molte delle indicazioni offerte, potrebbero già da ora essere applicate. Peraltro, ci sembra che il primo esempio di una scuola 'informale' e de-burocratizzata, sia stata la scuola di Barbiana.

Così come nei due Centri visitati, i docenti sono scelti dalle scuole, le famiglie hanno scelto liberamente le scuole; i ragazzi, insieme al tutor, hanno selezionato le discipline da seguire; i docenti hanno individuato liberamente con chi cooperare.

Perché, allora, aver paura di offrire l'autonomia delle scuole? Ci pare che le sperimentazioni regionali, siano l'inizio di una pratica autonoma reale.

5.4.2 La popolarizzazione

Ma l'autonomia non basta. Ciò che è mancato nella storia italiana è la popolarità delle culture. E' stato Giuseppe Lombardo Radice¹⁶⁵⁰ a introdurre con chiarezza la differenza tra 'popolarizzare' una cultura e 'popolarità' delle culture.

La popolarizzazione si può riassumere nella «strategia secondo la quale l'apparato scolastico doveva portare al popolo una cultura non sua, la cultura alta, quella con la C maiuscola, comunque quella storicamente patrimonio delle classi dirigenti dal rinascimento in avanti, condensatasi nel modello classico-generalista»¹⁶⁵¹. Il popolo era considerato il 'buon selvaggio' da civilizzare: anche se evidentemente le intenzioni possono essere assolutamente buone e filantropiche, come abbiamo visto.

La 'popolarità di più culture' esprime invece il processo inverso: partire cioè dall'idea che anche il popolo ha una sua cultura, non solo generale (ovvero un orizzonte di senso, dei criteri di giudizio, ...), ma anche specifica (pratiche del lavoro e professionali).

Sottolinea Bertagna che se lo stato avesse optato per questo tipo di scuola, avremmo avuto una scuola 'popolare' e non 'secondaria', perché si sarebbe potuto mettere al

¹⁶⁴⁸ G. Bertagna, *Autonomia*, cit., pp. 249-250.

¹⁶⁴⁹ G. Bertagna, *La scuola come ben comune*, cit., p. 33.

¹⁶⁵⁰ G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, Battiato, Catania 1915.

¹⁶⁵¹ G. Bertagna, «Popolarizzazione di una cultura» e «popolarità» delle culture: significato di due politiche scolastiche, Modulo del Master sulla Dirigenza scolastica, A.A. 2008-2009, piattaforma on line, p.1.

centro non la cultura aristocratica e poi borghese di stampo classicista, ma la 'cultura' e il 'lavoro' del popolo. Si sarebbe dovuto ipotizzare una postelementare del popolo come alternativa della scuola media voluta dalla borghesia e, negli anni settanta, contro le ipotesi di Frascati per una scuola unica superiore, 'generalista e comprensiva', si sarebbero potute immaginare, scuole di pari dignità educativa e culturale, forgiate sul modello della 'cultura' popolare e del 'lavoro'.

La storia della scuola italiana del novecento, è stata la storia della progressiva sconfitta di questo modello.

Si pensi ad esempio alla licealizzazione della scuola superiore da Frascati in avanti, processo che è culminato con la legge 30/00 di Berlinguer, che ha cercato di superare la gerarchizzazione delle scuole incanalando il più possibile nelle scuole 'alte' i ragazzi delle scuole 'basse'. Annota T. Pedrizzi: «Lo sforzo ancora pienamente in corso di elevare la scolarizzazione secondaria rischia però di incanalarsi su binari morti: spesso la scolarizzazione è scarsamente utile, sia per l'individuo sia per il sistema, perché troppo superficiale e scarsamente raccordata con i bisogni reali del mercato del lavoro. Lo sviluppo smodato di una licealità "leggera" ne è un pesante indizio»¹⁶⁵².

*Come si è storicamente 'distrutta' l'ipotesi della scuola «delle culture»*¹⁶⁵³

Dopo l'università, che nacque per prima in epoca Medievale, sorse la scuola 'media', che aveva appunto lo scopo di collegare il sistema della scuola elementare, con quello universitario. Grazie ai Gesuiti e ai loro collegi, si affermò il liceo, come strada che preparasse all'università. Il modello fu dunque quello messo a punto dall'umanesimo: filologia, lingue e culture classiche, filosofia. Il settecento dei Lumi renderà scolastico tale modello, l'ottocento lo perfezionerà.

La scuola italiana, con la riforma Casati, abbiamo visto, nascerà con questo imprinting: dopo la scuola elementare per il popolo, il percorso di serie A (liceo) di serie B (gli istituti tecnici, per l'alta e media borghesia).

La riforma Gentile ampliò questa divisione. Accanto alle scuole di serie A, costruì un percorso di serie B (il liceo scientifico e due istituti tecnici) e di serie C (la vasta galassia delle scuole professionali nate dal basso, legate ai bisogni locali).

L'epoca repubblicana sancisce che l'istruzione e la formazione sono un diritto costituzionale. Si percepisce subito che l'emergenza è costituita dalla scuola popolare¹⁶⁵⁴.

Nasce un ampio dibattito sulla scuola secondaria, in particolare sulla riqualificazione della cultura popolare e quindi tecnico-professionale. Riemerge il problema della popolarizzazione o popolarità delle culture.

Questo popolo, infatti, se era ancora poco scolarizzato, non era affatto incolto: nonostante ciò, abbiamo visto, che la cultura popolare ne uscì sconfitta: e lo è tuttora, nonostante sia ormai abbastanza diffusa la consapevolezza della inefficacia degli studi generalisti. Scrive T. Pedrizzi: «In Svezia si ripensa alla riforma di 10 anni fa, che aveva di molto allargato la parte generalista degli studi. Il risultato non è stato l'incremento degli studi universitari, ma l'aumento di ripetenti e di abbandoni,

¹⁶⁵² T. Pedrizzi, *Marcia indietro: i numeri "bocciano" la formazione generalista*, in "IlSussidiario.net", 16.11.2009.

¹⁶⁵³ Ci rifacciamo al testo di G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, in particolare pp. 431 e ss.

¹⁶⁵⁴ Si veda S. Santamita, *Storia della scuola, Dalla scuola al sistema formativo*, Mondadori, Milano 1999, pp. 130 e ss.

soprattutto da parte della popolazione maschile. Ora si pensa ad una rivalorizzazione della formazione professionale [...]. Il viraggio è importante, perché il mito di un *curriculum studi* generalista, come strumento e segnale al tempo stesso di equità sociale, arriva storicamente da quelle latitudini.

L'impressione, dopo 50 anni di pedagogia "progressista" e di riforme ad essa ispirate, è che l'impianto della *ratio studiorum* che ne è uscito sia tagliato sulle aspettative e le caratteristiche di un'intellettualità piccolo-medio borghese europea. La realizzazione democratica della scuola di massa potrebbe essersi accompagnata all'ipotesi di offrire o imporre a tutti stilemi pedagogici maturati nella prima parte del secolo, all'interno di una minoranza intellettualmente elitaria.

Ma le aspettative circa i livelli di alfabetizzazione effettivamente raggiunti dalla massa della popolazione, dopo 50 anni di significativi investimenti qualitativi e quantitativi, sono andate deluse»¹⁶⁵⁵.

Proprio nel secondo dopoguerra, starebbe il punto critico della storia della scuola italiana, come abbiamo avuto modo di sottolineare, perché «Molti non compresero che dietro la proposta di scuola popolare e di conseguenza, di valorizzazione delle scuole tecnico-professionali attraverso il lavoro, stava la possibilità di un radicale cambiamento di paradigma pedagogico e metodologico didattico. La scommessa di giungere alla cultura anche dal basso, e di non ridurre la cultura liceal-universitaria, sé dicente alta, socializzata verso il basso, solo alle forme che essa aveva assunto nella nostra tradizione [...]. Molti non compresero che, in questo modo, si stava giocando la possibilità di fare italiano, storia, fisica, matematica, biologia, filosofia...tutte le discipline insegnate a scuola, non in maniera libresco e deduttiva, ma concreta ed induttiva, non in maniera atomizzata ed astratta, ma sociale e contestuale, a partire da problemi, compiti e progetti reali invece che dai capitoli artificiali di un libro di testo»¹⁶⁵⁶.

È quello che ci siamo sforzati di argomentare e testimoniare nelle pagine di questo lavoro. Anche se, rispetto a questa ipotesi, aggiungeremmo, al termine della nostra disamina, che anche le «pagine del libro di testo» possono diventare non artificiose, ma vive, quando si fanno strumenti per un compito, un progetto, che veda coinvolti i ragazzi in prima persona. Insomma, il lavoro come metodo, oltre che contenuto.

La scommessa persa?

Ma la scommessa persa, è stata riproposta dalla Legge 53/03, benché molti siano stati i travisamenti e i tradimenti di tale impostazione legislativa. Si chiede Bertagna: «Sarà in grado, ora, la pedagogia e la didattica della cultura popolare di non perdere la scommessa per una seconda volta, e di ripresentare lo scolasticismo di sempre come segno delle magnifiche sorti e progressive del diritto personale di ciascuno alla massima istruzione e formazione possibile?».

Noi stessi eravamo partiti, all'inizio dell'analisi di caso, postulando una sconfitta dell'ipotesi della popolarità delle culture.

La realtà ci ha – piacevolmente – smentiti.

Anche se ancora con molte limature e aggiustamenti, ciò che oggi è rimasto in piedi della riforma Moratti, ovvero il sistema della Ifp regionale, benché ormai ridotto, dopo la legge 40/07 con l'avocazione dell'istruzione professionale allo stato, a ramo residuale

¹⁶⁵⁵ T. Pedrizzi, *La favola dell'educazione generalista che ha danneggiato i nostri studenti*, in "IlSuusidario.net", 26.08. 2009.

¹⁶⁵⁶ G. Bertagna, *Pensiero manuale*, cit., p. 436.

dell'istruzione e formazione, risulta essere il segmento più vivace e interessante, oggi, del sistema scuola italiano, come testimoniano i dati precedentemente riportati.

Tutto ciò è avvenuto, nel segno del rinnovato Titolo V della costituzione: infatti non sarebbe probabilmente avvenuto senza la spinta alla autonomia (delle Regioni, delle istituzioni scolastiche, della didattica...), e senza quindi l'introduzione, non solo a parole, del principio di sussidiarietà.

Kerschensteiner un secolo fa, i Centri dell'Ifp oggi, sono la testimonianza che la scuola del lavoro non è una velleità, ma una possibilità. Se non si persegue su questa strada, non si è fallaci nell'immaginazione, ma, intenzionalmente chiusi alla novità.

Hessen auspicava di portare la scuola del lavoro anche nei licei¹⁶⁵⁷: ci sembra che la sfida sia ancora questa, a cinquant'anni di distanza: è una sfida culturale e ideologica.

Eppure, dopo mezzo millennio di predominio del modello liceale, si tratta di emettere un giudizio: se la scuola ancora funziona bene, è doveroso continuare con quel paradigma. Se i risultati non sono adeguati, allora è conveniente (e doveroso) cambiare sistema.

Noi propendiamo decisamente per la seconda ipotesi e chiamiamo ideologia la prima, Non si tratta di de-scolarizzare la società, secondo la definizione di Illich¹⁶⁵⁸, ma forse di de-scolarizzare la didattica, per vivi-ficare la scuola.

5.4.3 Progetto Italia 2020

Nel quadro che abbiamo cercato di prospettare, ci sembra che un recente documento offra più di un'opportunità di riflessione, per le innovative proposte suggerite.

Si tratta del «Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro» intitolato «Italia 2020» licenziato il 23 settembre 2009 dal Ministero dell'istruzione e dal Ministero del Lavoro.

Il primo elemento di novità e contemporaneamente il punto di forza, consiste nella stesura «a due mani» del documento programmatico: che i due Ministeri citati firmino un accordo, è l'esempio più evidente di un serio e concreto impegno, finalmente, perché la scuola esca dalla sua autoreferenzialità, che l'ha condannata alla separatezza dalla vita reale e dal mondo del lavoro in particolare. Ci pare che, dopo decenni di 'stasi', forse la novità nella scuola potrà entrare proprio attraverso l'azione di un elemento esterno.

Gli uomini, i giovani in particolare, vengono considerati il motore della ripresa economica: è infatti la crisi economica il punto d'abbrivio del documento, che intende affrontare quindi, non già il problema economico e, separatamente, quello dell'istruzione. «Se davvero siamo preoccupati per il futuro dei nostri giovani dobbiamo gettarci alle spalle la convinzione – ingannevole – che la qualità dei posti di lavoro dipenda semplicemente dal mercato del lavoro»¹⁶⁵⁹. Non è a colpi di legge, continua il documento, che si combatte il precariato ma con un'azione integrata tra i percorsi di istruzione e formazione e il mercato del lavoro.

Infatti, rispetto ad altri paesi, i giovani italiani incontrano il mercato del lavoro in età troppo avanzata e per di più con conoscenze poco spendibili «anche per l'assenza di un

¹⁶⁵⁷ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, trad. it. di L. Volpicelli, Avio, Roma 1950, pp. 184-85.

¹⁶⁵⁸ I. Illich, *Descolarizzare la società*, trad. it. Mondadori, Milano 1973.

¹⁶⁵⁹ «Italia 2020» Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro» Ministero dell'istruzione e Ministero del Lavoro, 23 settembre 2009, p. 3.

vero contatto con il mondo del lavoro in ragione del noto pregiudizio che vuole che chi studia non lavori e chi lavora non studi»: ritroviamo qui una chiara riconferma di quanto siamo andati argomentando.

Per contrastare l'autoreferenzialità delle scuole, occorre superare il valore legale del titolo di studio. «Corsi dello stesso tipo e livello non assicurano una qualità adeguata delle conoscenze, delle abilità e delle competenze effettivamente acquisite dagli studenti che li concludono [...] Per questo al valore legale del titolo di studio deve gradualmente sostituirsi la logica dell'accreditamento dei corsi»¹⁶⁶⁰ come avviene in Regione Lombardia per i suoi Centri di Ifp. Ci pare che la proposta sia di grandissimo valore, perché finalmente supera il valore legale per il valore effettivo delle qualità personali e introduce la concorrenza tra le scuole, rompendo l'egemonia e il monopolio della scuola statale, ponendo la questione sui risultati reali non sull'adeguamento alle forme esterne. Verrebbe finalmente meno una clausola che, oggi, non ha più motivo di esistere, essendo stata voluta dal Ministro De Stefani nel 1922. La manovra rientrava in un chiaro disegno, funzionale alla politica del tempo. Il messaggio era palese: per accedere alle libere professioni, contava sempre meno la competenza professionale specifica, e «sempre di più, invece, diventava decisiva la sanzione burocratico-amministrativa del titolo erogati da 'funzionari' dello Stato»¹⁶⁶¹. Ne sarà una conseguenza la progressiva statalizzazione delle scuole di ogni ordine e grado. Ora il mercato, in crisi, reclama solo personale preparato: occorre abolire la clausola di ascendenza fascista.

Preparare i giovani al mercato del lavoro di domani

Il documento ricorda inoltre che in altri Paesi più lungimiranti, si aiutano i giovani a comprendere in anticipo le loro attitudini, a coltivare i loro talenti, ad un precoce contatto con il mondo del lavoro, attraverso percorsi professionalizzanti di pari dignità culturale ed educativa rispetto a quelli liceali; e aiutano le imprese e le parti sociali a costruire con le scuole risposte formative adeguate: percorsi di alternanza formazione-lavoro, percorsi professionalizzanti, apprendistati formativi, dottorati.

La ricetta, sostiene il Documento programmatico, non è da 'inventare': basta portare a definitivo completamento, pezzo dopo pezzo, i processi di riforma già iniziati. «Ci riferiamo in particolare alla legge Biagi, ai diversi interventi di riforma in atto della Scuola e dell'Università, ancor oggi largamente inesplorate nelle loro enormi potenzialità e accolte con spirito conservatore [...]. Solo recuperando la valenza educativa e culturale del lavoro, in tutte le esperienze di lavoro, potremo superare antichi vizi e quei pregiudizi, soprattutto verso il lavoro manuale e l'istruzione tecnico e professionale, che allontanano i nostri giovani da prospettive professionali che potrebbero invece essere luogo di straordinaria realizzazione di sé e del ben comune»¹⁶⁶². Tutta la nostra analisi di caso non può che confermare queste indicazioni di metodo, che si strutturano in sei direzioni di lavoro specifico che i due Ministri propongono,

Facilitare la transizione dalla scuola al lavoro

Nel nostro sistema, i tempi di transizione dal mondo della scuola al lavoro sono molto, 'troppo', lunghi. Il documento sottolinea che sono allarmanti anche gli esiti della transizione: la percentuale di lavoratori con diploma o laurea che è utilizzata in maniera

¹⁶⁶⁰ *Ivi*, p. 5

¹⁶⁶¹ G. Bertagna, *Autonomia*, cit., p. 34.

¹⁶⁶² «*Italia 2020*», cit., p. 7

non coerente con i propri titoli di studio è la più alta d'Europa. Per questo viene proposto, di rilanciare la borsa nazionale del lavoro e le attività di orientamento al lavoro delle scuole e università come previsto dalla legge Biagi.

Gli stessi percorsi educativi di istruzione e formazione in alternanza e in apprendistato sono sostanzialmente moderne leve di *placement*. Effettivamente, si tratterebbe di utilizzare una risorsa oggi assolutamente inattiva, perché vige una sorta di pregiudizio culturale, per cui la cultura e la formazione sono 'disinteressate', e quindi non possono mischiarsi con i processi produttivi: tanto meno se si arriva a creare dei collegamenti istituzionali. Eppure, non si tratta di 'piegare' la scuola alle semplici richieste del mercato, ma di 'sfruttare' il lavoro come fonte per l'istruzione.

«Il sistema educativo di istruzione e formazione – continua il Documento – potrà svolgere al meglio questo ruolo fondamentale di intermediazione se saprà spostare l'attenzione dalle procedure ai risultati e, prima ancora, al destinatario.

Piuttosto che concentrarsi unicamente sui fattori formali e burocratici dei percorsi formativi (durata, procedure, sedi fisiche), l'attenzione deve essere diretta alle conoscenze, abilità e competenze»¹⁶⁶³. Dovrà perciò anche sapersi adattare ai bisogni individuali, predisponendo piani di studio personalizzati, integrarsi con il mercato del lavoro, rendere trasparenti le qualifiche, riconoscere gli apprendimenti non formali e informali. Per questo uno strumento chiave è il Libretto formativo del cittadino, introdotto dalla legge Biagi, il cui utilizzo è oggi ancora limitato ad una sperimentazione in poche regioni italiane. Ed in effetti lo abbiamo visto utilizzato nei due Centri di Ifp, esattamente con queste valenze: fondamentale per ricostruire la storia del ragazzo e, come abbiamo notato, per regalare appigli ai docenti per costruire un piano di studio cucito come un abito sulla figura dello studente.

Rilanciare l'istruzione tecnico-professionale

La seconda area di intervento prevista dall'accordo tra i due Ministeri consiste nel rilancio dell'istruzione tecnica e professionale, dal momento che, ad oggi, si stima in 180 mila unità il deficit di tecnici intermedi richiesto dalle aziende. E' assolutamente necessario, dichiara il Documento, ridurre significativamente l'astrattezza della cultura scolastica e dall'altro il *mismatch* tra domanda e offerta di lavoro.

Peraltro, rilanciare l'istruzione tecnica, vien detto, non significa affatto confonderla con quella liceale o professionale. «La preoccupazione deve essere mantenuta particolarmente alta e viva soprattutto nei rapporti che devono intercorrere tra percorsi di istruzione tecnica quinquennale, di istruzione professionale statale altrettanto quinquennale e di istruzione e formazione professionale regionale»¹⁶⁶⁴. Senza un'accorta integrazione/distinzione la scommessa di una formazione professionale post secondaria non potrebbe sussistere.

Fondamentali gli strumenti che vengono indicati per il rilancio: *stage*, tirocini formativi, alternanza, presenza dei comitati tecnico-scientifici negli istituti tecnici e professionali (come previsto dalla riforma dell'istruzione tecnica-professionale). In quest'ultimo caso si tratta di una novità (che a nostro avviso si ricollega alla migliore tradizione dell'istruzione tecnica che, all'inizio del secolo XX, si è spesso avvalsa di un rapporto diretto con la base sociale e produttiva locale)¹⁶⁶⁵. Novità che prevede una

¹⁶⁶³ *Ivi*, p. 10.

¹⁶⁶⁴ *Ivi*, p. 12.

¹⁶⁶⁵ Si veda G. Bertagna, *Autonomia*, cit., p. 117 e A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna 2007, pp. 66 e ss.

composizione paritetica di docenti ed esperti del mondo del lavoro, delle professioni, della ricerca scientifica e tecnologica, con funzioni consultive e di proposta. Questi comitati dovranno individuare gli esperti esterni di cui gli istituti potranno avvalersi (ad esempio un commercialista, un architetto, un contabile...) anche se non abilitati. Inutile dire che ci pare questa un'operazione di grande rilevanza, perché riporta la scuola nel suo alveo naturale, da cui spesso è nata. Cioè la società civile.

Rilanciare il contratto di apprendistato

Nel Documento programmatico si insiste nella rivalutazione dell'apprendistato formativo come elemento introdotto dalla riforma Biagi, ma oggi particolarmente negletto: infatti solo 20 apprendisti su 100 ricevono una qualche forma di formazione: «delle tre tipologie introdotte dalla legge Biagi risulta operativo [...] solo l'apprendistato professionalizzante»¹⁶⁶⁶. Del tutto virtuale, in assenza delle necessarie intese Stato-Regioni, risulta invece l'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione, così pure per l'apprendistato di terzo livello, finalizzato ad un diploma o di un titolo di alta formazione, compresi i dottorati di ricerca.

È effettivamente questa una linea di sviluppo di forte rottura con il passato: e ci piace sperare che il documento siglato dai due Ministri ne segni una svolta operativa.

Se così avvenisse, sarebbe veramente l'inizio della fine dell'egemonia della cultura classica e umanistica, liceale e teorica, e l'inizio della valorizzazione anche della cultura del lavoro, del popolo, delle professioni.

Ripensare i tirocini formativi, la formazione universitaria e i dottorati

La quarta azione di rinnovamento, a detta dei firmatari del documento, passa da un rinnovato utilizzo dei tirocini formativi che, purtroppo, hanno conosciuto anche forme degenerative, utilizzati non di rado come canali di reclutamento di forza lavoro a basso costo senza alcuna valenza formativa.

L'ultimo aspetto innovativo viene indicato nei dottorati di ricerca. Nei Paesi più industrializzati, le aziende utilizzano, e finanziano generosamente, i dottorati di ricerca quale opportunità per innovare, crescere, reclutare i migliori talenti e sostenere «la ricerca nel settore privato»¹⁶⁶⁷.

Già e non ancora

Le proposte emerse sono tutte di assoluta rilevanza, e presentano anche il pregio di essere praticabili, anche perché, come dichiara il Documento stesso, sono la ripresa di elementi già approvati in leggi precedenti e, purtroppo, per ragioni diverse, dimenticati.

L'accordo ci sembra veramente innovativo, perché immagina un rinnovamento della scuola del lavoro in modo chiaro, semplice ma contemporaneamente organico e completo. Per la prima volta, negli ultimi anni, si presenta non un piano di fattibilità ma fattibile, per superare la separatezza tra scuola e mondo, istruzione e lavoro, cultura alta e cultura professionale.

Pertanto, ci pare che questo accordo, offra l'opportunità di superare l'empasse in cui è caduta l'istruzione tecnica dopo l'approvazione della legge finanziaria 2007: allora infatti «furono disposte, nelle pieghe di alcuni articoli, modificazioni importanti e

¹⁶⁶⁶ «Italia 2020», cit., p. 13.

¹⁶⁶⁷ Ivi, p. 18.

sostanziali delle “norme generali sull’istruzione e formazione professionale”, votate in Parlamento nella XIV legislatura, dopo un dibattito prolungato e acceso di oltre tre anni. In particolare [...], si rifiutava la sfida di costruire, in sinergia con le Regioni, un sistema dell’istruzione liceale e un sistema dell’istruzione e formazione professionale che fossero di pari dignità educativa e culturale»¹⁶⁶⁸. A seguito di tali emendamenti, i licei tecnologici ed economici, previsti dalla legge 53/03, tornavano ad essere l’attuale istruzione tecnica e l’attuale istruzione professionale statali, confermando l’impianto tripartito tradizionale, soprattutto depotenziando l’Ifp regionale.

Ora, l’accordo sembra veramente ridare dignità piena al sistema della Ifp, che più di altri segmenti del sistema scuola, ha attivato una reale connessione con il mondo delle imprese e un reale rinnovamento delle strutture e della didattica.

Si tratta, perciò, e lo auspichiamo, di ritornare a dare dignità a quella scuola del lavoro, di cui Kerschensteiner ed Hessen si sono fatti fautori e di cui ragionava ancor prima, lo stesso Adam Smith, quando annotava, a proposito delle piccole scuole che sorgevano in Scozia: «Se in queste piccole scuole i libri con cui si insegna a leggere ai bambini fossero un po’ più istruttivi di quanto sono comunemente e se, invece dell’infarinatura di latino che talvolta viene data in queste scuole ai figli della gente comune, [...] li si istruisse sugli elementi fondamentali della geometria e della meccanica, l’educazione letteraria di questo ceto di persone sarebbe forse più completa quanto può esserlo. Non c’è quasi mestiere, anche tra i più comuni, che non dia l’opportunità di applicare i principi della geometria e della meccanica e che quindi non faccia gradualmente esercitare e progredire la gente comune in questi principi, che sono l’introduzione necessaria alle scienze insieme più sublimi e più utili»¹⁶⁶⁹.

Bisognerebbe effettivamente trarre giovamento da tali insegnamenti, così calzanti per l’attuale situazione, nonostante i 200 anni di distanza.

¹⁶⁶⁸ G. Bertagna, *Autonomia*, cit., p. 243.

¹⁶⁶⁹ A. Smith, *Indagine sulla natura e le cause della ricchezza delle nazioni* (1776), trad. it., Isedi, Milano 1973, p. 773.

Conclusione

Non è certo mio intendimento riassumere tutto l'itinerario che ci ha condotto al termine della analisi dei due casi prescelti.

Il metodo del lavoro, mi sembra, effettivamente, una possibilità – concreta – offerta alla scuola italiana per tentare di invertire la rotta e raggiungere risultati migliori di quelli ad oggi acquisiti¹⁶⁷⁰.

Metodo del lavoro che, però, si attua solo a certe condizioni.

Riassumerei perciò i *due fattori costitutivi del metodo del lavoro*.

Lo studente 'coinvolto'

Il lavoro, può ben diventare fondativo della scuola, non solo perché i ragazzi sono idealmente più attirati dal loro futuro lavoro (Hessen¹⁶⁷¹) o perché sono più propensi ai lavori pratici.

Ma il lavoro diventa anche paradigma del metodo educativo di tutte le discipline, perché presuppone che lo studente sia *attivo, cioè touchée*¹⁶⁷², e quindi necessitato a dare una risposta, a esprimere un giudizio. Il *lavoro*, allora, ricomponi il paradigma della divisione, perché chiama in causa tutta la persona dello studente (le sue conoscenze, le sue abilità, le sue attitudini, i suoi comportamenti, i suoi desideri, i suoi valori...).

Il lavoro educativo, perciò, è quello dell'*homo faber* e anche, di conseguenza, dell'*homo agens* arendtiano, lavoro in cui il ragazzo mostra tutto se stesso, unitariamente.

Si tratta di considerare l'alunno nella globalità del suo essere *persona umana*, ultimamente misteriosa anche a se stessa.

L'azione del 'maestro'

Secondo fattore costitutivo è la posizione del maestro. Non è solo questione di carisma dell'insegnante (come per la Boschetti Alberti¹⁶⁷³): è un *metodo*, che si fonda su tre presupposti:

1. un aspetto legato più propriamente alla *didattica*;
2. un aspetto riguardante la *struttura organizzativa* della scuola;
3. quindi, di conseguenza, anche un aspetto *ordinamentale*.

1) L'aspetto didattico

Nei Centri messi sotto osservazione, la buona riuscita della lezione non era legata alla genialità personale dei docenti. Ovviamente, ho incontrato insegnanti più o meno validi professionalmente. Ma i Centri fondavano la loro azione educativa su una *progettualità forte*, che chiamava in causa un *metodo condiviso*, basato su alcuni aspetti fondanti (ad esempio, l'attenzione alla persona, il porsi al livello esperienziale dei ragazzi, il chiamarli in causa in prima persona, la presenza dell'adulto, il riferimento al bello, la responsabilizzazione dei ragazzi, e così via).

¹⁶⁷⁰ Si veda, tra gli altri atti documentativi, il *Rapporto Isfol 2009*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009.

¹⁶⁷¹ S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, trad. it. di L. Volpicelli, Avio, Roma 1950.

¹⁶⁷² L. Giussani, *Si può (veramente?!) vivere così*, Rizzoli, Milano 1996, p. 61.

¹⁶⁷³ Si veda M. Boschetti Alberti, *La scuola serena di Agno*, La Scuola, Brescia 1960.

Garanzia dell'attuazione di tale metodo, attraverso riunioni di materia e di staff settimanali, era la *ri-organizzazione costante della progettazione a maglie larghe, strategica* (venivano infatti stilati al termine dell'anno scolastico i Piani di studio personalizzati) e che utilizzava la *flessibilità* (particolarmente cara ad Hessen¹⁶⁷⁴), a partire dai bisogni, interessi, attitudini dei ragazzi (*personalizzazione*), per costruire, tutti insieme, dei percorsi significativi, unitari, dotati di senso. Il lavoro didattico si è sempre svolto attraverso la massima libertà di azione tra insegnanti, e quindi mediante una reale interdisciplinarietà.

Il focus è sempre stato sulle *competenze*, non sui saperi disciplinari (che pur ne sono la sostanza). Le stesse linee guida regionali sottolineano che, se la scuola è organizzata con un quadro orario di discipline rigido, il sistema di Ifp¹⁶⁷⁵ si struttura per obiettivi che corrispondono a competenze da raggiungere. «Sarà dunque possibile attivare forme più elastiche per superare la classe come gruppo chiuso, l'orario settimanale bloccato, l'utilizzo rigido del personale»¹⁶⁷⁶. Insomma, lo sguardo finale è alla crescita della persona, non tanto all'insegnamento (magari meccanico) di elenchi 'predigeriti' di saperi.

Come nelle scuole del lavoro di Kerschensteiner (ma non diversamente dalla scuola di Chicago di Dewey), così in questi Centri, ho potuto vedere che cosa significa sperimentare. Scriveva Dewey «Noi abbiamo cercato di scoprire – provando e riprovando – e non soltanto discutendo e facendo delle teorie – quali erano questi problemi [educativi N.d.R.] e come potevano essere risolti»¹⁶⁷⁷. Analogamente in questi Centri (a cui ovviamente, però, è mancato il supporto teorico con cui l'autore americano portò avanti la sua sperimentazione).

Forse varrebbe la pena, che queste esperienze venissero maggiormente studiate, anche nei diversi gradi e ordini di scuola, in modo da poter esplicitare le loro potenzialità educative, offerte come *exempla* a cui le scuole dell'istruzione statale potrebbero ispirarsi, in un dialogo tra istruzione (statale) e istruzione e formazione (regionale), almeno in questo superando la tradizionale gerarchizzazione tra i due sistemi.

2) L'aspetto organizzativo

A livello di struttura organizzativa, i Centri hanno, entrambi, operato scelte ben precise: incentivando enormemente la funzione del *tutor*, che risulta essere il fulcro (e la condizione) della loro peculiare *mission* educativa¹⁶⁷⁸.

Così come hanno optato per l'allargamento massimo delle ore di *laboratorio*, *stage* e *tirocinio formativo*, a cui hanno riservato grande cura, sia nella fase preparatoria, sia nella ripresa in aula di ciò che i ragazzi hanno appreso in quegli ambiti.

Per questo, hanno investito grandi energie nei contatti con il *territorio*, ed anche con le *famiglie*, per aver presente la vita tutta dei loro studenti.

¹⁶⁷⁴ S. Hessen, *Struttura e contenuto*, cit., pp.163 e ss.

¹⁶⁷⁵ Ci riferiamo ai Centri che aderiscono al Protocollo d'intesa tra Regione Lombardia, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) e Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MPLS) sottoscritto il 3 giugno 2002.

¹⁶⁷⁶ *Un'offerta unitaria di istruzione e formazione professionale*, nel sito ufficiale Regione Lombardia, Direzione Generale Istruzione, Formazione, Lavori, <http://www.formalavoro.regione.lombardia.it>

¹⁶⁷⁷ J. Dewey, *Scuola e società* (1899), 1^a trad. it. di G. Di Laghi, Battiato Editore, Catania 1915, p. 83.

¹⁶⁷⁸ La figura del tutor è stata caldeggiata da Bertagna in molti suoi scritti. Si veda, tra gli altri, G. Bertagna, *Dietro una riforma, Quadri e problemi dalla riforma Moratti (2003-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009, pp. 295-341.

Va peraltro rilevato, che lo stage o il tirocinio, così come i laboratori, non sono utilizzati immediatamente come fonte degli apprendimenti di cultura generale. L'ipotesi che, *dall'esperienza pratica si potessero indurre conoscenze teoriche tout court, e tutti i saperi disciplinari tout court*, non è facilmente praticabile, neppure in queste scuole. Manca la possibilità di rendere l'insegnamento, attraverso il laboratorio, 'sistematico' cioè organicamente strutturato nelle discipline, perché gli apprendimenti rimarrebbero episodici, legati alle esperienze che i ragazzi possono compiere. Occorrono perciò anche ore di lezione, purché la lezione sia *laboratorium* per chi vi partecipa.

Al termine dello studio di caso, potrei sintetizzare in quattro punti il rapporto tra apprendimento e didattica del lavoro:

1. Se la domanda fosse: si possono insegnare *tutte le discipline* partendo dal lavoro (in senso stretto, cioè il tirocinio; o attraverso i laboratori, o a partire da ciò che accade nell'esperienza viva dei ragazzi)? La risposta sarebbe no.

Mentre si dovrebbe, penso, incentivare il metodo induttivo per quanto è possibile.

Non a caso, comunque, da Kerschensteiner a Hessen (e lo stesso Dewey), hanno ipotizzato di risalire, in modo sistematico, dalla pratica laboratoriale alla teoria, solo per i corsi di studio inferiori.

2. Ancora, se la domanda fosse: si può imparare *la storia o il complemento oggetto* (per portare due esempi) *in cucina*, cioè in uno dei tanti laboratori specifici? La risposta sarebbe: dipende, se la realtà e l'esperienza lo permettono. Non come una forzatura.

3. Così: si potrebbe imparare la storia in cucina, studiando, ad esempio, *la storia dei cibi*? Sì, potrebbe essere possibile, ma non è questo il metodo che indentiamo proporre¹⁶⁷⁹.

E, peraltro, è anche inimmaginabile che ogni azione didattica prenda l'abbrivio dalla pratica.

4. Mentre, se la questione fosse: è possibile l'apprendimento di ogni disciplina, dal teorema di Euclide al complemento oggetto, *con il metodo del lavoro*, cioè in modo che i ragazzi siano attivamente posti di fronte al sapere, ne comprendano il senso per la propria vita, ne siano, in qualche misura, toccati e cambiati? La risposta sarebbe sì.

Non è una questione di espedienti tecnici: è possibile anche attraverso la lezione frontale.

Non è un problema di espedienti strutturali: si può attivare anche senza laboratori e tirocini.

Non è un problema da mettere in relazione con le condizioni sempre cangianti del *mondo del lavoro* (artigianato, industria, ecc.): è attuabile sia nel campo dell'artigianato, sia in quello dell'industria¹⁶⁸⁰.

Però, il metodo del lavoro ha bisogno anche di nuovi strumenti, di una *nuova organizzazione* della scuola, di un rinnovato e vivo rapporto con il mondo del lavoro. Tutto ciò è la *conditio sine qua non*, ma non è sufficiente. È necessaria, però. Per la stessa *Unità di analisi e studi della Direzione generale Education della Commissione*

¹⁶⁷⁹ Sulla questione si veda anche J. Dewey, *Scuola e società*, cit., p. 85.

¹⁶⁸⁰ Sull'argomento si esprime J. Dewey, *School of to-morrow*, (1915), Thoemmes Press, Bristol 2002, p. 241.

Europea «ci vorrebbero “modelli più consoni alle esigenze dei ragazzi, basati sulla partecipazione attiva di questi”»¹⁶⁸¹.

Ma innanzitutto, tutto ciò non accade senza la *libertà* dello studente, da una parte, e dell'insegnante, dall'altra.

Non c'è un manuale che lo possa definire: meglio, non sono istruzioni per l'uso che possono essere riapplicate.

Occorre la professionalità del docente che le sappia reinventare rispetto alla classe che ha di fronte, nella logica dell'autonomia e della personalizzazione.

Il metodo del lavoro è perciò un metodo nel senso di una posizione della persona, più che un metodo inteso come strumenti da utilizzare. È sempre *l'homo agens sull'homo laborans*. E però ha bisogno di condizioni per sopravvivere, altrimenti, come un seme, non innaffiato e non curato, muore.

3) *L'aspetto ordinamentale*

Il terzo livello, inerisce l'assetto ordinamentale, cioè le condizioni per la sopravvivenza del seme: tutto ciò è stato reso possibile dall'applicazione della legge regionale lombarda 19/2007 che ha dato seguito alla legge 53/2003. E' della legge regionale l'istituzione dei percorsi triennali e quadriennali della formazione e dei percorsi in alternanza scuola lavoro, nei quali, per decretazione, è prevista la figura del tutor, l'articolazione delle ore di lezione in ore d'aula e *laboratorio, stage e tirocini formativi*; l'istituto dell'alternanza *scuola-lavoro* e quello della *scuola-bottega*. A livello di oggetti didattici, sono contemplate le *unità di apprendimento, i piani di studi personalizzati, il portfolio delle competenze personali*, che certifica i percorsi per *competenze*: strumenti (non certo fini), che, se liberamente utilizzati dalle scuole, rendono possibile un cammino educativo, volto alla crescita della persona tutta, così come viene definito dal *Profilo educativo culturale e professionale dello studente*, che risulta essere la bussola dell'azione didattica.

Ciò che ho potuto constatare è che, maggiore è *l'autonomia* offerta alle scuole (ad esempio nei corsi in alternanza), migliori erano i risultati. Occorre autonomia, per i genitori e alunni, nella scelta della scuola, dell'indirizzo, del piano di studio (almeno per alcune ore opzionali), e libertà per i docenti, fin dove è possibile, nella scelta dei colleghi con cui lavorare, nella definizione dei piani di studio, nella progettazione del metodo di lavoro. E così via.

Si tenga inoltre presente, che la legge regionale riconosce l'azione dei centri che, non sono scuole create dal centro, ma sono la libera espressione della *società civile*, secondo l'ottica sussidiaria.

Non può, infatti, essere taciuta, anche storicamente, la nuova funzione dello stato dopo il rinnovato Titolo V della Costituzione del 2001. Il *centralismo* cede il posto alla *autonomia* (da non intendersi come “autonomia funzionale”, di cui si parla nel DPR 275/99: “funzionale”, cioè, «alla realizzazione delle disposizioni comunque emanate dal ‘superiore’ ministro»¹⁶⁸²). Questi Centri sono un ottimo esempio di quanto il sistema sia governabile anche attraverso tale modalità, che finalmente supera il centralismo burocratico, male, neppure troppo oscuro, della scuola italiana.

¹⁶⁸¹ Rapporto 2009 dell'Unità di analisi e studi della Direzione generale Education della Commissione Europea, in A. Sersale, *La metà degli studenti italiani non capisce quello che legge*, in “Il Messaggero”, 6 dicembre 2009.

¹⁶⁸² G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008, p. 197. Il testo risulta, comunque, fondamentale per una lettura critica e originale dell'autonomia, segnatamente delle istituzioni scolastiche.

E indicano con chiarezza, quanto sia necessario (ed efficace) rendere operativo il principio di sussidiarietà: valorizzando quanto è possibile quelle realtà che, esattamente come succedeva nella realtà italiana fino alla nascita della Repubblica, fiorivano spontaneamente e rigogliosamente dal basso, dalla società civile.

Peraltro, è proprio la vocazione sussidiaria della Legge 53/2003 che ha permesso la legge 19/2007.

Ancora una volta, è la Arendt che ci supporta: dal paradigma *dell'homo faber* (nel senso riduttivo di *laborans*, cioè non creatore di opere ma produttore di oggetti) e *dell'homo agens* derivano, secondo l'analisi dell'economista M. Martini, due diversi modelli organizzativi¹⁶⁸³: il primo, gerarchico e burocratico, ancor oggi prevalente anche nell'amministrazione, che rende la scuola burocrazia, apparato, divisione; il secondo a rete sussidiaria. Nel primo, chi è sovraordinato controlla il sistema in tutta la sua dimensione. Nel secondo il soggetto è libero e creativo, portatore di esigenze infinite e di capacità limitate.

Nel primo, l'insegnante è considerato un impiegato, nel secondo un professionista.

Conclusioni: quattro piste per un possibile rinnovamento

La scuola tradizionale è la scuola dei deludenti risultati delle Commissioni europee, della dispersione, della demotivazione: la scuola nata dalla cifra della divisione.

I Centri di formazione professionale, segnatamente lombardi, sono forse una delle poche esperienze istituzionali, nate sotto l'egida dell'unità (unità scuola vita, unità della persona, unità delle discipline, unità dei docenti, unità del lavoro ...) attraverso il lavoro come metodo introduttivo alla conoscenza.

I loro esiti sono positivi: dovrebbero/potrebbero diventare una possibile strada da percorrere per tutti.

Oggi, invece il sistema scuola italiano potrebbe rimarcare la *cifra della divisione*: i nuovi licei e la nuova istruzione tecnica e professionale potrebbero non fuoriuscire da questa logica:

1. perché, a livello ordinamentale, si differenziano tra di loro: da una parte l'istruzione liceale e tecnica professionale – statale; dall'altra il ramo 'secco' e residuale, della formazione – regionale;
2. perché, al loro interno, i nuovi ordinamenti, non offrono pienamente le condizioni perché la frattura si ricomponga (infatti, l'autonomia e la flessibilità potrebbero essere maggiormente incrementate).

Più che per cattiva volontà del legislatore, è la struttura elefantina, accentrata e burocratizzata della scuola italiana che non permette maggiori concessioni nell'ottica dell'autonomia. La struttura, cioè, si regge, solo a costo di mantenere l'impianto tradizionale. Forse però varrebbe la pena tentare di spostare l'asse: non già con dei ritocchi, che sembrano sempre pericolosi assalti al fragile castello di carte; ma ricostruendo, al posto del fragile castello, una solida costruzione in muratura.

Quale la possibile alternativa?

Hessen scriveva che l'istruzione professionale poteva diventare «la» strada per tutti¹⁶⁸⁴. *Non esiste una soluzione* che abbia i poteri della bacchetta magica. Però mi sembrerebbe di poter indicare *quattro* possibili piste di riflessione, per iniziare almeno la lunga marcia di avvicinamento prima di attaccare la scalata della montagna.

¹⁶⁸³ Mi rifaccio alle osservazioni dell'economista Marco Martini, *Fare e agire. Quale dei due verbi coniuga il lavoro?*, in "Quaderni di Libertà di educazione", n. 10/2007, pp. 4-6.

¹⁶⁸⁴ S. Hessen, *Struttura e contenuto*, cit., pp. 184-185.

1. Il rinascimento della *πραξις*

La prima è una riflessione a livello epistemologico: credo che sarebbe opportuno reimpossessarsi del concetto di *πραξις* così come ci è stata consegnata dalla tradizione antica, soprattutto aristotelica. Pratica e teoria, pur nella loro distinzione, sono sempre state congiunte, come due facce di un'unica medaglia. Nei secoli (in particolare in epoca latina, rinascimentale e moderna) il *sim-bolo* è stato spezzato. Si tratta di ricomporre i cocci, e ricostituirlo, per non rimanere nella dimensione *dia-bolica* (del *dia-ballein*, appunto del simbolo spezzato).

La pratica si è sempre più staccata dalla sua anima gemella, cioè la teoria, indispensabile per la sua consistenza ed è decaduta al rango ancillare che le ha assegnato la razionalità tecnica sorta alla fine del XX secolo.

Da allora, la dicotomia non si è mai colmata, e la pratica è sempre più scivolata nell'ambito del fare schiavile, meccanico, apparentemente privo di ragioni, tipico della *empiria*, cioè dell'azione 'senza studio'. Così la frattura tra teoria e pratica si è allargata fino a diventare uno squarcio.

Ma la *praxis* antica non è empiria. Per Aristotele gli *εμπειρικός* sono appunto coloro che agiscono senza sapere come e perché, i praticoni; al contrario, *πραξις* è *poiesis*, fare alto e consapevole, nutrito di teoria e di consapevolezza: di *φρόνησις*, che chiama in causa tutta la persona umana, cuore, mente, ragione, ideali, valori, aspettative e così via. La scuola che auspichiamo, e che ho visto in atto, è la scuola in cui «l'esecuzione è l'opera, è *energeia*»¹⁶⁸⁵ cioè dove il fare è all'interno di un orizzonte di senso¹⁶⁸⁶. Non è certo il modellare le lettere dell'alfabeto con la pasta di pane, come ammoniva già Kerschensteiner¹⁶⁸⁷!

Non ha fini esterni, superficiali, ma solo interni: la crescita della persona, attraverso la sua chiamata in campo. In cui all'alunno è chiesto di operare scelte, di esprimere giudizi: questa, in fondo, è la *φρόνησις*, la *virtù della esperienza* per Aristotele¹⁶⁸⁸.

La *grande virtù*, anche dell'*educazione*: perché implica necessariamente un movimento, un *cambiamento*, un prendere posizione.

Questa è la scuola dell'*actio*, per cui «anche quando diciamo che due più due fa quattro compiamo un'azione»¹⁶⁸⁹ cioè, ci mettiamo in moto! La condizione è che la persona esprima un paragone tra sé e la realtà che le viene proposta. Cioè manifesti un *giudizio critico*: categoria a mio avviso, di grande rilevanza per il 'movimento' interiore della persona, che nasce dal rischio, della libertà in atto¹⁶⁹⁰.

Non sono alla ricerca di una epistemologia della pratica, ma piuttosto vorrei riconsegnare alla pratica, quello che è della pratica, nella sua accezione più ampia.

Occorre rintracciare un luogo 'unitario' per una persona 'unita'.

¹⁶⁸⁵ Arendt H., *Vita activa. La condizione umana* (1958), trad. it. di S. Finzi, Bompiani, Milano, I^a ed. 1964, XIV^a ed., p. 152.

¹⁶⁸⁶ Come lo definisce M.L. De Natale, *Persona e educazione permanente*, in AA.VV., *Persona e educazione*, XLIV Convegno di Scholè, 6-7 settembre 2005, La Scuola, Brescia 2006, p. 165.

¹⁶⁸⁷ G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro* (1^a ed. 1911, 2^a ed. 1925), tr. it. di G. Calò, Bemporad, Firenze 1935, p. 85.

¹⁶⁸⁸ Aristotele, *Etica nicomachea* VI, 5, 1140b, traduzione a cura di C. Mazzarelli, Collana 'I classici del pensiero. Filosofia classica', diretta da G. Reale, Rusconi Milano, p. 272.

¹⁶⁸⁹ O. Reboul, *I valori dell'educazione* (1992), traduz. it., Editrice Ancora, Milano 1995, p. 233.

¹⁶⁹⁰ Per il concetto di giudizio, di critica e di libertà si veda L. Giussani, *Il rischio educativo. Come creazione di personalità e di storia*, Sei, Torino 1995.

E' questa, allora, la scuola dell'*esperienza* della persona umana, dell'avvenimento personale, dell'esperienza virtuosa, o dell'esperienza fronetica, in cui teoria e pratica si saldano, attraverso il collante della *phrónesis*.

Occorrerebbe, mi verrebbe da aggiungere, un rinascimento della pratica.

Dewey sosteneva efficacemente che: «Un'oncia di esperienza è meglio che una tonnellata di teoria, semplicemente perché è soltanto nell'esperienza che una teoria può avere un significato vitale e verificabile. Un'esperienza, un'umilissima esperienza, è capace di generare e contenere qualsiasi quantità di teoria (o contenuto intellettuale), ma una teoria all'infuori dell'esperienza non può essere in definitiva afferrata neppure come teoria. Tende a diventare una semplice formula verbale»¹⁶⁹¹.

Il mio limitato studio di caso, ha aiutato a portare a galla l'idea che il fare aiuta a comprendere, ma:

- occorre superare l'empiria: «un'oncia di esperienza è meglio che una tonnellata di teoria», se è appunto vera esperienza, cioè se è un fare significativo, che faccia fare un passo al ragazzo;
- il passo può avvenire sia trasmettendo un concetto teorico, sia facendo laboratorio. Anche la teoria può essere un'esperienza pratica;
- la vera teoria è l'astrattezza, cioè il sapere *ab-stractus*, separato dalla vita. Per questo si impara da un fare, quando c'è un "esserci", si impara facendo ed essendoci, parafrasando il *learning by doing* deweyano. Perché non c'è azione-esperienza se non c'è un io;
- perciò il fare non può essere né un'empiria né un insieme di tecniche di cui si doveva la Arendt: Aldo Agazzi annotava che l'attivismo rimane vivo solo se va: «"oltre la scuola attiva", oltre le formule»¹⁶⁹², che hanno traciato nella scuola contemporanea.

2. La cultura generale specifica

La seconda pista di riflessione risulta essere il superamento di un'altra profonda dicotomia che affligge la scuola italiana: quella tra la cultura generale, uguale per tutti, e la cultura specifica. È quanto è accaduto, ad esempio, con il regolamento dell'obbligo (DL 22 agosto 2007), che individua un biennio con materie afferenti alla cosiddetta area di base o area comune¹⁶⁹³. «Come se la "cultura generale" fosse deputata ad educare l'uomo e il cittadino [...] e quella specifica, al contrario, fosse chiamata a completare la formazione dell'uomo e del cittadino con quella, irriducibile alle precedenti, del lavoratore»¹⁶⁹⁴.

La soluzione è da cercarsi, ancora una volta, in Hessen, il quale, con lucidità antesignana, parla di «cultura generale specifica». Per l'autore, infatti, la generalità è data dall'affronto attivo dei contenuti e dalla partecipazione di tutta la personalità dello studente. Infatti la «generalità» della cultura non vuol dire che debba avere «un

¹⁶⁹¹ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 194.

¹⁶⁹² A. Agazzi, *L'attivismo pedagogico dalla protesta all'autocritica*, La Scuola, Brescia 1963, pp. 947-948.

¹⁶⁹³ Analogamente per quanto riguarda i Regolamenti della nuova istruzione superiore, liceale, tecnica e professionale.

¹⁶⁹⁴ G. Bertagna, *La riforma necessaria. La scuola secondaria superiore 70 anni dopo la riforma Gentile*, La Scuola, Brescia 1993, p. 113.

contenuto uguale, quanto, piuttosto, che possiede numerose vie di uguale *valore* [...].»¹⁶⁹⁵.

«*Specifica* sul piano psicopedagogico sta anche per corrispondente agli “stili cognitivi”, alle inclinazioni, agli interessi culturali, alla attitudini dei giovani »¹⁶⁹⁶. «Si può insegnare qualsiasi materia, perfino la culinaria, in modo da renderla fonte di sviluppo generale per la personalità dell’alunno»¹⁶⁹⁷.

C’è da sperare in un ripensamento degli attuali e futuri assetti ordinamentali, ripensamento che possa condurre sempre più verso l’integrazione delle culture, per la piena valorizzazione della cultura “popolare”. Si tratterà di valorizzare la cultura generale «specificata», che sarà quella classica nei licei, quella del lavoro nelle scuole tecniche: entrambe di pari dignità culturale.

3. Autonomia e popolarità della cultura

Si tratta, quindi, a mio avviso, di superare il paradigma della “popolarizzazione” della cultura. In questa visione, il popolo era considerato il ‘buon selvaggio’.

La “popolarità di più culture” esprime invece il processo inverso: partire dall’idea che anche il popolo ha una sua cultura, generale e specifica, che può assurgere al ruolo di cultura scolastica, a tutti gli effetti.

Oggi, la possibilità di una svolta si gioca anche in questa inversione di paradigma, passando dal liceo alla scuola professionale, si potrebbe dire un po’ provocatoriamente, dall’*otium* al *negotium*.

Oggi, come nel secondo dopoguerra, si sta mettendo mano al riordino del ciclo superiore: si tratta di comprendere che si sta giocando la possibilità di svolgere tutte le discipline «non in maniera libresca e deduttiva, ma concreta ed induttiva, non in maniera atomizzata ed astratta, ma sociale contestuale, a partire da problemi, compiti e progetti reali invece che dai capitoli artificiali di un libro di testo»¹⁶⁹⁸.

Perché questo avvenga, occorre però che alle istituzioni venga concessa un’autonomia reale, sostanziale, non un’autonomia ‘funzionale’¹⁶⁹⁹ come purtroppo è accaduto finora.

4. Il campus

L’ultima osservazione è di carattere ordinamentale. Per dare corso a una scuola di tal genere, occorre ri-proporre le condizioni perché questo avvenga a livello istituzionale: il *campus* mi sembra la possibilità che, benché ancora lontana, debba essere praticata almeno idealmente, per poi attuarla concretamente. Il campus prevede la possibilità che ogni ragazzo possa costruire, con l’aiuto del tutor, il suo percorso educativo, ritrovando nel lavoro lo stimolo per la piena espressione di sé; ma il campus può veramente diventare lo strumento perché *ogni* studente (liceale o della Ifp) possa trovare «il massimo di cultura per lui»¹⁷⁰⁰. Diversamente dai Poli formativi, offrirebbe la massima articolazione possibile, ponendo «vincoli di risultato piuttosto che di procedura»¹⁷⁰¹. L’autonomia delle scuole verrebbe valorizzata, così come verrebbe esplicitato il principio che la diversità dei percorsi non pregiudica l’uguaglianza dei risultati.

¹⁶⁹⁵ S. Hessen, *Struttura e contenuto*, cit., p. 46-47.

¹⁶⁹⁶ G. Bertagna, *La riforma necessaria*, cit., p. 120.

¹⁶⁹⁷ S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, Armando, Roma 1962, p. 143.

¹⁶⁹⁸ S. Hessen, *Struttura e contenuto*, cit., p.18.

¹⁶⁹⁹ G. Bertagna, *Autonomia*, cit., p. 197.

¹⁷⁰⁰ S. Hessen, *Struttura e contenuto*, cit., p. 18.

¹⁷⁰¹ G. Bertagna, *A proposito del secondo ciclo di istruzione e formazione*, www.cquia.com, p. 3.

Chiudere il cerchio...

L'ipotesi che ho utilizzato per la mia analisi di caso è partita dal *paradigma della divisione* come una delle cause del malessere di cui soffre la scuola italiana.

Ho voluto, perciò, chiedermi se il lavoro, fino ad oggi così negletto, potesse diventare una soluzione possibile per ricucire le fratture.

Insomma, la tanto trascurata scuola professionale, potrebbe diventare il paradigma per tutta la scuola, di ogni ordine e grado? E segnatamente della scuola superiore?

Questa era l'idea da verificare.

A questa domanda, confortata, da una parte, da Kerschensteiner, Hessen e Arendt, dall'altra dall'esperienza viva delle scuole dell'Ifp, mi sembra di poter rispondere in modo assolutamente affermativo: però niente ricette per l'uso e niente facili ottimismo.

Quella che chiamerei l'utopia in un rinascimento della pratica, però :

- è una speranza che si basa su una certezza nel presente, ovvero quello che ho potuto vedere nelle scuole messe sotto osservazione;
- non ho voluto rivalutare la pratica contro la teoria, o perché più potente della teoria: rimango dell'idea di Crahay, di una non ancora dimostrata sua superiorità¹⁷⁰²;
- però ho voluto riabilitarla teoricamente, di fronte ad una sua svalutazione teorica, da una parte, e da una sua riduzione empirica dall'altra;
- con lo scopo di dare *pari dignità* ai due elementi, che sono unitari, non dicotomici;
- esattamente come di *pari dignità*, pur nella diversità imprescindibile, sono le azioni didattiche teoriche e pratiche; così come le scuole liceali e le scuole dell'Istruzione e formazione professionale.

Il lavoro, allora, e la didattica del lavoro, possono diventare il momento di ricucitura dello squarcio che si è operato tra *praxis* e *theoria*: evidentemente sia per le scuole professionali, sia per quelle liceali.

Credo che si tratti di un «lavoro sul lavoro» gravoso, ma affascinante, che poggia su alcuni dati di realtà: perché non tentarlo? Bisognerebbe, perciò, avere il coraggio, non tanto di buttarsi in un impegno così arduo (credo che molti sarebbero gli insegnanti disposti a farlo, pur di ottenere un miglioramento delle loro condizioni lavorative); quanto piuttosto di avere la fermezza di rischiare di buttare dalla finestra il vecchio (pseudo sicurezze, abitudini consolidate, piccoli o grandi 'poteri' sedimentati, assetti ordinamentali inveterati...) riconoscendo che l'attuale, non è l'unico modo di fare e gestire la scuola. Troppi decenni di politica scolastica *sui generis*, ci inducono invece a crederlo.

Una seria e serena riflessione, non può che condurci a vedere che “non c'è niente da perdere” ma, come recita un antico detto popolare “tutto da guadagnare”.

¹⁷⁰² M. Crahay, *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en education*, in “Revue française de pédagogie”, n. 154, 2006, pp. 97-110.

Bibliografia

- AA.VV., *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi 1978.
- AA.VV., *Il lavoro produttivo nella carta della scuola*, D'Anna, Messina 1940.
- Acone G., *Aldo Agazzi e la pedagogia del Novecento*, in G. Vico (a cura di), *Aldo Agazzi A., L'amore per l'uomo e la teoresi pedagogica*, Vita e Pensiero, Milano 2008.
- Agazzi A., *L'attivismo pedagogico dalla protesta all'autocritica*, La Scuola, Brescia 1963.
- Agazzi A., *Il lavoro dalla vita alla scuola*, La Scuola, Brescia 1941².
- Agazzi A., *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, La Scuola, Brescia 1958.
- Agazzi A., *Problematica dell'istruzione professionale*, Palombi, Roma 1971.
- Agazzi A., *Problemi e maestri del pensiero e dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1969.
- Agazzi A., *Significato educativo del lavoro nella pedagogia scolastica dell'età evolutiva*, in AA.VV., *Educazione e lavoro. Il problema pedagogico del lavoro nella scuola*, Massimo Milano, Uciim Roma 1981.
- Altet M., *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*, trad. it., La Scuola, Brescia 2003.
- Amenta G., *L'osservazione dei processi di apprendimento*, La Scuola, Brescia 2008.
- Arendt H., *Lingua materna*, a cura di A. Dal Lago, Mimesis, Milano 1996, p. 52.
- Arendt H., *Il pensiero secondo. Pagine scelte*, a cura di P. Terenzi e L. Amicone, Rizzoli, Milano 1999.
- Arendt H., *Tra passato e futuro (1954-1961)*, trad. it., Garzanti, Milano 1991.
- Arendt H., *Vita activa. La condizione umana (1958)*, trad. it. 1964, Bompiani, Milano 2008, XIV edizione.
- Arendt H., *La vita della mente (1978)*, trad. it., Il Mulino, Bologna 1987.
- Ausubel D.P., *Educational Psychology. A Cognitive view*, New York, Rinehart and Winston 1968, trad. it., *Educazione e processi cognitivi*, 1^a ed. 1987, FrancoAngeli, Milano 2004.
- Aristotele, *Etica nicomachea*, traduzione a cura di C. Mazzei, Collana 'I classici del pensiero. Filosofia classica', diretta da G. Reale, Rusconi, Milano 1994.
- Austin J. L., *Senso e sensibilia (1962)*, trad. it., Marietti, Genova 2001.
- Banfi A., *Le correnti della pedagogia contemporanea tedesca e il problema di una teoria filosofica dell'educazione*, in "Levana" direttore E. Codignola, nn. 4-5, luglio-ottobre 1925 e n. 6, novembre-dicembre 1925.
- Barbagli M., *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Il Mulino, Bologna 1974.
- Baroni A., *Hessen*, La Scuola, Brescia 1959.
- Bateson G., *Per un'ecologia della mente (1972)*, trad. it., Adelphi, Milano 1976.
- Bateson G., *Mente e natura (1978.)*, trad. it., Adelphi, Milano 2006.

- Becchi E., *Il ruolo della sperimentazione nel lavoro educativo e nella pedagogia*, Lezione al Corso di Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche, Università di Bergamo, 26 gennaio 2007. Appunti dattiloscritti dell'autrice.
- Benedetto XVI, *Caritas in Veritate, Lettera Enciclica*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2009.
- Bertagna G., *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000.
- Bertagna G. (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, FrancoAngeli, Milano 2003.
- Bertagna G., *Dietro una riforma. Quadri e problemi dalla riforma Moratti (2003-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009.
- Bertagna G., *Gli indirizzi dei licei, le abitudini del passato e le possibili novità della riforma Moratti*, in "Nuova Secondaria", 10/2003.
- Bertagna G., *Insegnamento e teoria dell'insegnamento*, in AA.VV., *La formazione degli insegnanti. Scienze dell'educazione e nuova professionalità docente*, Utet, Torino 2002.
- Bertagna G., *Dal paradigma servile al paradigma signorile*, in A. Bramanti, Bertagna G., Odifreddi D. (a cura di), *Istruzione formazione lavoro: una filiera da (ri)costruire*, FrancoAngeli, Milano 2003.
- Bertagna G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006.
- Bertagna G., *Quale cultura educativa per lo sviluppo? Centralità della formazione e significato del campus nella riforma del secondo ciclo di istruzione e formazione*, in "Orientamenti pedagogici", marzo-aprile 2005.
- Bertagna G. e Sandrone G. (a cura di), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona*, Centro Ambrosiano, Milano 2009.
- Bertagna G., *La riforma necessaria. La scuola secondaria superiore 70 anni dopo la riforma Gentile*, La Scuola, Brescia 1993.
- Bertagna G., *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006.
- Bertagna G., *La scuola come ben comune. Profilo istituzionale*, in AA.VV., *La scuola come bene comune: è ancora possibile?*, Atti del XLVII Convegno di Scholè, La Scuola, Brescia 2009.
- Berti E., *Le forme del sapere nel passaggio dal premoderno al moderno*, in Berti E., Da Re A., Ivaldo M. (a cura di), *La razionalità pratica. Modelli e problemi*, Marietti, Genova 1989.
- Bertin G.M., *Società in trasformazione e vita educativa*, La Nuova Italia, Firenze 1969.
- Bertin G.M., *Educazione alla socialità e processo di formazione*, Armando Editore, Roma 1968.
- Bertoni Jovine, D. *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma 1958.
- Blättner F., *L'insegnamento professionale nel mondo* (1958), trad. it., Armando, Roma 1965.
- Bocca G., *Pedagogia e lavoro*, FrancoAngeli, Milano 1992.
- Bocca G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia 1998.
- Bocca G., *Pedagogia della formazione*, Guerini, Milano 2000.
- Borghesi M., *Memoria, evento, educazione*, Itaca, Castel Bolognese 2002.
- Borghi L., *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1951.
- Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazione*, Utet, Torino 1997.
- Bourdieu P., *Ragioni pratiche* (1994), trad. it. di R. Ferrara, Il Mulino, Bologna 1995.

- Bramanti A., Odifreddi D., *Istruzione formazione lavoro: una filiera da ri-costruire. L'esperienza lombarda e la sfida della riforma*, FrancoAngeli, Milano 2003.
- Broccolini G., *Mito e realtà nel pensiero di Sergio Hessen*, Armando, Roma 1966.
- Bruner J. S., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, trad. it., Armando, Roma 1968.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, trad. it. Feltrinelli, Milano 1997.
- Bruner J., *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due cultura* (ed. orig. 1960), Armando, Roma 1985.
- Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, Edizioni Paoline, Milano 1993.
- Cambi F., G. Cives, R. Fornaca. *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze 1991.
- Cambi F., *Alla ricerca dell'"asse culturale" per la scuola secondaria: Gentile, Salvemini, Gramsci*, in CIRSE, *L'istruzione secondaria superiore in Italia da Casati ai giorni nostri*, Atti del IV Convegno Nazionale, Cacucci Editore, Bari 1988.
- Cambi F., *La storia italiana nella storiografia*, in G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'unità ai nostri giorni*, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- Campanini G., *La cultura del lavoro dalla Costituente allo statuto dei lavoratori*, in AA.VV., *Una repubblica fondata sul lavoro*, Ave, Roma 1988.
- Caspani A., *La storia a scuola*, in "Linea tempo", 1/2000.
- Cassese S., *Questione amministrativa e questione meridionale. Dimensioni e reclutamento della burocrazia dall'unità a oggi*, Giuffrè, Milano 1977.
- Catarsi C., D. Ragazzini, G. Lombardi, *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Vallecchi, Firenze 1978.
- Cavazza G., De Santis D., Palai, F., Potami M. (a cura di), *Sette anni di istruzione e formazione lavoro*, Guerini, Milano 2008.
- CEDEPOF, *Dalla scuola al lavoro. Tre situazioni a confronto. Repubblica Federale di Germania, Francia e Italia*, Edizioni Ediesse, Roma 1986.
- Cegolon A., *Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008.
- Charnitzky J., *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922- 1943)*, (1994), trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1996.
- Chiosso G., *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, La Scuola, Brescia 1988.
- Chiosso G., *Cultura lavoro e professione*, Vita e Pensiero, Milano 1981.
- Chiosso G. (a cura di), *L'educazione nell'Europa moderna. Teorie ed istituzioni dall'Umanesimo al primo Ottocento*, Mondadori, Milano 2007.
- Chiosso G., *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997.
- Chiosso G., *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori, Milano 2005.
- Codignola E., *La pedagogia rivoluzionaria*, Firenze, Vallecchi, 1925²;
- Comenio A., *Didactica magna e pansophia* (1675), trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1977.
- Cortellazzi S., Nicoli D., Vergani A., *La formazione professionale. Problemi e prospettive*, La Scuola, Brescia 1994.
- Cortellazzi S., *L'arte e la parte. La formazione professionale e i nuovi scenari formativi*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- Cousinet R., *L'insegnamento della storia e l'educazione nuova*, Firenze, La Nuova Italia 1969.
- Crahay M., *Psicopedagogia*, trad. it., La Scuola, Brescia 2000.

Crahay M., *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en education*, in "Revue française de pédagogie", n. 154, 2006.

Education at a glance – OECD Indicators, 2008, sito del Ministero della Pubblica Istruzione

D'Alonzo L., *Integrazioni e gestione della classe*, La Scuola, Brescia 2002.

De Landsheere G., *Introduzione alla ricerca educativa*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1973.

Del Giudice R., *La scuola al lavoro*, Prefazione di G. Bottai, Macri, Bari 1941.

Demetrio D., Busana O., *L'intelligenza come progetto. Storie di formazione e nuovi insediamenti industriali: l'esperienza di ISVOR-FIAT per Melfi e Pratola Serra*, Guerini e Associati, Milano 1996.

De Natale M. L., *Devianza e pedagogia*, la Scuola, Brescia 1998.

De Natale M. L., *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia 2001.

De Natale M.L., *Persona e educazione permanente*, in AA.VV., *Persona e educazione*, XLIV Convegno di Scholè, 6-7 settembre 2005, La Scuola, Brescia 2006.

Devaud E., *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, La Scuola, Brescia 1941.

Dewey J., *Democrazia e educazione* (1915), trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1949.

Dewey J., *Esperienza ed educazione* (1938), trad. it. di E. Codignola, (1^a ed. 1949), La Nuova Italia, Firenze 1966.

Dewey J., *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, traduzione italiana, La Nuova Italia Firenze 1954.

Dewey J., *School of to-morrow*, (1915), Thoemmes Press, Bristol 2002.

Dewey J., *Scuola e società* (1899), 1^a trad. it. di G. Di Laghi, Battiato Editore, Catania 1915.

Franzoni A., *La Scuola del Lavoro*, Hoepli, Milano 1952.

Fanfani A., Ingrao P., Bozzi A., Branca G., Iotti N., Nenni P., *La Costituzione italiana. Verifica di un trentennio*, Editrice La Pietra, Milano 1978.

Flores D'Arcais P., *Hannah Arendt. Esistenza e libertà, autenticità e politica*, Fazi Editore. Roma 2006.

Foletto A., *A scuola con soddisfazione*, Itaca, Castel Bolognese 2002.

Forti S., *Vita della mente e tempo della polis. Hannah Arendt tra filosofia e politica*, FrancoAngeli, Milano 1996².

Foschi F., *Camminare nella storia*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

Gardner H., *Educare al comprendere* (1991), trad. it., Feltrinelli, Milano 1993.

Gardner H., *Forma mentis. Saggi sulla pluralità dell'intelligenza* (1983), trad. it., Feltrinelli, Milano 1987.

Gardner H., *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1999.

Gaspari G., *Educazione e lavoro in Kerschensteiner. La scuola tedesca nell'ultimo cinquantennio*, La Nuova Italia, Firenze 1939.

Gentile M.T., *Aspetti Teorici della Pedagogia di G. Kerschensteiner*, Edizioni Pagine Nuove, Roma 1949.

Gattico E., Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, B. Mondadori, Milano 1998.

Gianturco G., *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo*, Guerini, Milano 2004.

Giussani L., *L'io, il potere, le opere. Contributi da un'esperienza*, Marietti, Milano 2000.

Giussani L., *Il rischio educativo. Come creazione di personalità e di storia*, Sei, Torino 1995.

Goethe J.W, *Wilhelm Meister. Gli anni dell'apprendistato* (1796), trad. it., Adelphi, Milano 2006.

Goldhaber D., *Mystery of Good Teaching*, in "Education Next", march 2002.

Gozzer G., *L'istruzione professionale in Italia*, Uciim, Roma 1958.

Gozzer G., *Rapporto sulla secondaria. La riforma degli istituti secondari superiori nel dibattito politico e culturale dal 1950 al 1973*, Coines, Roma 1973.

Inzerillo G., *Storia della politica scolastica in Italia*, Editori Riuniti, Roma 1974.

«Italia 2020» Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro» Ministero dell'istruzione e Ministero del Lavoro, 23 settembre 2009.

Hazon F., *Storia della formazione tecnica e professionale in Italia*, Armando, Roma 1991.

Hessen S., *Autobiografia. La pedagogia russa del XX secolo*, a cura di L. Volpicelli, trad. it., Avio, Roma 1956.

Hessen S., *I fondamenti filosofici della pedagogia*, trad. it., Armando, Roma 1962.

Hessen S., *Pedagogia e mondo economico*, trad. it a cura di R. Neri e L. Volpicelli, Avio, Roma 1951.

Hessen S., *La scuola serena di G. Lombardo - Radice. La scuola del lavoro di G. Kerschensteiner*, Avio, Roma 1954.

Hessen S., *Struttura e contenuto della scuola moderna*, trad. it. di L. Volpicelli, Avio, Roma 1950.

Hoz G., *L'educazione personalizzata*, trad. it., la Scuola, Brescia 2006.

Kerschensteiner G., *Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung* (1909), Oldenbourg Verlag, München – Düsseldorf 1950.

Kerschensteiner G., *Il concetto della scuola di lavoro* (1^a ed. 1911, 2^a ed. 1925), tr. it. di G. Calò, Bemporad, Firenze 1935.

Kerschensteiner G., *Der Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation* (1917), Oldenbourg Verlag, München – Düsseldorf 1953.

Kerschensteiner G., *Grunfragen der Schulorganisation*(1917), Oldenbourg Verlag, München – Düsseldorf, 1954.

Kerschensteiner G., *Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*, München 1901.

Kerschensteiner G., *Theorie der Bildung*, Verlag von Teubner, Leipzig Berlin 1926.

Kerschensteiner M., *Georg Kerschensteiner. Der Lebensweg eines Schulreformers* (1939), Oldenbourg Verlag, München – Düsseldorf, 3^a ed. 1954.

Lacaita C.G., *L'intelligenza produttiva. Imprenditori, tecnici e operai nella Società d'incoraggiamento d'Arti e Mestieri di Milano (1838-1988)*, Electa, Milano 1999.

Lacaita C.G., *Istruzione e sviluppo industriale in Italia (1859/1914)*, Giunti-Barbera, Firenze 1984.

Lacaita C.G., *La leva della conoscenza. Istruzione e formazione in Lombardia fra Otto e Novecento*, Casagrande. Lugano Milano 2009.

Lacaita C.G. (a cura di), *Scienza tecnica e modernizzazione in Italia fra Otto e Novecento*, FrancoAngeli, Milano 2000.

Laeng M.(a cura di), *L'educazione dell'uomo e del cittadino*, La Scuola, Brescia 1961.

Laeng M., *Georg Kerschensteiner*, La Scuola, Brescia 1959.

- Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris 2000.
- Leibovici M., *Hannah Arendt. La passione di comprendere*, Città Aperta, Troina 2002.
- Lichtner M., *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- Litt T., *Istruzione tecnica e formazione umana*, Armando, Roma 1966³.
- Loro D., *Vita adulta e lavoro, tra formazione professionale e formazione umanistica*, in A. Agosti (a cura di), *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Lumbelli L., *Kerschensteiner e il rinnovamento pedagogico tedesco*, La Nuova Italia, Firenze 1966.
- Maletta S., *Hannah Arendt e Martin Heidegger. L'esistenza in giudizio*, Jaca Book, Milano 2001.
- Mari G., *Le origini del concetto di persona in prospettiva pedagogica*, in AA.VV., *Persona e educazione*, XLIV Convegno di Scholè, 6-7 settembre 2005, La Scuola, Brescia 2006.
- Martini M., *Fare e agire. Quale dei due verbi coniuga il lavoro?*, in "Quaderni di Libertà di educazione", n. 10/2007.
- Mazzeo R., *L'organizzazione efficace dell'apprendimento. Personalizzazione e metodo di studio*, Erikson, Trento 2005.
- Mazzetti R., *Come si attua il lavoro nella scuola*, Marzocco, Firenze 1941.
- Mazzetti R., *Sergej Hessen. Un ricercatore fra due civiltà*, La Nuova Italia, Firenze 1965.
- Melis G., *La burocrazia*, Il Mulino, Bologna 1998.
- Milani L., *Scuola di Barbiana. Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.
- Minichiello G., *Il mondo interpretato. Educazione e teoria della conoscenza*, La Scuola, Brescia 1995.
- Montessori M., *Mente assorbente* (1952), Garzanti, Milano 2007.
- Montuschi F., *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità nell'educazione*, Cittadella, Assisi 1997.
- Mortari L., *Cultura della ricerca pedagogica*, Carocci, Roma 2007.
- Moscato M. T., *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia, 2008.
- Mortati C., *Commento Art. 1 dei Principi fondamentali*, in G. Branca (a cura di), *Commentario della Costituzione*, Zanichelli Bologna e Soc. Rd. Del Foro italiano, Roma 1975.
- Neri E., Gotti E., *Eran ridotti a desiderare l'officina. I ragazzi della riforma lombarda*, Guerini, Milano 2008.
- Neri G.D., *Introduzione a Lavoro, opera, azione di Hannah Arendt* (1987), Ombre Corte, Verona 1997.
- Nicoli D., *Dare certezze e stabilità al (sotto) sistema di istruzione e formazione professionale per il diritto-dovere fino ai 18 anni*, in "Rassegna Cnos", marzo 2008.
- Nicoli D., Palumbo M., Malizia G., *Per una istruzione e formazione professionale d'eccellenza*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- Nicoli D., *Il lavoratore coinvolto. Professionalità e formazione nella società della conoscenza*, Vita e Pensiero, Milano 2009.
- Orlando Cian D., *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia 1997.

Parri R., *Mondo comune. Spazio pubblico e libertà in Hannah Arendt*, Il grande vetro-Jaca Book, Milano 2003.

Pellerey G., *Apprendimento significativo e apprendimento meccanico*, in "I Diritti della Scuola", LXXXI, n. 4/1980.

Pellerey, M. *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e post-modernità*, Las, Roma 1998.

Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003.

Pestalozzi J.H., *Abbozzo di memoriale sul legame tra istruzione professionale e educazione popolare* (1790), trad. it., Torino, 1970.

Picco I., *Il lavoro nella scuola*, Editrice Faro, Roma 1949.

Picco I., *La scuola del lavoro*, in "Biblioteca dell'educatore" diretta da L. Volpicelli, Edizioni Viola, Milano 1951.

Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Milano 1995.

Postic M., *La relation éducative*, Puf, Paris 1979.

Prinz A., *Professione filosofo*, Donzelli, Roma 1999.

Ragazzoni E. (a cura di), *Perché nessuno si perda. La Piazza dei Mestieri: un modello per contrastare la dispersione scolastica*, Guerini, Milano 2008.

Rapporto Isfol 2009, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009.

Reale G., Antiseri D., Laeng M., *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi*, La Scuola, Brescia 1986.

Rey B., *Ripensare le competenze trasversali*, (tit. or.: *Les compétences transversales en question*, ESF éditeur, Paris 1996), FrancoAngeli, Milano 2003.

Reboul O., *I valori dell'educazione* (1992), trad. it., Ancora, Milano 1995.

Reboul O., *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una nuova filosofia dell'educazione*, trad. it., Armando, Roma 1983.

Richard J.F., *Les activités mentales: comprendre, raisonner, trouver des solutions*, A. Collin, Paris 1995.

Ricolfi L.(a cura di), *La ricerca qualitativa*, Carocci, Roma 1997.

Rigotti E., *Conoscenza e significato. Per una didattica responsabile*, a cura di R. Mazzeo, Mondadori, Milano 2009.

Rizzolatti, G. Sinigaglia C., *So quel che fai, il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Cortina, Milano 2006.

Santoni Rugiu A., *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

Sennet R., *L'uomo artigiano*, trad. it., Feltrinelli, Milano 2009.

Salvemini G., *L'insegnamento della storia*, in "L'eco della scuola nuova", 20 aprile 1952, contenuto in Idem, *Scritti sulla scuola*, a cura di L. Borghi e B. Finocchiaro, Feltrinelli, Milano 1966.

Salvemini G., *Scritti sulla scuola*, a cura di L. Borghi e B. Finocchiaro, Feltrinelli, Milano 1966.

Sandrone G., *La cultura assente. Un'indagine sul tema «Professione docente e "cultura ponte"»*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007.

Sandrone G., *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008.

Sandrone G., *Promossi o bocciati? Da un'indagine sugli apprendimenti di religione cattolica nella diocesi di Bergamo a una proposta di lavoro nazionale*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009.

Santamaita S., *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Mondadori, Milano 1999.

Scotto di Luzio A., *Educare alla cittadinanza*, in “Nuova Secondaria”, 5/2004.

Scotto di Luzio A., *I filosofi e i contadini*, in “Nuova Secondaria”, 2/2003.

Scotto di Luzio A., *Dal primato economico a quello politico*, in “Nuova Secondaria”, 3/2003.

Scotto di Luzio A., *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna 2007.

Schön R., *Il professionista riflessivo* (1983), trad. it., Dedalo, Bari 1993.

Silverman D., *Come fare ricerca qualitativa*, trad. it., Carocci, Roma 2004.

Smith A., *Indagine sulla natura e le cause della ricchezza delle nazioni* (1776), trad. it., Isedi, Milano 1973.

Soldani S., G. Turi, *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea. I. La nascita dello stato nazionale*, Il Mulino, Bologna, 1993.

Talamo G., *La scuola italiana dalla legge Casati all'inchiesta del 1861*, Giuffrè, Milano 1960.

Tochon F., *L'enseignant experte. L'insegnant expert*, Nathan, Paris 1993.

Tonelli A., *L'istruzione tecnica e professionale di Stato nelle strutture e nei programmi da Casati ad oggi*, Giuffrè, Milano 1964.

Trincherò R., *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 2002.

Vico G., *Aldo Agazzi e la teoria dell'educazione*, in Vico (a cura di), *Aldo Agazzi, L'amore per l'uomo e la teoresi pedagogica*, Vita e Pensiero, Milano 2008.

Viganò R., *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita e Pensiero, Milano 1995.

Vigni A., G. Kerschensteiner, *e la scuola del lavoro*, Giunti – Bemporad Marzocco, Firenze 1970.

Villari P., *Nuovi scritti pedagogici*, Sansoni, Firenze 1891.

Vittadini G., F. Crema (a cura di), *Verso l'economia dell'istruzione*, Armando 2006.

Volpicelli L., *Il lavoro nella 'Scuola del lavoro'*, in AA.VV., *Il lavoro produttivo nella carta della scuola*, D'Anna, Messina 1940.

Volpicelli L., *Scuola e lavoro*, Signorelli, Roma 1941.

Washburne C.W., *La scuola di Winnetka*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1968.

Xodo Cegolon C., *Educazione senza banalità*, La Scuola, Brescia 1988.

Xodo Cegolon C., *Per una pedagogia della persona*, in AA.VV., *Persona e educazione*, XLIV Convegno di Scholè, 6-7 settembre 2005, La Scuola, Brescia 2006.

Xodo Cegolon C., *La ragione e l'imprevisto. Prolegomeni ad una pedagogia come scienza pratica*, La Scuola, Brescia 1988.

Young-Bruhel E., *Hannah Arendt. Una biografia* (1982), trad. it., Bollati Boringhieri, Torino 2006.

Zuccheromaglio C., *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*, Carocci, Roma 1998.

Indice

Prefazione	1
 Introduzione	
<i>La scuola delle fratture: dal paradigma della divisione al paradigma dell'unità</i>	
1 . Il paradigma della divisione	
1.1. <i>L'ipotesi di partenza</i>	17
1.2 <i>La cifra della divisione</i>	18
2 . Il lavoro come superamento del paradigma della divisione?	
2.1. <i>Il lavoro come condanna o come positività</i>	23
2.2 <i>Il lavoro nella Costituzione</i>	26
2.3 <i>Il lavoro nella tradizione occidentale</i>	28
2.4 <i>Il dibattito in Italia</i>	31
 Capitolo primo	
<i>Gli autori di riferimento</i>	
1.1 Kerschensteiner e la scuola del lavoro a Monaco	39
1.1.1 <i>Il silenzio dell'oggi</i>	40
1.1.2 <i>Biografia</i>	43
1.2.3 <i>Le scuole di lavoro: la riforma</i>	47
1.2.4 <i>Il concetto pedagogico del lavoro</i>	61
1.2 Hannah Arendt e l' <i>homo agens</i>	
1.2.1 <i>Note biografiche</i>	71
1.2.2 <i>Lavoro, opera, azione</i>	75
1.2.3 <i>L'azione come apprendimento</i>	79
1.2.4 <i>Il docente che lavora, opera, agisce</i>	97
1.3 Sergej Hessen e la scuola professionale come scuola per tutti	
1.3.1 <i>Note biografiche</i>	112
1.3.2 <i>La "scuola del lavoro" in Hessen</i>	120
1.3.3 <i>La scuola di terzo grado e la cultura generale specifica</i>	127
 Capitolo secondo	
<i>Spunti per una riflessione sullo sviluppo storico della scuola professionale in Italia</i>	
2.1 La scuola fantasma: cenni sulla storia della scuola professionale in Italia	145
2.1.1 <i>Alla ricerca dell'asse culturale</i>	147
2.1.2 <i>Addio "Ignorantelli"</i>	152
2.2 Le origini della scuola in Italia: la legge Casati per una scuola del centro, della burocrazia, della cultura classica, ma anche di una moderata autonomia	
2.2.1 <i>La Riforma Casati: il Piemonte della burocrazia</i>	155
2.2.2 <i>Cultura generale e cultura specifica</i>	158
2.2.3 <i>Fatta l'Italia, fare gli italiani</i>	170
2.2.4 <i>La burocrazia</i>	175

2.3 Quadri di storia della formazione professionale: una vicenda parallela	179
2.3.1 <i>Il primo quadro: l'istruzione professionale fra Otto e Novecento</i>	180
2.3.2 <i>Secondo quadro: Gentile</i>	192
2.3.3 <i>Terzo quadro: la mancata riforma Gonella</i>	194
2.3.4 <i>Quarto quadro: la «statalizzazione» dell'«istruzione professionale»</i>	197
2.3.5 <i>Quinto quadro: i nuovi scenari con il rinnovato Titolo V della Costituzione</i>	199
2.3.6 <i>Sesto quadro. La legge 53/03. Una legge ancora in fieri</i>	200

Capitolo terzo

Il problema pedagogico: definizione di teoria e pratica

3.1 La definizione del problema pedagogico: il lavoro nella Legge 53/2003 e nella Legge Regionale 19/2007	
3.1.1 <i>La legge 53/2003</i>	205
3.1.2 <i>La teoria dei due tempi</i>	207
3.2 La definizione del problema pedagogico: <i>theoría, téchne e praxis</i>	
3.2.1 <i>La teoría</i>	213
3.2.2 <i>La téchne</i>	214
3.2.3 <i>La razionalità pratica</i>	215
3.2.4 <i>Una provocazione: meglio la teoria</i>	216
3.3 Imparare i contenuti teorici con il metodo della pratica.	
La riflessione di Ausubel, Bruner e Bateson: il concetto di esperienza	
3.3.1 <i>Imparare i contenuti teorici con il metodo della pratica</i>	
<i>La riflessione di Ausubel</i>	221
3.3.2 <i>Il metodo della pratica. La riflessione di Bruner</i>	233
3.3.3 <i>La riflessione di Bateson</i>	238
3.3.4 <i>Il valore dell'esperienza</i>	239
3.4 Che cosa significa imparare dalla pratica: il «caso» delle competenze	
3.4.1 <i>Imparare la teoria con il metodo della pratica. Una suggestione : Rey.</i>	241
3.4.2 <i>Imparare vedendo un altro che fa. Conoscenza come competenza</i>	249
3.4.3 <i>La competenza: altre suggestioni (Le Boterf, Reboul, Perrenoud)</i>	252

Capitolo quarto

Lo studio di caso. Fallimento o inveroamento del paradigma dell'unità di teoria e prassi?

4.1 Lo studio di caso	255
4.2 La realizzazione dello studio di caso: gli oggetti e gli strumenti	
4.2.1 <i>La definizione del problema</i>	259
4.2.2 <i>Gli oggetti della ricerca</i>	259
4.2.3 <i>Gli strumenti della ricerca: lo studio di caso</i>	259
4.2.4 <i>Gli strumenti utilizzati per lo studio di caso</i>	260
4.2.5 <i>Come è stata condotto lo studio di caso e la scelta del campione</i>	263
4.2.6 <i>La scelta delle scuole</i>	264
4.3 La realizzazione dello studio di caso: il Centro "In-presenza" di Carate B.	
4.3.1 <i>La sua storia</i>	265
4.3.2 <i>Dalle intuizioni di Emilia Vergani a un metodo didattico e organizzativo</i>	267
4.3.3 <i>L'alternanza scuola lavoro: un confronto con Kerschensteiner</i>	270
4.3.4 <i>Alcuni fattori strutturali. Il collegamento con il territorio</i>	271

4.3.5	<i>Imparare dal lavoro?</i>	272
4.3.6	<i>L'ipotesi di un percorso di alternanza: l'organizzazione</i>	276
4.3.7	<i>Tutor aziendale e tutor scolastico</i>	277
4.3.8	<i>Tratti peculiari del metodo educativo di In-presa</i>	279
4.4	Lo studio di caso: il Centro Cometa di Como	
4.4.1	<i>Le origini e la storia</i>	281
4.4.2	<i>La mission del centro</i>	283
4.4.3	<i>La didattica: il tutor e il fare</i>	284
4.5	Lo studio caso: esiti del lavoro	
4.5.1	<i>Non un metodo</i>	289
4.5.2	<i>Dal fare a scuola, all'esperienza della scuola</i>	294
4.5.2.1	<i>La mappatura delle attività: la lezione di laboratorio elettrico</i>	306
4.5.2.2	<i>Il laboratorio di sala e bar di Carate</i>	310
4.5.2.3	<i>Il laboratorio di sala e bar di Cometa</i>	311
4.5.2.4	<i>La lezione di diritto</i>	315
4.5.2.5	<i>La lezione di personalizzazione</i>	321
4.5.2.6	<i>La lezione di italiano, storia e di diritto e storia</i>	325
4.5.2.7	<i>I materiali: i manuali, i diari di stage, i progetti</i>	327
4.6	Come apprendere dal lavoro?	
4.6.1	<i>Apprendere dal lavoro? Un problema teorico</i>	331
4.6.2	<i>La riflessione pedagogica</i>	340
4.7	Alla ricerca della pratica perduta (sul rapporto <i>theoría</i> e <i>praxis</i>)	
4.7.1	<i>I termini della questione</i>	347
4.7.2	<i>Alcune ipotesi sulla separazione di <i>théoria</i>, <i>téchne</i> e <i>praxis</i></i>	348
4.7.3	<i>L'empiria e la pratica</i>	349
4.7.4	<i>Pratica e uomo, soggetto, individuo e persona umana</i>	355
Capitolo quinto		
<i>Prospettive per una riflessione</i>		
5.1	Per un rinascimento della <i>praxis</i>: l'esperienza come <i>opus</i> fronetica.	
	<i>Dal fare a scuola, all'esperienza della scuola</i>	361
5.1.1	<i>Φρόνησις e non empiria: cioè esperienza?</i>	362
5.1.2	<i>L'educazione esperienziale non si trova nei libri</i>	370
5.2	Il concetto di cultura generale specifica	
5.2.1	<i>La cultura generale come cultura umanistica: un breve sguardo alla storia</i>	371
5.2.2	<i>L'enciclopedia e l'integralità dei saperi</i>	374
5.2.3	<i>Cultura generale e cultura specifica: la cifra della divisione</i>	375
5.2.4	<i>Lo stigma divisorio tra cultura generale e cultura specifica oggi</i>	381
5.3	Il campus	385
5.3.1	<i>Il superamento delle divisioni: un unico sistema scolastico</i>	386
5.3.2	<i>Unità nella diversità: la personalizzazione e il tutor</i>	389
5.3.3	<i>Il campus</i>	391
5.3.4	<i>Per una possibile attivazione del campus: alcune ipotesi</i>	396
5.5	Autonomia e popolarità della cultura del lavoro	
5.4.1	<i>L'autonomia delle scuole</i>	405

5.4.2 <i>La popolarizzazione</i>	407
5.4.3 <i>Progetto Italia 2020</i>	410
Conclusioni	415
Bibliografia	425

