UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Facoltà di Scienze della Formazione

DOTTORATO DI RICERCA IN

ANTROPOLOGIA ED EPISTEMOLOGIA DELLA COMPLESSITÀ

ciclo XXIII

GENERARSI ALLA SOCIETÀ

EDUCARE ALLA COMPLESSITÀ PER EDUCARE ALLA CITTADINANZA

Docente supervisore: Prof. Giuseppe Fornari

Candidato: Alberto Ghidini

Indice generale

INTRODUZIONE.....7

PRIMA PARTE.....15

1. PEDAGOGIA E EDUCAZIONE ATTRAVERSO MORIN.....17

Premessa.....17

1.1 Un'idea di pedagogia.....18

1.1.1 La duplice matrice (teorica e pratica) della pedagogia.....18

1.1.2 La ricerca come metodo.....21

1.1.3 Un sapere in movimento per leggere una realtà in movimento.....23

1.2 Un'idea di educazione.....24

1.2.1 Cosa può fare l'insegnamento.....24

1.2.2 Educare alla cittadinanza come orizzonte formativo.....26

1.2.3 Educare alla complessità per educare alla cittadinanza.....29

1.2.4 Coabitare la scuola.....31

2. EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA NELLA SCUOLA ITALIANA: DIMENSIONE STORICA DI UN OGGETTO CONTROVERSO.....35

Premessa.....35

2.1 «Fare gli italiani»: l'educazione civica dopo l'unità.....40

2.1.1 Doveri dell'uomo e del cittadino.....40

2.1.2 Tra morale laica e istruzione religiosa.....42

2.1.3 La formazione dello «strumento testa».....43

2.1.4 Una «palestra» civica.....45

2.1.5 La proposta di un decalogo civile.....47

2.2 L'educazione del cittadino sotto il fascismo.....49

2.2.1 Il «clima storico» del fascismo.....49
2.2.2 Un disegno pedagogico complessivo.....50
2.3 Educare alla democrazia e alla società.....51
2.3.1 L'educazione per la democrazia.....51
2.3.2 La nuova cittadinanza.....53
2.3.3 L'insegnamento della Costituzione.....54
2.3.4 L'insegnamento della storia contemporanea.....56
2.3.5 Come formazione sociale, come disciplina: il dibattito intorno all'educazione civica.....57
2.4 I programmi per l'insegnamento dell'educazione civica.....59
2.4.1 Una «trama» sperimentale fra scuola e vita sociale.....59
2.4.2 La responsabilità del corpo docente.....61
2.4.3 Dal fatto al valore.....63
2.5 Cittadini in presa diretta nella scuola della contestazione.....64
2.5.1 L'uomo, il cittadino.....64
2.5.2 Pedagogia ministeriale.....66
2.5.3 La domanda di gestione sociale 67
2.5.4 Le risposte istituzionali.....68
2.6 Gli anni Ottanta e la convivenza democratica.....70
2.6.1 Dalla scuola al sistema scolastico: un nuovo quadro.....70
2.6.2 Tra dettato costituzionale, studi sociali e critica.....72
2.7 Dagli anni Novanta a oggi.....75
2.7.1 Un cumulo di educazioni.....75
2.7.2 Democrazia e cittadinanza studentesca.....78
2.7.3 Il modello della civic citizenship 79
2.7.4 Dalla «Indicazioni» a «Cittadinanza e Costituzione».....80

SECONDA PARTE.....83

3. ALL'ASCOLTO DEL SAPERE ESPERIENZIALE DEGLI INSEGNANTI.....85
3.1 Nel fare scuola quotidiano.....85
3.2 Un metodo per il sapere esperienziale.....86
3.3 Un metodo per porsi all'ascolto di un sapere pratico.....89
3.3.1 La parola agli insegnanti.....89
3.3.2 Entrare nella realtà.....93
3.3.3 L'etica dell'analisi del testo.....96
3.3.4 La ricerca fenomenologica.....99
3.3.5 Le parole della ricerca.....103
3.4 Il sapere degli insegnanti.....104
3.5 La riflessione sull'esperienza.....110

4. CURVARE L'INSEGNAMENTO, FORMARE CITTADINI.....115
Premessa.....115
4.1 Il percorso della ricerca.....117
4.1.1 Il Liceo «Veronica Gambara» di Brescia.....117
4.1.2 Gli insegnanti coinvolti.....118
4.2 Le fasi della ricerca.....119
4.2.1 L'oggetto, la scelta e il coinvolgimento degli insegnanti.....119
4.2.2 Progettazione delle interviste.....120
4.3 Pratiche dell'insegnare.....122
4.3.1 Pensare per crescere.....122
4.3.2 Estrarre pensiero dall'esperienza degli studenti.....123
4.3.3 Radicare il pensiero nelle situazioni concrete.....124
4.3.4 Da un tema socialmente rilevante alla costruzione di un'unità di apprendimento.....127

4.3.5 Organizzare la scuola come luogo di esperienze.....129
4.3.6 Connettere esperienze e saperi.....132
4.3.7 Relativizzare il programma.....135
4.3.8 Far lavorare in autonomia.....137
4.3.9 Sperimentare la complessità e l'incertezza.....138
4.3.10 Insegnare politicamente.....140
4.3.10.1 Il discorso che agisce: narrare i fatti.....141
4.3.10.2 Il discorso che agisce: esprimere giudizi.....143
4.3.10.3 Il discorso che agisce: inventare mondi.....146
4.3.11 Aver cura del pensare.....149
4.3.12 Promuovere processi di pensiero nella pratica: riflessione, dialogo, problematizzazione.....150
4.3.13 Cercare un senso.....153
4.3.15 Sostenere il protagonismo degli studenti.....156
4.3.16 Far aderire i saperi alla vita.....158
4.3.17 Costruire comunità: la relazione luogo dell'apprendere.....159
4.3.18 Il problema delle regole: far riflettere sul proprio comportamento...161
4.4 In conclusione: stare in dialogo con la situazione.....163

CONCLUSIONI. COMPETENZE E CONTESTI DI APPRENDIMENTO PER GENERARSI ALLA SOCIETÀ.....165

BIBLIOGRAFIA.....169

INTRODUZIONE

In uno dei saggi più letti, discussi e citati del dibattito pedagogico contemporaneo, pubblicato sotto il titolo *La testa ben fatta*, Morin scrive che la necessità educativa e democratica primaria della contemporaneità è «formare cittadini capaci di affrontare i problemi odierni»[1]. Questa la priorità, per il filosofo, se davvero si vuole «frenare il deperimento democratico, che è suscitato in tutti i campi della politica dall'espansione dell'autorità degli esperti, degli specialisti di tutti i tipi, che limita progressivamente la competenza dei cittadini (…) condannati all'accettazione ignorante delle decisioni di coloro che si ritiene sappiano, ma la cui intelligenza è miope, perché parcellizzata e astratta»[2].

La critica di Morin alla concentrazione del potere e delle decisioni nelle mani di pochi è risoluta: il dominio degli esperti e degli specialisti, in particolare nei territori della scuola e dell'educazione, mina alla base la democrazia come «potere di tutti» funzionante «grazie alle libertà individuali e alla responsabilizzazione degli individui»[3].

Già Ivan Illich aveva posto la questione, a suo tempo, certo in una forma più irruente e radicale, ma non del tutto dissimile, denunciando come questo dominio sedimentato nella società privi i cittadini della capacità di definire autonomamente i bisogni e le linee di sviluppo della società e della democrazia, della cittadinanza e della partecipazione politica[4].

È quantomai necessario, allora, con Morin, che una nuova sinergia vitale di educazione, epistemologia e organizzazione politica provi a rilanciare la democrazia

---

[1] Morin E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero, op. cit.*, pp. 108-109.
[2] *Ibidem*.
[3] *Ivi,* p. 113.
[4] Cfr. Illich I. (1971), *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1972; Illich I. et al. (1977), *Esperti di troppo*, Erickson, Trento 2008.

e la cittadinanza, superando l'immobilismo della scuola e dell'insegnamento, la separazione tra visione generale e settorializzazione, tra cultura umanistica, scientifica e tecnica, tra un potere isolato, grigio, opaco e la disinformazione di larga parte della popolazione, esclusa a priori dalle decisioni politiche e dalla comprensione dei loro significati, spesso intenzionalmente nascosti, oscurati[5].

Morin avverte che «più la politica diviene tecnica, più la competenza democratica regredisce»[6]. Per questo la scuola e gli educatori dovrebbero prestare attenzione a un'educazione democratica che metta gli studenti, gli educandi, i cittadini, nelle condizioni di potere affrontare la complessità nella vita reale, quotidiana, nel mondo esperito, vissuto, sentito. Non in quello immaginato e tecnicizzato dagli esperti (della politica, della scuola, dell'economia, della pianificazione sociale ecc.).

All'inizio degli anni Novanta, riflettendo sui problemi pedagogici scaturiti dall'impatto del cosiddetto «paradigma della complessità»[7] sull'educazione, Giacomo Cives faceva notare come sia proprio «l'educazione democratica in quanto tale» a rispondere meglio all'esigenza di affrontare validamente le sfide che la complessità stessa pone alla società[8]. Parallelamente, il pedagogista rilevava come «quanta pratica educativa non sia democratica se non in senso superficiale e spesso solo nominalistico», aggiungendo che «pigrizia, *routine*, rinuncia alla faticosa effettiva promozione dei talenti, e dei talenti di tutti, sono realtà di ogni giorno, e ben sappiamo quanto insidiano la vita di scuola»[9].

Quello che Cives voleva portare all'attenzione del dibattito su educazione, cittadinanza e democrazia è che molte volte è mancato e ancora manca – magari

[5] In effetti, si tratta proprio di ciò che forse Illich aveva un po' tralasciato, focalizzandosi più sull'analisi critica e certamente meno su una *strategia pedagogica*, pure, in ogni caso, portando all'attenzione il problema della riapertura di uno spazio pubblico per il cambiamento e per il ritorno della partecipazione e della condivisione dei bisogni al suo interno.
[6] *Ivi,* p. 118.
[7] Cfr. Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985.
[8] Cives G., *Complessità ed educazione democratica*, in Cambi F., Cives G., Fornaca R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze 1991, p. 35.
[9] *Ibidem*.

preclusa dalla stessa enfasi di una formalizzazione metodologica di facciata, pure al passo coi tempi, ma fine a se stessa – una riflessione profonda sul senso e la tensione sociale che dovrebbe sorreggere lo sviluppo e la crescita dell'educazione, malgrado nominalmente tale sostegno venga sempre dichiarato. È un problema tuttora di grande attualità, nonostante siano trascorsi oltre vent'anni. Del resto, allargando la prospettiva, tale problema, come si vedrà più avanti è da sempre uno dei nodi critici dell'educazione e della scuola in Italia.

Anche John Dewey e John Childs colsero già nel 1933 questa criticità. In ogni società, scrivevano, esistono momenti di temporanea smobilitazione e appiattimento, che rischiano di chiudersi in «una indiscriminata soddisfazione per l'attuale stato di cose». Annotavano inoltre: «Il male è assai più profondo della separazione creatasi tra teoria e pratica e della perdita corrispondente del senso di realismo della teoria. Le nostre iniziative educative sono prive di una direzione unificata e dell'ardore e dell'entusiasmo che nascono quando le attività educative sono collegate organicamente con scopi e idee sociali dominanti». Dewey e Childs rimarcavano che poiché «ideali sociali precisi», vale a dire ristretti, limitati, circoscritti, «non danno senso all'azione, queste iniziative sono alla mercé di particolari gruppi di pressione e diventano i soggetti di interessi particolari in contrasto tra loro, il passatempo di mode intellettuali transitorie, il trastullo di personalità dominanti, che per un certo periodo impongono le loro particolari opinioni, gli strumenti passivi di tradizioni antiquate». Infine, dichiaravano: «La scuola fornisce agli studenti strumenti tecnici per realizzare quei propositi che le condizioni esterne generano in loro, mentre contribuisce poco a formare i desideri e gli scopi fondamentali che determinano le attività sociali»[10]. Una critica che anticipa quella di Morin e di altri prima e dopo di lui alla progettazione di tecniche e procedure operative "dall'alto" per l'allestimento di una democrazia esclusivamente formale, strumentale al mantenimento dello *status quo*, non certo

[10] Dewey J., Childs J. (1933), *La frontiera educativa*, La Nuova Italia, Firenze 1981, p. 73.

interessata a mettere in discussione le idee di uomo e di cittadino alla base della società.

A partire dal quadro delineato da queste critiche, portare davvero la scuola a fare la democrazia reale e con la possibilità di un cambiamento concreto significa anzitutto cercare di direzionarla non soltanto nei suoi principi, nella sua ispirazione, ma anche e soprattutto nella sua vita reale e quotidiana a un carattere democratico di sostanza. Si tratta di una sfida impegnativa, difficile: Morin sollecita gli insegnanti ad affrontarla giorno dopo giorno con perseveranza e senso di responsabilità, senza tacere le gravi crisi di involuzione umana, storica e civile che deriverebbero da una posizione assecondante, di mancata resistenza, di disimpegno, di "deresponsabilizzazione". Un atteggiamento, quest'ultimo, riscontrabile nelle accuse che certe volte gli insegnanti rivolgono ai governanti o ai burocrati, agli studenti o ai genitori, ai nuovi o ai vecchi programmi, rinunciando così ad assumere direttamente un impegno politico e sociale, prima ancora che educativo, nella propria realtà scolastica.

Da queste premesse, per Morin, si dovrebbero prendere le mosse per pensare e ripensare l'educazione: da questo "rischio involutivo", comune a tutti i paesi avanzati. Di fronte a questo pericolo, richiamarsi a un'educazione alla cittadinanza *per* la democrazia significa per prima cosa porsi nelle condizioni migliori per affrontare le questioni non solo generali del *perché* e del *che cosa* insegnare, ma anche – e soprattutto non in modo occasionale e sconnesso – dei modi *materiali* di fare scuola, della relazione educativa e del rapporto tra ciò che accade a scuola e il mondo al di fuori di essa.

Secondo Morin, infatti, per quanto i programmi prospettati dagli ordinamenti (dai curricoli, dai metodi della scuola) possano essere ariosi e innovativi, ciò che manca per una rigenerazione democratica e sociale è la «rigenerazione del senso civico»[11] (che, di fatto, è il presupposto stesso della rigenerazione democratica e

[11] Morin E. (1999), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro, op. cit.,* p. 119.

sociale). Certo, Morin non spiega come gli insegnanti dovrebbero fare in concreto per rigenerare il civismo negli studenti, ma pone il problema. È interessante notare come nei suoi scritti dedicati all'educazione l'unico punto che riguarda la determinazione della sua proposta sul piano del "fare scuola" sia contenuto in una nota a margine, inserita nelle ultime pagine del saggio *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, dove Morin afferma: «Ci si può domandare se la scuola non potrebbe essere praticamente e concretamente un laboratorio di vita democratica. Certo, si tratterebbe di una democrazia limitata, nel senso che l'ineguaglianza di principio tra coloro che sanno e coloro che apprendono non sarebbe abolita. Tuttavia (e in ogni caso l'autonomia acquisita dalla classe adolescente lo richiede), l'autorità non dovrebbe essere incondizionata, e potrebbero essere instaurate regole di messa in discussione delle decisioni giudicate arbitrarie. Ma, soprattutto, la scuola dovrebbe essere il luogo del dibattito argomentato, delle regole necessarie alla discussione, della presa di coscienza delle necessità e delle procedure di comprensione dell'altrui pensiero, dell'ascolto e del rispetto delle voci minoritarie e devianti. Così, l'apprendimento della comprensione deve svolgere un ruolo fondamentale nell'apprendimento democratico»[12].

L'idea di una scuola come «laboratorio di vita democratica» richiama le linee della pedagogia democratica della scuola-laboratorio, del dialogo, della collaborazione, della partecipazione. Una pedagogia che si può ritrovare nei lavori di Dewey, ma anche, in Italia, come si vedrà, poi, in breve, più avanti, della «Scuola Città Pestalozzi» di Firenze, nelle proposte di Lamberto Borghi o di Aldo Capitini, e via così[13].

Alla luce di questa idea di scuola alla ricerca continua di una "forma democratica", si può meglio comprendere come l'insegnamento possa e debba in

[12] *Ibidem,* nota.

[13] Per un approfondimento esaustivo sulla nascita e la diffusione della pedagogia democratica in Italia, cfr. Cambi F., *La «scuola di Firenze» da Codignola a Laporta. 1950-1975*, Napoli, Liguori 1982.

qualche modo divenire il «luogo dell'apprendistato a ciò che deve essere la vera cultura, quella cioè che stabilisce il dialogo fra cultura umanistica e cultura scientifica, non solo sviluppando una riflessione sulle acquisizioni e sul divenire delle scienze, ma anche considerando la letteratura come palestra ed esperienza di vita»[14], ad esempio, nel quadro di una democrazia sempre in cammino, mai data, quindi, una volta per tutte. Ciò per consentire, in modo particolare ai giovani, di «apprendere a diventare cittadini»: il principale impegno che, per Morin, essi dovrebbero poter assolvere in una scuola rinnovata. In una scuola che, anche in virtù del rinnovamento, possa dare un contributo significativo alla costruzione di una società realmente democratica e partecipativa[15].

Questo "appello" di Morin – ma lo si potrebbe definire un "appello della complessità" – rappresenta uno degli elementi di fondo della pratica e della teoria dell'educazione, specialmente per quanto riguarda la pratica e la teoria dell'educazione alla cittadinanza, alla democrazia, alla politica, alla società. La pedagogia liberatrice e insieme attivamente socializzante di Morin – una pedagogia tesa alla costruzione di un *socialismo di pubblico interesse*, si potrebbe dire con Dewey – ha nella consapevolezza della propria complessità e problematicità (epistemologica, strutturale, disciplinare e operativa) una propria caratterizzazione profonda e, se si vuole, il proprio riscatto e la propria vitalità. Questo perché la complessità della realtà di cui si occupa – il farsi dell'uomo, di ogni singolo uomo nella società e nel mondo – chiama in causa l'educazione in quanto tale non come addestramento, ammaestramento, condizionamento, trasmissione ideologica di schemi di pensiero e linee di comportamento rigide, definite altrove, che l'educazione dovrebbe semplicemente inculcare negli educandi e che gli insegnanti e gli studenti non avrebbe diritto di discutere e sottoporre a libero esame, verifica,

[14] Morin E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero, op. cit.*, p. 80.
[15] Catarsi E., *Edgar Morin e il nuovo principio formativo in Italia*, in «Studi sulla formazione», n. 1-2, 2007, pp. 19-25.

indagine. Bensì, come orientamento democratico, da intendersi – lo si proverà a spiegare da diversi punti di osservazione nei prossimi capitoli – come direzionalità formativa che attraversa e squaderna l'intero piano dell'educazione e della relazione educativa in quanto tale.

La tesi si articola in due parti fondamentali.

Nella prima sezione a partire dalle riflessioni del filosofo Edgar Morin si approfondisce il rapporto tra scuola, pedagogia e eduzione alla cittadinanza. Da un lato, si cerca di capire se e come sia possibile educare alla complessità per educare alla cittadinanza, dall'altro si ricostruisce il dibattito scientifico e pedagogico sull'educazione alla cittadinanza nella scuola italiana per comprendere la complessa stratigrafia di significati di questo *oggetto controverso*.

Nella seconda parte si entra "dentro" la scuola attraverso una ricerca pedagogica di matrice ermeneutica e fenomenologica. Lo studio di caso del Liceo «Veronica Gambara» di Brescia è stato il modo per dare voce agli insegnanti e ai saperi impliciti delle loro pratiche di insegnamento. Si tratta di un istituto scolastico "storico" della città, la cui storia si distende su tre secoli (venne istituito nel 1860 come *Scuola Normale per allieve maestre*). La scuola è stata scelta per la sua tradizione pedagogica e per il carattere innovativo e sperimentale dell'insegnamento che, in particolare a partire dagli anni Novanta, è stato attivato dagli insegnanti intervistati nel corso della ricerca. Dall'analisi dei resoconti emerge un modo di fare insegnare che rimanda al cuore di questo lavoro di ricerca, ovvero che l'agire in un contesto educativo a elevato tasso di complessità rende impossibile l'utilizzo di linee precodificate di azione, occorre fare riferimento a un sapere di tipo *prassico*, vale a dire a un sapere costruito sull'esperienza e sulla riflessione a partire da essa.

PRIMA PARTE

1. PEDAGOGIA E EDUCAZIONE ATTRAVERSO MORIN

> A dire il vero la parola "insegnamento" non mi basta, ma la parola "educazione" comporta un troppo e una mancanza. Farò allora lo slalom fra i due termini, avendo in mente un insegnamento educativo.
> *Edgar Morin*

Premessa

Prendendo in esame l'opera e il percorso di ricerca di Edgar Morin, si può notare come dalla fine degli anni Novanta il filosofo abbia dato un *taglio pedagogico* ai suoi scritti. Una caratterizzazione peraltro non meno rilevabile nel suo impegno politico, a conferma di come in questo autore il momento teorico e quello pratico siano costantemente interconnessi.

Tra i lavori più recenti di Morin figurano diversi saggi dedicati esplicitamente ai problemi dell'educazione, della scuola, dell'insegnamento[1]. Morin, come altri studiosi, a lui precedenti e contemporanei (su tutti John Dewey), è giunto nella fase più avanzata del suo percorso di riflessione epistemologica e politica a occuparsi di questi temi, invitando educatori, studenti, cittadini e scienziati a riflettere sulle sfide educative che caratterizzano la nostra epoca indossando gli occhiali della complessità.

Seguendo la logica della complessità, la "scienza pedagogica" può ridefinirsi come un sapere aperto, dinamico, in movimento. Può, inoltre, caratterizzarsi come prassi sociale, politica e culturale chiamata a tradurre continuamente su un piano

[1] Cfr. Morin E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000; id. (1999), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001; id. (2003), *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento* (con Ciurana É.-R., Motta R. D.), Armando, Roma 2004; id., *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, Edup, Roma 2005.

operativo una visione complessa del mondo[2].

In questo senso, i temi e i problemi educativi posti da Morin sono sempre interconnessi con l'orizzonte ultimo del pensare e del fare pedagogia. Cioè, con la formazione dell'uomo nei vari contesti di vita, tra i quali spicca la scuola.

Le pagine seguenti sono da considerare da un lato come pre-testo a cui si è scelto di ricorrere per mostrare la problematicità intrinseca al pensare e fare educazione a partire da un approccio critico e riflessivo complesso, in grado di tenere conto del doppio riferimento pratico-teorico della pedagogia. Dall'altro lato, servono per spiegare come la pedagogia, se si seguono le indicazioni di Morin, non possa fare a meno di porre l'attenzione sull'insegnamento.

1.1 Un'idea di pedagogia

1.1.1 La duplice matrice (teorica e pratica) della pedagogia

Da sempre la pedagogia si trova di fronte al problema di definirsi in quanto scienza. Si tratta di un problema deriva da un'effettiva difficoltà di identificare una precisa metodologia della ricerca pedagogica. D'altra parte, si può pensare che tale problema risieda precisamente nella complessità intrinseca alla stessa azione formativa. Un'azione non riconducibile entro standard metodologici rigidi, predefiniti, dati una volta per tutte. Per meglio dire: se è possibile problematizzare il concetto di formazione, come spiega Giuseppe Annacontini, «mettendone in luce specifiche dimensioni pure antinomiche», comunque opportunamente applicabili al concetto di “formazione” (è il caso delle tensioni che possono crearsi, ad esempio, tra formazione orientata alla conoscenza o all'azione, al soggetto o all'oggetto, alla

[2] Isabelle Stengers afferma che se c'è una risposta alla “sfida della complessità” essa non è di tipo teorico, ma *pratico*: essa consiste nella traduzione della complessità in pratiche sociali, economiche, politiche e culturali, cfr. Stengers I., *Perchè non può esserci un paradigma della complessità*, in Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985, p. 82.

libertà o all'autorità, alla persona o alla società ecc.), «è pur vero che a seconda dello "sbilanciamento" verso una di tali istanze può corrispondere una di volta in volta differente accezione di metodo pedagogico»[3]. Da questo punto di vista, è sicuramente difficile riuscire a differenziare le metodologie o gli approcci metodologici utili alla definizione di una legittimità di tipo "scientifico" per la ricerca pedagogica.

Tuttavia, nella pluralità dei metodi, è però possibile individuare un nucleo fisso, immutabile, di ogni agire formativo. Questo nucleo, come ha fatto notare Luigina Mortari a proposito dell'azione formativa degli insegnanti, ad esempio, è costituito dalla promozione di forme di dialogo e interdipendenza tra sé, tra sé e il mondo, tra sapere, azione didattica e contesti, tra le situazioni vissute e le direzionalità formative adottate[4]. Il dialogo e l'interdipendenza tra questi diversi piani possono assumere, al variare dei bisogni formativi, specifici modelli educativi, ritenuti da chi progetta e/o da chi agisce l'azione formativa maggiormente rispondenti alle esigenze di integrazione tra gli elementi che compongono gli stessi piani. Non potendo ridurre il concetto di formazione a nessuna contingenza specifica, è probabilmente più utile provare a delineare un metodo pedagogico provando a cercare «un principio della ricerca che possa comprendere in sé la molteplicità fenomenica dei diversi modelli di ricerca»[5]. Una molteplicità che può arricchire l'identità della "pedagogia come scienza" a partire dall'idea e da un modo di intendere le possibilità interpretative e relazionali in termini di "scientificità complessa". In questo modo la pedagogia diventa un sapere critico e riflessivo, autocritico e autoriflessivo, *della* e *sulla* prassi formativa, in cui apertura e problematicità possono essere intesi come gli "agenti promotori" di una continua mediazione e *inter-retro-connessione* della pedagogia con se stessa e con altri

[3] Annacontini G., *Pedagogia e complessità*, ETS, Pisa 2008, p. 147.
[4] Cfr. Mortari L. (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2010.
[5] Annacontini G., *Pedagogia e complessità, op. cit.*, p. 148.

saperi[6].

L'azione formativa, inoltre, si gioca sempre nell'incontro tra singolarità molteplici (la pluralità dei modi di insegnare e di apprendere a scuola, ad esempio) non comprensibili dentro a processi di "scientificizzazione" astratti e universali. Questo significa prima di tutto che per per ogni azione formativa bisogna considerare tutti gli elementi particolari che intercorrono a caratterizzarne la specificità, ma anche le storicità connotanti ogni singolo elemento. Sotto questa lente, si può affermare che non si tratta tanto di cercare la definizione delle possibilità metodologiche della scienza pedagogica, quanto, piuttosto, «rovesciando i termini del discorso», di «riconoscere come la continua ricerca di appropriate e calibrate metodologie della ricerca sia apparentemente l'unico metodo di una pedagogia scientifica che non voglia correre il rischio di ridurre il suo fine – la formazione dell'uomo in senso oggettivo e soggettivo – a qualcosa di superfluo o misconosciuto»[7].

È in questo quadro che il problema della ricerca pedagogica diventa quello di mettere in luce la ricerca stessa come *metodo* mediante il quale mantenere viva e attiva la circolarità tra le finalità teoriche del sapere pedagogico (e della formazione) e le finalità pratiche della pedagogia (e dell'azione formativa). Di qui, la necessità, di riconoscere come punto di partenza della ricerca pedagogica l'interdipendenza tra teoria e prassi.

Un principio che allora richiede una ricerca di tipo non puramente empirico e non puramente teorico. Una ricerca che sappia mediare, nell'orizzonte definito dalla specificità dell'oggetto di indagine, teoria e prassi, senza fuggire all'impegno etico e morale, nonché alla scelta politica e culturale, sul *da farsi*[8]. La duplice

---

[6] *Ibidem*.

[7] *Ibidem*.

[8] È necessario, in questo senso, ripristinare l'equilibrio tra la dimensione teorica e quella empirica, «cercando di formalizzare il versante euristico-trasformativo di una pedagogia come scienza in maniera che sia strettamente legato a quello ermeneutico-interpretativo. In altre parole, si deve intendere la scientificità della pedagogia in modo tale che rechi con sé la sua forma di praticità». Baldacci M., *Il problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*, Milella, Lecce 2003, p. 204.

matrice teorica e pratica della pedagogia è, quindi, ciò che mette insieme e interconnette profondamente le strutture di una ragione critica e dialettica – non monolitica e dogmatica – e le dimensioni di ogni forma di vita plurale dinamica, irriducibile, storicizzata e densa di singolarità, quale può essere, ad esempio, lo stesso mondo della formazione: un mondo fatto di vita, non definibile esclusivamente attraverso deduttivismi metafisici o induttivismi empirici assoluti, ma, piuttosto, mediante una ricerca eticamente orientata e "compromesso" dal punto di vista culturale e politico, in quanto risultato di una scelta responsabile.

1.1.2 La ricerca come metodo

Non è sufficiente, però, affermare che la pedagogia, alla luce di quanto detto sopra, si possa avvalere di differenti metodi di ricerca – sia qualitativi che quantitativi – differenti e più o meno conciliabili a seconda dei casi. Bisogna, infatti, spingersi oltre e operare una rottura epistemologica e prassica che dalla *ricerca dei metodi* porti alla *ricerca come metodo*[9]. Da intendersi non soltanto, proprio per l'interdipendenza tra istanze teoriche e pratiche, a cercare dei modelli di comprensione dei fenomeni formativi nel vasto campo dell'educazione, ma anche come compito e finalità intenzionale di tutti i formatori che agiscono e che, agendo, costruiscono direttamente un sapere esperienziale, pratico, all'interno di questo stesso campo.

È un rovesciamento di prospettiva non banale, che comporta alcune difficoltà. La difficoltà maggiore sta nel fatto che si può realizzare soltanto se il ricercatore o il formatore è messo nella condizione di poter dare forma e realizzare tutte le dimensioni che gli competono: l'indagine disciplinare e culturale, la problematizzazione etica e storica, la responsabilità educativa, civica e sociale. Così intesa, la ricerca come metodo si configura come intenzionalità formativa riflessiva e critica cosciente, consapevole. A questo proposito, il ricercatore non può ignorare

[9] Cfr. Annacontini G., *Pedagogia e complessità, op. cit.*, p. 148 e sgg.

la centralità del *perché*, *come* e *quando* della sua azione.

È in questo *movimento metodico*[10], per così dire, che l'appello di Morin a curarsi delle questioni fondamentali del sapere può assumere un senso. Si tratta in effetti di un movimento in cui le questioni fondamentali del sapere diventano le questioni fondamentali della stessa possibilità di vita in cui si dispiegano le condizioni che rendono possibile l'esperienza educativa e in cui può realizzarsi quel gioco di mutuo arricchimento tra prassi e teoria[11].

In *Educare per l'era planetaria* Morin cita Maria Zambrano e il suo «metodo-cammino»[12], che non precede l'esperienza, ma emerge nel corso della stessa «manifestandosi», peraltro più compiutamente alla fine di un percorso di ricerca in vista di un nuovo percorso di ricerca.

La praticabilità e la legittimità della ricerca pedagogica abbandonano così il riferimento ingessato a interpretazioni estrinseche alla vita dell'educatore, così come abbandonano parallelamente l'inconfutabile riferimento a percorsi d'indagine predefiniti e legati – per mezzo del "puro" ragionamento – a metodologie e strumenti che, da soli, ne potrebbero sostenere la legittimità e il valore. Questo può essere considerato dunque lo sfondo integratore del percorso di ricerca presentato in questa tesi.

Lo stesso Morin, in ogni caso, ha sottolineato più volte la necessità di operare l'esplicito riconoscimento delle caratteristiche proprie dell'ambito disciplinare nel quale si opera. È pur vero, però, che tale riconoscimento non può implicare l'isolamento e la frattura della globalità di cui ogni fenomeno è parte integrante. Una globalità per cui ne va anche del riconoscimento del ruolo, determinante, che sempre ciascun ricercatore (in quanto custode di una propria complessità bio-

---

[10] *Ibidem.*

[11] Cfr. Morin E. (a cura di), *Relier les connaissances,* Seuil, Paris 1999, p. 13.

[12] Cfr. Zambrano M. (1989), *Note di un metodo*, Filema, Napoli 2003. Con la Zambrano Morin ricorda come l'esperienza preceda ogni metodo. Allo stesso tempo, rimarca Morin, riprendendo la tesi della Zambrano, questo è vero soltanto a titolo indicativo, dal momento in cui l'esperienza non può verificarsi senza che intervenga una sorta di metodo.

antropo-socio-culturale) ha nell'attiva e non predeterminabile attuazione della ricerca stessa e, dunque, nella definizione dei suoi risultati[13].

1.1.3 Un sapere in movimento per leggere una realtà in movimento

La pedagogia, dunque, non può permettersi alcuna forma di autoreferenzialità. In quanto scienza, essa condivide con tutti gli altri ambiti di indagine del reale questa impossibilità[14]. Oltre a ciò, bisogna ricordare come sia lo stesso oggetto di ricerca dell'indagine pedagogica a essere essenzialmente *plurale*, *dinamico*, *caleidoscopico*, luogo di realizzazione *attuale* e *inattuale* di un pensare e di un agire che possono essere definiti solo mantenendo saldo «il principio euristico dell'utopia»[15].

Il ricercatore intrattiene con il mondo una relazione dinamica, di tensione trasformativa. Una relazione di rilevanza pedagogica. Una relazione che "obbliga", per così dire, la pedagogia a fare riferimento, per la comprensione della realtà, ai contributi degli altri saperi. Questo perché per comprendere a fondo tale relazione è necessario integrare differenti orizzonti interpretativi[16].

Si tratta di una prospettiva per cui non si può escludere che esistano sempre soluzioni alternative rispetto a quelle che, a prima vista e per ragioni pratiche, storiche, epistemologiche, possono proporsi come le uniche legittimamente praticabili.

È qui che si rivela la vocazione della pedagogia a operare e a gestire i propri metodi, le proprie strumentalità di lettura del fatto educativo secondo un approccio «curioso», come sostiene la Mortari, cioè sempre aperto, sempre autenticamente interrogante. Certo questo approccio contribuisce a far credere che la pedagogia non sia in grado di dotarsi di un metodo scientifico solido.

---

[13] Annacontini G., *Pedagogia e complessità, op. cit.*, p. 150.
[14] *Ivi*, p. 151.
[15] Annacontini G., *Pedagogia e complessità, op. cit.*, p. 152.
[16] *Ibidem*.

Bisognerà allora tenere presente tale prospettiva nella lettura della seconda parte della tesi, dal momento in cui la lettura dei dati raccolti nella ricerca svolta in una scuola di Brescia si propone come una possibile rilettura del sapere esperienziale di un gruppo di insegnanti all'interno di un contesto scolastico.

Ancora, in questa prospettiva, argomentare il passaggio dal problema dei metodi della ricerca alla assunzione della ricerca come metodo è un esercizio utile non soltanto per riconoscere il non senso vigente dietro e oltre ogni tentativo di spiegazione univoca della realtà, ma anche per ridefinire le possibilità stesse di un continuo confronto e di una costante apertura dei principi stessi posti a base dell'idea di scientificità pedagogica. Con ciò è possibile delineare un modello di riflessione originale che sappia accogliere i valori relativi, ma non scettici, di un pensiero e di una conoscenza in continua *auto-eco-organizzazione*[17].

1.2 Un'idea di educazione

1.2.1 Cosa può fare l'insegnamento

Nella premessa al capitolo si è sottolineato l'interesse di Morin per i problemi legati alla dimensione formativa. Un interesse fortemente motivato dall'idea di delineare strategie efficaci per individuare e attivare percorsi possibili di cambiamento nella scuola e, più in generale, nell'educazione occidentale contemporanea, a partire dai quali si può dare la possibilità di un'effettiva riforma del pensiero.

Con questo spirito Morin ha affrontato la questione *dell'insegnamento educativo*, termine scelto e impiegato dal pensatore per cercare di mettere in luce non soltanto il legame che, inevitabilmente, sussiste tra forma di pensiero, finalità educative e istituzioni formative, ma, soprattutto, per puntare su una idea

[17] *Ivi*, p. 154.

educativa di uomo che trova le sue possibilità di realizzazione lungo il percorso dell'intero arco di vita, in un *continuum* formativo improntato a un'autonoma auto-educazione[18]. Processo autoeducativo che, a sua volta, coincide con l'ininterrotta *auto-eco-organizzazione* della relazione uomo-mondo. Una relazione che si esprime "naturalmente" nella prassi di contestualizzazione e di integrazione dei saperi e delle conoscenze[19].

L'idea di una educazione per l'uomo, in ogni suo aspetto, in ogni sua età, attiva in ogni ambito della vita, radicata nello spazio e nel tempo *glocale* (locale e globale), si salda alla critica che Morin avanza nei confronti di quella forma di specialismo disciplinare incapace di vedere e di cogliere le questioni *globali* e di *rilevanza vitale* per l'uomo (a partire da problemi *locali*, e viceversa). A partire da questa idea di educazione l'istruzione è chiamata non soltanto a focalizzarsi sugli oggetti da conoscere o sulle competenze da promuovere nel processo di insegnamento, ma anche sui contesti di apprendimento dentro ai quali collocare gli oggetti e le competenze che danno all'azione formativa senso e significato.

È in questa relazione tra soggetti in formazione, competenze, oggetto d'apprendimento e contesto, infatti, che emerge il procedere dinamico della complessità di ogni esperienza formativa. È in questa stessa relazione che si possono aprire spazi inediti di comprensione e di promozione di «una forma di intelligenza in grado di porre argini all'incapacità di vedere con occhio critico e responsabile la rete di interconnessioni che caratterizzano i contesti di vita e di esperienza del soggetto»[20].

[18] Scrive Morin in *La testa ben fatta*: «L'"educazione" è una parola forte: "Messa in opera dei mezzi atti ad assicurare la formazione e lo sviluppo dell'essere umano; questi mezzi stessi (Le Robert). Il termine "formazione", con le sue connotazioni di lavorazione e di conformazione, ha il difetto di ignorare che la missione della didattica è di incoraggiare l'auto-didattica, destando, suscitando, favorendo l'autonomia dello spirito. L'"insegnamento", arte o azione di trasmettere conoscenze a un allievo in modo che egli le comprenda e le assimili, ha un senso più restrittivo perché solamente cognitivo», Morin E., *La testa ben fatta, op. cit.*, pp. 2-3.

[19] L'impostazione moriniana, va da sé, riprende, rilanciandola e per certi versi ampliandola, un'idea di formazione dell'uomo di lunga tradizione pedagogica. Vale la pena ricordarlo, anche se il tema risulta troppo ampio perché si possa affrontarlo in questa sede.

[20] Annacontini G., *Pedagogia e complessità, op. cit.*, p. 179.

Compito irrinunciabile dell'educazione è, dunque, identificare, recuperare e comprendere all'interno di una "intelligenza generale" le attitudini proprie della specie umana, quali la predisposizione a nutrire la curiosità, ad affrontare il dubbio, a riconoscere e appassionarsi per la continua trasformazione non lineare, circolare, ricorsiva delle organizzazioni viventi.

«Un'intelligenza incapace di considerare il contesto e il complesso planetario – scrive Morin – rende ciechi, incoscienti e irresponsabili»[21]. Di fronte al pericolo della cecità, dell'incoscienza e dell'irresponsabilità diventa allora importante promuovere la circolarità e la ricorsività.

In questo quadro, Morin specifica come possa fare molto più l'insegnamento di una scienza dell'uomo pur capace di coordinare e collegare tra loro le scienze umane. È proprio dell'insegnamento, infatti, «poter efficacemente tentare di far convergere le scienze naturali, le scienze umane, la cultura umanistica e la filosofia nello studio della condizione umana»[22].

1.2.2 Educare alla cittadinanza come orizzonte formativo

In *Terra-Patria* Morin invita a «vivere poeticamente», riscoprendo l'unità umana e la sua profonda relazione con la natura, con la terra, orizzonte di senso per qualunque processo formativo si ponga l'obiettivo della costruzione di un orientamento etico sensibile[23]. Un orientamento propedeutico allo sviluppo del senso di responsabilità nei confronti della terra, a partire da una dimensione locale, dall'interdipendenza tra essa e altre dimensioni locali: un orientamento che, in ultima istanza, dovrebbe fare di ogni cittadinanza locale una cittadinanza planetaria, che può tenere legate le diverse identità sociali e culturali locali.

Una presa di coscienza che per Morin non è priva di ricadute operative, pratiche,

[21] Morin E., *La testa ben fatta, op. cit.*, p. 7.
[22] Morin E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero, op. cit.,* p. 7.
[23] Cfr. Morin E., Kern Anne B. (1993), *Terra-Patria*, Cortina, Milano 1994.

tra le quali il filosofo nei suoi scritti pedagogici sottolinea quelle immediatamente educative e politiche. Riconoscere l'appartenenza al pianeta come precedente a qualunque altra appartenenza implica per Morin la necessità di uno spostamento su scala planetaria dei modelli educativi e di democrazia più all'avanguardia[24].

Scrive Morin: «L'antico internazionalismo aveva sottostimato la formidabile realtà mitologico-religiosa dello Stato-nazione. Si tratta non solo ormai di riconoscerla, ma anche di non cercare di abolirla. Si tratta di relativizzarla, come la realtà provinciale è stata relativizzata ma non abolita dalla realtà nazionale. Per questo è necessario che si amplifichino e si radichino sentimenti di solidarietà europei. È necessario che nello stesso tempo siano estesi i fondamenti mitologico/religiosi della nazione, il loro carattere matri-patriottico, non più solamente alla scala del nostro continente, già segnato dalla civiltà che ha creato e dalla comunità di destino sempre più evidente, ma anche all'insieme di un pianeta ormai riconosciuto come sola casa – *home, Heimat* – per la specie umana, e minacciata dal più grande pericolo *costituito dalla* specie umana stessa. Come la comunità nazionale, la comunità planetaria ha il suo nemico, ma la differenza radicale è che il nemico è in noi stessi ed è più difficile riconoscerlo e affrontarlo. Tutto ciò fa sì che siamo ai primi balbettametni di queste prese di coscienza e di queste nuove solidarietà»[25].

Dalla "triplice" consapevolezza, dunque, di una cittadinanza nazionale, di una cittadinanza comunitaria e di una cittadinanza planetaria (traducibile nella consapevolezza dei vincoli che legano reciprocamente tutti i "cittadini" della terra e perciò dell'esigenza ineludibile di elaborare una *comunità di destino* fondata sulla capacità di cogliere *l'altro da me come un altro me*), la pedagogia e l'educazione sono chiamate a giocare il loro ruolo nell'autoformazione del cittadino.

---

[24] Cfr. Morin E. (1981), *Pensare l'Europa*, Feltrinelli, Milano 1988; id., *Il futuro del mondo*, in Morin E., *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva, op. cit.*; Bocchi G., Ceruti M., Morin E., *Turbare il futuro*, Moretti & Vitali, Bergamo 1990.

[25] Morin E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero, op. cit.,* p. 70.

Scrive, ancora, Morin: «Dobbiamo contribuire all'auto-formazione del cittadino italiano (o francese, tedesco...) e fornire la conoscenza e la coscienza di ciò che significa una nazione. Ma dobbiamo anche estendere la nozione di cittadino a entità che non dispongono ancora di istituzioni politiche compiute, come l'Europa per un Europeo, o che non dispongono per niente di un'istituzione politica comune, come il pianeta Terra. Una tale formazione deve favorire il radicamento all'interno dell'identità nazionale, dell'identità europea, dell'identità planetaria»[26]. Inoltre, aggiunge il filosofo, si è «veramente cittadini (…) quando ci si sente solidali e responsabili. Solidarietà e responsabilità non possono arrivare né da pie esortazioni né da discorsi civici, ma da un sentimento profondo di affiliazione (*affiliare*, da *filius,* figlio), sentimento matri-patriottico che dovrebbe essere coltivato in modo concentrico in ogni singolo Stato, in Europa, sulla Terra»[27].

In questa prospettiva, l'educazione dovrebbe cercare di saldare la lettura epistemologica con la lettura gnoseologica, la quale, a sua volta, si collega con la lettura antropologica, etica, politica e cosmologica. La parola-chiave – è spiegato nei *Sette saperi necessari all'educazione del futuro* – diventa *reliance*. Un termine che per Morin «deve sostituirsi alla disgiunzione e affidarsi alla "simbiosofia", la saggezza di vivere insieme»[28].

All'educazione, alla scuola, all'insegnamento, quindi, viene assegnato il compito di promuovere attraverso una nuova educazione alla cittadinanza questa consapevolezza, che di fatto si traduce nella possibilità di una visione ampia, globale, dinamica e responsabile dell'azione di ciascuno nel mondo.

In tal senso la tensione pedagogica può essere interpretata come «bisogno di rilanciare un sapere che si impegni al di là della propria risoluzione tecnica, del proprio agire sociale e guardi, invece, alla tematizzazione del *senso* di una società e dei suoi modelli di formazione umana, nonché di comportamento individuale e

[26] *Ivi*, p. 75.
[27] *Ibidem*.
[28] Morin E. (1999), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro, op. cit.,* p. 79.

collettivo, di *sistemi di valori*, di ideali e di fini»[29]. Tanto più se si considera che in campo educativo, in particolare nella scuola e nell'insegnamento, si è affermato negli ultimi anni «un atteggiamento difensivo» secondo il quale la stessa scuola e gli stessi insegnanti dovrebbero «rinunciare ad essere agenti di socializzazione»[30] e di promozione di questa consapevolezza. Una visione senz'altro limitante, dal momento in cui ogni studente e ogni insegnante che entra in classe è portatore di una storia, di un'esperienza di vita in cui è contenuto il mondo in tutte le sue parti.

Compito dell'educazione, della scuola e dell'insegnamento è allora quello di attivare la promozione della consapevolezza *simbiosofica* attraverso processi di comprensione reciproca: nell'essere *com-presi*, peraltro, inteso come essere *presi-insieme* in una reciprocità di legami complessi e indissolubili può essere riassunta la visione epistemologica, politica e pedagogica di Morin.

1.2.3 Educare alla complessità per educare alla cittadinanza

«La democrazia costituisce (…) un sistema politico complesso, dal momento che vive di pluralità, concorrenze e antagonismi pur restando una comunità». Inoltre, essa «costituisce (…) l'unione dell'unione e della disunione». Ancora, la democrazia «tollera e alimenta endemicamente, talvolta eruttivamente, i conflitti che le danno vitalità»[31]. In quest'ottica, per Morin, un'educazione alla cittadinanza, un'educazione democratica, dovrebbe essere incentrata sulla cura per il *dialogo*, per il *pensiero strategico*, per *l'iniziativa responsabile*, per la *conoscenza*. Sono queste caratteristiche ad argomentare gli esiti democratici e antitotalitari di un pensiero complesso e, dunque, di una educazione alla complessità.

Il *dialogo* è qui da intendersi come il riconoscimento della problematicità antagonistica del reale che, in ogni caso, non può condizionare – disabilitandola – la

[29] Cambi F., *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-radicale*, Clueb, Bologna 1987, p. 146.
[30] Ceruti M., *Educazione planetaria e complessità umana*, in Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2003.
[31] Morin E. (1999), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro, op. cit.,* p. 77.

possibilità di una teoria e di una prassi di mediazione e di articolazione complementare delle diversità. Il *pensiero strategico* può essere letto come la competenza nel riconoscere e nel non dissimulare le caratteristiche contestuali di certezza e incertezza proprie di ogni concreta esperienza di vita per ricostruire, successivamente, possibili ipotesi di azione diretta. Per *iniziativa responsabile* si intende l'assunzione del ruolo umano di agente epistemico e trasformativo del reale[32], ma anche della comprensione delle reti di interdipendenza che ci pongono nel mondo e pongono il mondo, il *caosmo* in noi. Per *conoscenza*, infine, si intende il superamento della «compartimentazione e della frammentazione del sapere»[33] che esonera tanto lo specialista che il comune cittadino dal resistere alle scelte e alle decisione prese da centri di potere sempre più anonimi, tecnici, disumani.

Mettendo in campo un'educazione alla complessità concepita come un'educazione alla cittadinanza che educhi al dialogo, al pensiero strategico, all'iniziativa responsabile e alla conoscenza ci si può porre l'obiettivo civico e culturale di mettere ciascun essere umano nelle condizioni di poter uscire dal rifugio della vita privata, di vivere lo spazio pubblico, reimpossessandosene, rafforzando il «senso della responsabilità» di fronte al «deficit democratico crescente dovuto all'appropriazione da parte degli esperti, degli specialisti, dei tecnici, di un numero crescente di problemi vitali»[34].

Non si tratta di un compito facile. Nondimeno, per Morin non manca una visione sufficientemente chiara delle incombenze che una scienza della formazione per l'era planetaria deve affrontare». Il filosofo a tal proposito scrive: «La missione dell'educazione per l'era planetaria è quella di rafforzare le condizioni che renderanno possibile l'emergenza di una società-mondo composta da cittadini protagonisti, impegnati in modo consapevole e critico nella costruzione di una

[32] Morin E., Ciurana É.-R., Motta R. D.(2003), *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento, op. cit.*, p. 29.
[33] Morin E. (1999), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro, op. cit.,* p. 117.
[34] Morin E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero, op. cit.,* p. 70.

civiltà planetaria»[35].

La scuola, alla luce di questa missione, dovrebbe formare cittadini capaci di scegliere autonomamente i modi di partecipazione sociale alla costruzione delle molteplici comunità di cui fanno parte (locale, nazionale, europea, planetaria). Oggi più che mai, spiega Mauro Ceruti, è «necessario elaborare un'ecologia delle idee per questa nascente civiltà planetaria; rafforzare un sentire comune rispetto alla nostra *comunità di destino*; diffondere una coscienza di specie (coinvolgendo anche e soprattutto l'immaginario e l'universo affettivo dei cittadini); configurare uno stile inedito di educazione di formazione alla reti delle interdipendenze globali»[36].

Da questo punto di vista, la scuola, in veste di "comunità educante", è chiamata a contribuire alla generazione di «una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi e in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria»[37]. In questa direzione, essa dovrebbe affiancare al compito «dell'insegnare ad apprendere» quello «dell'insegnare a essere»[38], con l'obiettivo di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente e contemporaneamente l'apertura all'incontro con l'alterità.

1.2.4 Coabitare la scuola

All'inizio degli anni Ottanta, nell'introduzione a uno studio sul ruolo del professore nella scuola italiana nel corso degli ultimi tre secoli, Antonio Santoni Rugiu scriveva che il problema degli insegnanti si è sempre configurato come una questione socio-educativa fondamentale, ma sottovalutata[39].

---

[35] Morin E., Ciurana É.-R., Motta R. D.(2003), *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento, op. cit.*, p. 113.
[36] Ceruti M., *Le* Indicazioni per il curricolo*: una riforma culturale e didattica*, intervista a cura di L. Cepparrone, in «Annali della Pubblica Istruzione», n. 4-5, 2007, p. 8.
[37] *Ivi*, p. 9.
[38] *Ibidem*.
[39] Santoni Rugiu A., *Il professore nella scuola italiana. Dal 1700 alle soglie del 2000*, La Nuova Italia, Firenze 1981, p. 1.

Oggi, tenendo conto di quanto affermato sopra, l'insegnante non può essere soltanto portatore di un *quantum* di sapere, ma dovrebbe essere innanzitutto depositario di una visione del mondo, di una *forma mentis*, di una passione, di una capacità di trasmettere e comunicare entusiasmo, interesse, responsabilità, di stimolare il ragionamento intorno a temi e problemi, di avviare percorsi riflessivi che guidino gli studenti verso uno scopo[40]. È una capacità che, come già faceva notare Heinz Von Foerster, si gioca su uno sfondo in continuo mutamento, imprevedibile, che ogni giorno richiede all'insegnante di modulare su più piani, su più ritmi e su più velocità le relazioni instaurate con gli studenti[41].

Per Morin, l'insegnamento dovrebbe «cessare di essere solo una funzione, una specializzazione, una professione, per ridiventare una missione di strategie per la vita»[42]. Una missione che richiede «competenza», ma altresì «una tecnica e un'arte»[43], che a sua volta ne contiene diverse, come ad esempio quella di «accompagnare gli studenti in un processo di trasformazione del loro punto di vista sul mondo»[44].

La via che Morin prospetta per promuovere questa tensione pedagogica non è nuova nella pedagogia contemporanea: coabitare e progettare la scuola insieme agli studenti attraverso forme di cogestione, democrazia e partecipazione. L'istanza è cruciale, in effetti (si tratta per il filosofo di educare a *coabitare* una *nuova scuola* in una *nuova polis*), ma non esaurisce la problematicità organizzativa, politica, etica e tecnica del problema: spetta agli insegnanti risolvere questa problematicità nel fare scuola quotidiano[45].

---

[40] Annacontini G., *Pedagogia e complessità, op. cit.*, p. 184.
[41] Cfr. Von Foester H., *Inventare per apprendere, apprendere per inventare*, in Perticari P., Sclavi M. (a cura di), *Il senso dell'imparare*, Anabasi, Milano 1994, pp. 1-16.
[42] Morin E., Ciurana É.-R., Motta R. D.(2003), *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento, op. cit.*, p. 114.
[43] *Ibidem*.
[44] Bocchi G., Ceruti M., Morin E., *Turbare il futuro, op. cit.*, p. 145.
[45] Una esaustiva panoramica dei problemi e delle principali difficoltà legate alla progettazione e al governo della vita scolastica in chiave democratica e partecipativa è presentata in Michelini M. C., *Progettare e governare la scuola. Democrazia e partecipazione: dalla progettazione educativa all'organizzazione scolastica*, Franco Angeli, Milano 2006.

Eppure, la proposta di Morin non è priva di suggestioni, in particolare quando il filosofo afferma che «la riforma dell'insegnamento rappresenta un'impresa storica»[46]. Di più, si tratta di un «lavoro che deve essere perseguito da tutti gli insegnanti e che richiede evidentemente la formazione dei formatori e l'autorieducazione degli educatori»[47].

Per Morin la riforma dell'insegnamento è da realizzarsi sul campo. Non soltanto per motivi, per così dire, "epistemici", ma anche e soprattutto per motivi storici e sociali rilevanti e determinati. Per questa ragione, principalmente, ogni ricerca sull'insegnamento dovrebbe proporsi di entrare nel vivo delle esperienze e delle riflessioni degli insegnanti. Ciò al fine di rimetterne in primo piano il ruolo attivo, che non può più essere semplicemente (come è stato nella scuola italiana nel corso degli anni, lo si vedrà nel secondo capitolo) quello di implementatori-esecutori di programmi, progettualità educative e assetti formativi elaborati da altri e calati dall'alto nella scuola in base a logiche di tipo *top-down* che, di fatto, hanno ridotto e riducono sempre più la competenza professionale del corpo docente (intesa, appunto, come capacità creativa, di sperimentazione, di invenzione di mondi) a capacità di tradurre in azione teorie e logiche di azione predefinite.

Una riforma di questo tipo è però possibile solo ed esclusivamente qualora tutti gli attori della formazione, perciò, non soltanto gli insegnanti, ma anche gli studenti, entro una visione democratica e partecipativa della scuola, vengano concretamente coinvolti nella pratica formativa attraverso la rivalutazione di quanto cognitivamente, emotivamente ed esistenzialmente è vissuto come importante in vista di un miglioramento delle condizioni di vita e di esperienza. Ciò significa che la formazione stessa è il luogo eletto per la trasformazione: dello studente, dell'insegnante, della relazione educativa, della relazione che ciascuno, rispettivamente, intrattiene con il mondo. È una trasformazione attuabile solo se si

[46] Morin E. (1981), *Pensare l'Europa*, Feltrinelli, Milano 1988; id., *Il futuro del mondo*, in Morin E., *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva, op. cit.*, p. 53.
[47] *Ibidem*.

riconoscono, si mettono in moto e si curano processi di cambiamento basati sulle potenzialità di immaginazione di ciascuno. In quest'ottica, ogni azione autenticamente formativa dovrebbe abbracciare insegnante, studente, i loro mondi, il mondo condiviso.

Il ruolo della ricerca pedagogica in questo processo di cambiamento dovrebbe essere quello di imparare ad ascoltare la scuola con attenzione e profondità. Non soltanto per coglierne malesseri e sofferenze, apatie e sensi di impotenza, ma di più e in modo particolare per mettere in luce la passione e l'impegno che attivano energie e risorse, inventività e proposte operative provenienti da molti insegnanti che ogni giorno affrontano il loro lavoro non come un compito impiegatizio, ma come una sfida culturale, politica, civica e sociale, sollecitati da quell'instabilità aperta e dinamica sotto la quale è possibile declinare positivamente, in virtù di una visione complessa, l'incertezza del mondo contemporaneo.

Ogni scuola, parafrasando un professore di liceo francese che ha provato a raccontare la sua dedizione all'insegnamento[48], può *narrare* dal suo interno storie, esperienze e percorsi quotidiani, modi generativi di "insegnare educando" e di "educare insegnando". Modi attraverso i quali gli insegnanti innovano e riformano l'insegnamento e la scuola, tra le possibilità del loro mandato originario e i vincoli degli assetti normativi e pedagogici delle riforme ufficiali.

Da queste premesse, anche, nasce l'idea di dedicare tempo e cura all'ascolto degli insegnanti, «alla ricerca di qualche frammento significativo delle operatività significative che puntualmente si danno nella vita quotidiana di un istituto scolastico»[49].

---

[48] Cfr. Bégaudeau F. (2006), *La classe*, Einaudi, Torino 2008.

[49] Cfr. Lizzola I., *A scuola per ascoltare ciò che nasce*, in P. Mottana (a cura di), *L'immaginario della scuola*, Mimesis, Milano 2009, pp. 147-158; id., *Di generazione in generazione. L'esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio*, Franco Angeli, Milano 2009.

2. EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA NELLA SCUOLA ITALIANA: DIMENSIONE STORICA DI UN *OGGETTO* CONTROVERSO

> L'educazione civica oggi in Italia non può non individuare linee di una riforma della scuola, della società, degli animi nostri.
> *Aldo Capitini*

> La guerra per la scuola somiglia a una guerra di trincea nella quale le posizioni avverse non presentano che cauti e lenti spostamenti e i bersagli sono sempre gli stessi. Le stesse magagne, le stesse miserie, gli stessi mali demarcati oggi, dai nostri migliori educatori. In certo senso essi sono anzi aggravati. Il contrasto tra le esigenze del lavoro e i programmi, tra i diritti affermati per legge e il modo di realizzarli è oggi più stridente di ottanta anni fa.
> *Dina Bertoni Jovine*

Premessa

Il presente capitolo è dedicato all'analisi storico-giuridico-pedagogica di «quella cosa che una volta si chiamava educazione civica», secondo l'eloquente descrizione utilizzata da un insegnante intervistato nella ricerca che verrà presentata nella seconda parte della tesi.

Lo studio di come nella scuola italiana si è gradualmente articolato l'assetto istituzionale dell'«educazione alla cittadinanza»[1] può essere utile per ricostruire la complessa stratigrafia di significati di questo *oggetto* controverso, che da

[1] Un «problema eterno» di cui si è discusso a ogni stagione, annotava Mario Mencarelli già negli anni Ottanta, cfr. Mencarelli M., *Un problema sempre più emergente* (Editoriale), in «Prospettiva EP», n. 4, 1985.

qualche tempo a questa parte è ricomparso nel dibattito culturale e politico sovraccaricato da una fragorosa "esplosione discorsiva", da un crescente proliferare di educazioni, letture, linee interpretative, progetti e percorsi riferiti a quella vasta e sfuggente area semantica a cui l'*oggetto* stesso rinvia.

All'interno di questa deflagrazione, in cui si inseriscono tutti gli impieghi retorici cui questo *oggetto* si è prestato e si presta, si inserisce la più recente normativa scolastica, che introduce nelle scuole di ogni ordine e grado «Cittadinanza e Costituzione». Si tratta di una nuova disciplina che, di fatto, come si vedrà più avanti, ripropone una versione aggiornata e ampliata dell'educazione civica.

Circa due anni fa, sulle pagine di uno dei maggiori quotidiani nazionali, un noto editorialista ha lapidariamente definito questa nuova disciplina come un «catechismo», una «tavola di valori assunti a priori e calati dall'alto»[2]. Ciò ha innescato una lunga polemica, nella quale hanno preso parola ex magistrati, costituzionalisti, uomini di scuola, scrittrici, maestri e associazioni di insegnanti, dando vita a un tumultuoso dibattito intorno all'opportunità della trasmissione scolastica di alcune fondamentali nozioni civiche e al progresso democratico della società in rapporto all'educazione scolastica del cittadino[3].

Anche a fronte di questo acceso dibattito tra chi ritiene che educare il cittadino sulla base di «diritti affermati per legge» significhi in buona sostanza «indottrinare» o «ammaestrare» e coloro che invece credono dia più

---

[2] Cfr. l'articolo di Ernesto Galli Della Loggia, *Scuola. Così la democrazia diventa catechismo*, «Corriere della Sera», 8 novembre 2009.

[3] Per una rapida rassegna, cfr. l'articolo di Gherardo Colombo, *La Costituzione è la prima legge, giusto farla conoscere agli studenti*, «Corriere della Sera», 13 novembre 2009 (nella stessa edizione si segnala inoltre la lettera di Luciano Corradini pubblicata nello spazio "Interventi & Repliche"). Cfr. poi l'articolo di Susanna Tamaro, *La Costituzione più bella è quella del cuore. Buoni cittadini anche senza l'educazione civica*, «Corriere della Sera», 18 novembre 2009. Tra gli interventi apparsi in rete, invece, si segnala su tutti quello di Mario Lodi intitolato *Come nasce il bambino cittadino. Cittadinanza e Costituzione*, pubblicato sul sito della «Casa delle Arti e del Gioco» all'indirizzo http://www.casadelleartiedelgioco.it/mariolodi/wmview.php

«legittimazione alla scuola e al suo compito formativo», si è creduto utile provare a ricostruire la storia dell'educazione civica nel quadro della storia della scuola italiana, dei suoi cambiamenti, delle sue mancate riforme, delle sue contese interne, in cui contrastano, da sempre e sulle stesse questioni, posizioni differenti. Del resto già negli anni Sessanta Dina Bertoni Jovine affermava: «La guerra per la scuola somiglia a una guerra di trincea».

Con queste premesse, la storia dell'educazione civica in Italia si presenta, come pure avverte Milena Santerini, alla maniera di una «storia difficile»[4], e cioè tortuosa, fatta di avanzate e battute d'arresto entro le quali tanto non è agevole orientarsi quanto risulta facile censire molti dei dilemmi più classici della pedagogia, come ad esempio la contrapposizione tra libertà e autorità o la disputa sulla laicità della scuola o, ancora, la difficoltà nel definire lo statuto epistemologico di un insegnamento che mentre educa dovrebbe anche trasmettere conoscenze.

Educare o istruire, sembra essere questo, da sempre, il problema principale dell'educazione alla cittadinanza in Italia: una vecchia questione interna alla cultura scolastica[5]. Una vecchia "questione-bersaglio", per così dire, che attraversa moltissimi "luoghi" del discorso pedagogico e che qui, sullo sfondo del rapporto etico tra insegnante e studente, sembra affiorare più evidentemente, rendendo così problematica la collocazione dell'educazione alla cittadinanza nella scuola.

Lo studio della storia dell'educazione civica mostra, inoltre, perché nella scuola italiana l'educazione alla cittadinanza sia rimasta per varie ragioni un *oggetto* come si è detto prima controverso[6]. Non solo dal punto di vista della polisemia a cui rimanda o della continua oscillazione tra educazione e istruzione

[4] Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2001, p. 17.
[5] Cfr. Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari 1999.
[6] Santerini M., *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari 2010, p. 49.

presente nel dibattito pedagogico e nei provvedimenti legislativi che lo riguardano, ma anche per quanto concerne i discorsi della scuola in cui non di rado si trovano argomenti, spunti e contenuti disparati, aggregati spesso in modo casuale[7].

Qualche anno prima della sua scomparsa, Piero Bertolini scriveva che se in questo tempo «appare senza dubbio più che giustificato parlare in generale di una *educazione alla cittadinanza*», è indispensabile capire, parallelamente, come essa possa declinarsi secondo «precise specificità», allo scopo di evitare «che ci si fermi a un livello che da generale potrebbe diventare generico e perciò incapace di tradursi in una operatività significativa»[8]. Effettivamente, nel contesto scolastico italiano il problema si è sempre posto in tutta la sua concretezza. Nella maggior parte dei casi, infatti, il legislatore ha annunciato più che chiarito il compito della scuola di formare il cittadino facendo riferimento a un «concetto compatto di cittadinanza» che ha contribuito ad alimentarne il «mito»[9].

Il quadro che emerge dalle prossime pagine mostra come effettivamente la cittadinanza, sotto il profilo del suo strutturarsi come materia, disciplina o insegnamento sia rimasta un elemento perlopiù accessorio nella scuola italiana, nonostante non la si possa considerare assente dalle riforme e dai tentativi di rinnovamento curricolare finalizzati a rispondere al problema della formazione socio-civico-politica dei giovani[10].

Forse, come alcuni sostengono, le ragioni per cui l'educazione alla cittadinanza non è stata attualizzata nella pratica educativa vanno ricercate

---

[7] *Ibidem.*

[8] Bertolini P., *Educazione e politica*, Cortina, Milano 2003, p. 143.

[9] Convalidandone, come è stato fatto notare, l'«impossibilità pedagogica», cfr. Marino M. (a cura di), *Il mito della cittadinanza. Analisi e problemi in prospettiva pedagogica*, Anicia, Roma 2005.

[10] Cfr. Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione, op. cit.,* p. 41.

nell'incapacità dell'insegnamento di creare collegamenti significativi tra i saperi e la vita degli studenti o di organizzare contesti di apprendimento appropriati. Oppure, nell'impianto cumulativo mantenuto dai programmi. Ancora, in una certa trascuratezza del curricolo informale o latente.

La riflessione pedagogica ha in ogni caso approfondito poco, finora, il motivo per cui la traduzione delle normative in operatività in grado di dotare gli studenti di una minima "cassetta degli attrezzi" per la pratica della cittadinanza sia stata, nel tempo, come rileva la Santerini, «lacunosa e insoddisfacente». A tale riguardo, la pedagogista scrive: «Tradizionale mancanza di spirito civico degli italiani o cronica incapacità della scuola di riformarsi? Vanificazione da parte degli insegnanti di corretti orientamenti o direttive già viziate in partenza da scarsa chiarezza? Queste e altre ragioni, anche contraddittoriamente sovrapposte, sono state invocate per spiegare l'"insuccesso" dell'educazione civica in Italia. Certamente non si è d'altra parte mai espressa una forte tensione collettiva nell'assumere sostanzialmente i compiti e le finalità dell'educazione civica nella scuola come centrali a livello pedagogico, didattico, organizzativo e amministrativo. Una volta affermato, come spesso si è fatto, che i compiti dell'educazione civica coincidono con quelli dell'insegnamento, si è passati generalmente oltre (…)»[11].

Di qui è nata l'idea, sviluppata nella seconda parte della tesi, di mettersi all'ascolto di un gruppo di insegnanti per cercare di capire se e come un'educazione alla cittadinanza possa essere praticata nell'insegnamento quotidiano.

[11] Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione, op. cit.,* p. 18.

2.1 «Fare gli italiani»: l'educazione civica dopo l'unità

2.1.1 Doveri dell'uomo e del cittadino

Il primo modello "ufficiale" di educazione civica che si vede apparire nella scuola italiana può essere fatto risalire alla "legge Casati"[12] (13 novembre 1859, n. 3275), considerata, secondo la fortunata definizione di Lamberto Borghi, «la *Magna Charta* del nostro ordinamento scolastico»[13].

La scuola della legge Casati era concepita innanzitutto come istituzione educativa chiamata a promuovere l'educazione dell'italiano: ad essa spettava il compito di formarne la coscienza civile, «cemento dell'unità nazionale»[14]. Questo compito veniva principalmente affidato agli insegnamenti del grado superiore dell'istruzione elementare, tra i quali la legge prevedeva, oltre alla «Religione» e alla «Lettura», «l'esposizione dei fatti più notevoli della storia nazionale»[15].

Nei programmi ministeriali approvati a seguito della legge (R.D. 15 settembre 1960, n. 4336) veniva meglio precisato il significato dell'insegnamento della «Lettura»: diversi erano i riferimenti ai «doveri dell'uomo e del cittadino», mentre non compariva alcun accenno ai diritti[16]. In effetti, questa «prima educazione civica romantica e risorgimentale» mirava, perlopiù per questioni

[12] Dal nome del conte Gabrio Casati, ministro della pubblica istruzione nel governo La Marmora.

[13] Borghi L., *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1951, p. 9. La legge Casati conferiva all'ordinamento scolastico alcune caratteristiche – quali, ad esempio, l'accentramento e la burocratizzazione delle scelte pedagogiche, culturali e di metodo – che sarebbero poi perdurate nel tempo: in questo senso essa costituisce l'atto di nascita della scuola pubblica italiana, cfr. Santamaita S., *Storia della scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2010, pp. 14-15.

[14] Robaud E., *Disegno storico della scuola italiana*, Le Monnier, Firenze 1961, p. 34. Per una critica di tale concezione, cfr. l'analisi avanzata da Borghi in id., *Scuola e comunità*, La Nuova Italia, Firenze 1964, p. 73, dove il pedagogista ricorda come la scuola emergente dalla lotta risorgimentale escludesse di fatto «la *rivoluzione*, cioè le forze attive del popolo, dall'amministrazione della cosa pubblica», privando molti aspiranti cittadini italiani «della possibilità di sviluppo e di esercizio di responsabilità».

[15] Bellagamba G., *L'educazione civica nei programmi per la scuola primaria*, in Mencarelli M., Bellagamba G., Pasotti P., Petracchi G., *L'educazione civica nella scuola italiana: storia, problemi, metodi*, Edizioni AIMC, Roma 1969, p. 14.

[16] *Ibidem*.

politiche, allo sviluppo delle virtù dell'obbedienza e del rispetto verso le autorità: «Dio, la famiglia, la patria, in un graduale passaggio (…) dall'assunzione dei doveri domestici a quelli nei confronti della grande famiglia della nazione»[17].

Dalla proclamazione del Regno d'Italia nel 1861, la «funzione di promozione della coesione e dell'unità nazionale»[18] della legge Casati diventerà un tratto comune a tutte le politiche scolastiche, chiamate a «fare gli italiani»[19]. La

[17] Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, *op. cit.*, p. 19. Alessandro Simoncini scrive che queste virtù, la cui diffusione in Europa risale al XVII secolo, trovano la loro matrice nell'educazione dei padri gesuiti, e cioè dalla «vera e perfetta obbedienza» dell'«uomo ben educato» loyoliano, il cui percorso curricolare – la *ratio studiorum* – prevedeva la conduzione del soggetto a un governo di sé che lo rendesse *homme poli* ispirato alla norma della *civilité* e capace di governare gli altri. Simoncini spiega come in principio questo progetto educativo mirasse alla formazione del gentiluomo di corte, di una *élite* in grado di governare le masse. Alla fine del Settecento, con l'insorgere di nuove necessità pedagogiche, prima fra tutte quella di un'educazione capace di non rivolgersi più soltanto alle *élite*, ma di istruire una morale repubblicana e formare cittadini, tale progetto entrò in crisi. Tuttavia, proprio in questo passaggio, che normalmente viene letto come una cesura storica tra un'istruzione impregnata di superstizione religiosa e un'educazione pubblica e laica intesa come laboratorio di una morale civile trasparente e liberale, si conserva, per Simoncini, la traccia disciplinare dell'«illusione pedagogica occidentale»: la *necessaria* produzione di un soggetto pienamente conforme all'ordine vigente grazie alla propria capacità di autogoverno, all'abilità di introiettare la norma. Da questo punto di vista, è forse corretto affermare che la scuola moderna e l'"educazione civica" nascano molto prima dell'illuminismo, cfr. Simoncini A., *Ben educati. Appunti su potere e soggettività nella crisi della pedagogia moderna*, in «TYSM», n. 0, 2010, in particolare pp. 72-74. Nella stessa prospettiva, cfr. anche Fontana A., *Ciò che si dice e ciò di cui non si parla*, in id., *Il vizio occulto. Cinque saggi sulle origini della modernità*, Transeuropa, Bologna 1989, pp. 84-107.

[18] Cfr. Macchietti S. S., *Dai «doveri del cittadino» all'«educazione civica e costituzionale»*, in Corradini L., Refrigeri G. (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, Il Mulino, Bologna 1999, pp. 139-155.

[19] Negli anni seguenti, infatti, questo "imperativo pedagogico" entrerà negli stereotipi della retorica nazionale e dell'educazione. La celebre frase: «Fatta l'Italia bisogna fare gli italiani», da cui deriva, viene solitamente ed erroneamente attribuita a Massimo D'Azeglio. In realtà, come dimostrano gli storici Simonetta Soldani e Gabriele Turi nell'introduzione a *Fare gli italiani*, un volume degli anni Novanta in cui la scuola viene rimessa al centro delle vicende culturali italiane, la frase non fu mai pronunciata né scritta in questa forma dal marchese D'Azeglio. Essa venne formulata per la prima volta nel 1896, nel pieno della crisi di identificazione dell'Italia creata dalla sconfitta di Adua, dall'ex ministro della pubblica istruzione Ferdinando Martini che – particolarmente attento, come tutti gli uomini della Sinistra storica, ai problemi della coesione nazionale – voleva attribuire un significato più largo e positivo alle riflessioni con cui si aprivano *I miei ricordi* di D'Azeglio, pubblicato postumo nel 1867. «Pensano a riformare l'Italia, e nessuno s'accorge che per riuscirvi bisogna prima riformare se stessi», cioè «quella preziosa dote che con un solo vocabolo si chiama *carattere*», così si legge nei *Ricordi* di d'Azeglio, che concludono: «Purtroppo s'è fatta l'Italia, ma non si fanno gli Italiani». Cfr. Soldani S., Turi G. (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea. Vol. 1*, Il Mulino, Bologna 1993, pp. 9-33.

costituzione di uno Stato moderno chiedeva infatti, prima di ogni altra cosa, la creazione di una unità nazionale operante nella coscienza dei cittadini: un compito che la classe dirigente affidò alla scuola, con scarsi risultati, a causa delle pessime condizioni di vita – inadeguate all'esercizio di quelle attività educative e civiche che l'istruzione avrebbe dovuto mettere in valore – della stragrande maggioranza della popolazione[20].

2.1.2 Tra morale laica e istruzione religiosa

A poco meno di vent'anni dalla legge Casati venne emanata la "legge Coppino"[21] (15 luglio 1877, n. 3961), uno dei provvedimenti di maggiore rilievo della nuova stagione politica che vide il tramonto della Destra storica e l'ascesa al potere della Sinistra. La nuova legge in materia di istruzione, stabilendo una durata di tre anni per lo svolgimento del programma del grado inferiore dell'istruzione elementare, si poneva *in primis* l'obiettivo implicito di rendere effettivo l'obbligo scolastico dai sei ai nove anni[22].

Elencando le materie dell'obbligo elementare, la legge taceva sull'istruzione religiosa e indicava lo studio delle «prime nove nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino»[23]. Questo silenzio innescò lo storico contenzioso tra laici e cattolici intorno all'insegnamento della religione[24]. D'altra parte, anche se la volontà del legislatore appare incerta e contraddittoria, il maestro cattolico Gino Bellagamba afferma che lo studio delle «nozioni» venne ufficialmente incluso nel programma della scuola primaria per eliminare tale insegnamento «e

[20] Bertoni Jovine D., *La storia della scuola italiana dal 1870 ai nostri giorni*, Editori Riuniti, Roma 1967, p. 13 sgg.
[21] Dal nome di Michele Coppino, il primo ministro dell'istruzione della Sinistra.
[22] De Fort E., *Storia della scuola elementare in Italia. Dall'Unità all'età giolittiana*, Feltrinelli, Milano 1979, p. 91.
[23] Bellagamba G., *L'educazione civica nei programmi per la scuola primaria*, in Mencarelli M., Bellagamba G., Pasotti P., Petracchi G., *L'educazione civica nella scuola italiana: storia, problemi, metodi*, *op. cit*., p. 15.
[24] Cfr. Santamaita S., *Storia della scuola*, *op. cit.,* pp. 51-54.

sostituirlo con una morale laica e un'etica universale non del tutto priva, peraltro, di una certa vernice di sentimentalismo religioso»[25].

Il compito di formare la coscienza civile e nazionale dei cittadini assegnato alla scuola dell'Italia unita poteva dunque assumere connotazioni diverse a seconda della varietà del clima politico e della cultura dei legislatori e del governo, rischiando di configurarsi, come in questo caso, con la complicità di una certa ambiguità di fondo[26], al modo di «proposta della morale laica, volta a sostituire l'insegnamento della religione»[27].

2.1.3 La formazione dello «strumento testa»

«Meno regole, meno dottrine, meno teorie e più fatti (…); tale, secondo il concetto d'oggi, vuol essere l'intendimento e il proposito della scuola, se essa deve veramente preparare alla vita»: con queste parole nel 1888 il ministro dell'istruzione Paolo Boselli presentava al re la riforma dei programmi (R.D. 25 settembre, n. 5274) che avrebbero innestato nella scuola elementare l'insegnamento dei «doveri dell'uomo e del cittadino»[28].

Sottolineando la necessità di superare un certo dogmatismo pedagogico, nella direzione di un'istruzione e di un'educazione rivolte al mondo e alla vita degli alunni, Boselli annunciava un profondo cambiamento della scuola. In

[25] Bellagamba G., *L'educazione civica nei programmi per la scuola primaria*, in Mencarelli M., Bellagamba G., Pasotti P., Petracchi G., *L'educazione civica nella scuola italiana: storia, problemi, metodi, op. cit.,* p. 16.
[26] Inzerillo G., *Storia della politica scolastica in Italia*, Editori Riuniti, Roma 1974, p. 79.
[27] Macchietti S. S., *La scuola elementare e l'educazione del cittadino tra l'ultimo Ottocento e primo Novecento*, in «Prospettiva EP», n. 4, luglio-agosto 1985, p. 51.
[28] Un ampio passo della relazione di Boselli, pubblicata nella *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia* del 24 ottobre 1888, n. 251, è riportato in Bellagamba G., *L'educazione civica nei programmi per la scuola primaria*, in Mencarelli M., Bellagamba G., Pasotti P., Petracchi G., *L'educazione civica nella scuola italiana: storia, problemi, metodi, op. cit.,* pp. 16-17.

verità, il *ghost thinker* delle idee innovative del ministro era Aristide Gabelli, uno tra i principali promotori del positivismo pedagogico in Italia, la cui concezione filosofica si avvicinava molto al pragmatismo dell'americano John Dewey, sulla scia del quale il pedagogista bellunese proponeva una radicale contestualizzazione dell'educazione, non più pensata come un sistema con valenza universale, bensì in funzione di una specifica situazione sociale, politica e culturale che "accordava" alla pedagogia un ruolo democratico, di emancipazione popolare. L'assunto sul quale si fondava tutta l'opera di Gabelli era che la scuola di ogni ordine e grado dovesse «formare uomini di testa chiara», cioè capaci di giudizio critico indipendente. Il raggiungimento di questo obiettivo veniva affidato principalmente al metodo, meno alla trasmissione di nozioni. Contro il formalismo e il nozionismo predominanti nella scuola dell'epoca, Gabelli sosteneva la necessità di formare teste offrendo, accanto a una selezione minima di conoscenze, un metodo di pensiero finalizzato al ragionamento critico, razionale, da contare per tutta la vita e non soltanto per l'apprendimento scolastico[29].

Nelle *Istruzioni generali e speciali* dei programmi, dovute in gran parte a Gabelli, affiorava una forte critica metodologica nei confronti delle strategie didattiche tradizionali che, con la loro impostazione, volta a trasmettere un sapere preordinato, non erano ritenute atte alla formazione e allo sviluppo critico dello «strumento testa»[30]. Su questo sfondo, l'educazione civica degli italiani si sarebbe dovuta realizzare più nel *fare* e nella *formazione* che nel

[29] Cfr. Gabelli A. (1880), *Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari d'Italia*, La Nuova Italia, Firenze 1999. Sul positivismo pedagogico italiano e sulla sua influenza nell'attività riformistica post-risorgimentale, cfr. Bertoni Jovine D., Tisato R. (a cura di), *Positivismo pedagogico italiano*, 2 voll., UTET, Torino 1973-1975; Cambi F., *La pedagogia borghese nell'Italia moderna (1815-1870)*, La Nuova Italia, Firenze 1974.

[30] Bellagamba G., *L'educazione civica nei programmi per la scuola primaria*, in Mencarelli M., Bellagamba G., Pasotti P., Petracchi G., *L'educazione civica nella scuola italiana: storia, problemi, metodi, op. cit.,* p. 17.

conoscere e nell'*informazione*[31]: Gabelli proponeva un'esperienza diretta dei doveri[32], da sostituire alla spiegazione, che come ultimo fine aveva l'ammaestramento degli studenti. Per la prima volta, l'educazione civica usciva dalla retorica campanilista e nazionalista risorgimentale. Nondimeno, l'idea di abituare gli studenti a confrontarsi con la realtà in modo critico – che fa di Gabelli un precursore del movimento della scuola attiva – non arrivò a concretizzare l'acquisizione delle virtù civiche attraverso esperienze dirette di vita comunitaria: gli insegnanti non erano ancora preparati ad accogliere e tradurre nella prassi scolastica questa nuova impostazione pedagogica.

2.1.4 Una «palestra» civica

A qualche anno di distanza dalla riforma del 1888, diverse relazioni e interventi nel dibattito pedagogico ne segnalarono le difficoltà di applicazione da parte degli insegnanti, a prova di come le innovazioni proposte non riuscirono a incidere secondo la volontà del legislatore[33].

Nel 1894 il ministro Guido Baccelli enunciò in Parlamento il nuovo slogan per la scuola primaria: «istruire il popolo quanto basta, educarlo più che si può»[34]. In rapporto all'educazione civica, nella riforma dell'istruzione elementare il motto venne tradotto nel progetto di trasformare la scuola in una «palestra» di vita

[31] *Ivi*, p. 19.

[32] In famiglia, nelle relazioni intime, nella vita domestica, e via così, gradualmente, fino alla convivenza civile. Riguardo a tale concezione, la Santerini fa notare come Gabelli si rifaccia più o meno esplicitamente alla «teoria delle sfere vitali» dello svizzero Johann Heinrich Pestalozzi, che verrà poi ripresa (con differenze di orientamento) in quasi tutti i programmi di educazione civica del Novecento. Secondo la pedagogista, mentre nelle visioni dei legislatori e dei riformatori si rispecchieranno diverse idee di società e di politica, questa concezione «gradualistica» rimarrà sostanzialmente invariata, cfr. Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, *op. cit.*, p. 20. Per una sintesi della teoria pestalozziana, cfr. Blättner F. (1968), *Storia della pedagogia*, Armando, Roma 1994, pp. 159-161.

[33] Bellagamba G., *L'educazione civica nei programmi per la scuola primaria*, in Mencarelli M., Bellagamba G., Pasotti P., Petracchi G., *L'educazione civica nella scuola italiana: storia, problemi, metodi, op. cit.,* p. 21.

[34] Cfr. Santamaita S., *Storia della scuola*, *op. cit.,* p. 65.

civile[35].

Per la scuola elementare, i programmi Baccelli (R.D. 29 novembre 1894, n. 525) prevedevano un coordinamento tra gli insegnamenti di storia, geografia e «diritti e doveri del cittadino». Per evitare «catechismi di etica» e «pretenziose dottrine», era previsto che l'insegnamento di diritti e doveri fosse ricavato e appreso direttamente dallo Statuto del Regno, nonché dall'esempio degli adulti (parenti e maestri) e nella condotta[36].

In un momento in cui l'Italia, sotto il governo di Francesco Crispi, aspirava a riprendere un posto tra le grandi potenze, Baccelli voleva che la scuola tornasse a «far conoscere e amare la Patria», a «svegliare la coscienza», a «scaldare il sentimento della italianità»: questo sentimento nazionalista, non privo di venature patriottarde e retoriche, riconfermò le istanze risorgimentali in modo più accentuato rispetto al "realismo pedagogico" di Gabelli, il quale, invece, cercava di conferire un carattere più «culturale» all'insegnamento dell'educazione civica[37].

Dei programmi, più organica alla tendenza utilitaristica del positivismo era, piuttosto, l'idea di porre come obiettivo dell'educazione civica la coscienza del dovere associata a quella del diritto, che chiamava la scuola a farsi carico di un'educazione ai diritti[38]. Inoltre, la stessa idea di una scuola-palestra di

---

[35] Baccelli era convinto che fosse tempo di imprimere un carattere proprio alla scuola elementare, considerandola «non più come vestibolo agli studi classici, ai tecnici ed ai professionali, ma come palestra di preparazione per tutti al vivere civile», cfr. il testo del discorso in Parlamento del 1894, pubblicato nella *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia* del 7 dicembre 1894, n. 287, e riportato in Bellagamba G., *L'educazione civica nei programmi per la scuola primaria*, in Mencarelli M., Bellagamba G., Pasotti P., Petracchi G., *L'educazione civica nella scuola italiana: storia, problemi, metodi, op. cit.,* p. 25.

[36] Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, *op. cit.*, p. 20.

[37] Cfr. Macchietti S. S., *Dai "doveri del cittadino" all'"educazione civica e costituzionale"*, in Corradini L., Refrigeri G. (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea, op. cit.,* p. 143.

[38] Bertoni Jovine D., *Storia della didattica dalla legge Casati ad oggi. Vol. 1,* Editori Riuniti, Roma 1976, p. 199.

preparazione per tutti al vivere civile richiamava un attivismo pedagogico già presente nelle *Istruzioni* di Gabelli, ma ancora una volta difficilmente trasponibile nel costume scolastico[39].

2.1.5 La proposta di un decalogo civile

Agli inizi del nuovo secolo Giovanni Giolitti riuscì a far crescere la convinzione diffusa che il popolo potesse essere rigenerato attraverso l'istruzione[40]. La novità più importante fu l'innalzamento dell'obbligo scolastico a dodici anni – che, in ogni caso, date le difficoltà ambientali e storiche, rimase più che altro un'affermazione di principio – introdotto dalla "legge Orlando"[41] (8 luglio 1904, n. 407). Oltre a ciò, la legge Orlando, in consonanza con la visione giolittiana, introduceva e istituiva il «corso popolare», con il quale venivano aggiunte all'istruzione elementare una quinta e una sesta classe, rivolte agli alunni che non volevano proseguire gli studi, al termine delle quali era previsto il conseguimento della licenza di scuola primaria. Tuttavia, come sottolinea Saverio Santamaita, il corso popolare nasceva come «una strana creatura scolastica», destinata a deludere le aspettative fin dal suo esordio, principalmente a causa della scarsa chiarezza di fondo rispetto alle sue stesse finalità[42].

---

[39] Con grande sagacia, a commento di una dichiarazione di Boselli contenuta nel discorso pronunciato in Parlamento nel 1894, secondo la quale l'ispirazione della scuola-palestra veniva da un'osservazione condotta dallo stesso Boselli in una scuola elementare romana, Bellagamba annota che se da un lato un ministro poteva anche aver visto "scuola attiva" in alcune classi elementari romane di fine Ottocento, dall'altro lato «le scuole visitate dai ministri non sempre sono lo specchio fedele della situazione generale», cfr. Bellagamba G., *L'educazione civica nei programmi per la scuola primaria*, in Mencarelli M., Bellagamba G., Pasotti P., Petracchi G., *L'educazione civica nella scuola italiana: storia, problemi, metodi, op. cit.,* pp. 24-25.

[40] Chiosso G., *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, La Scuola, Brescia 1983, p. 35.

[41] Dal nome del docente universitario e ministro Vittorio Emanuele Orlando.

[42] Cfr. Santamaita S., *Storia della scuola, op. cit.,* p. 66. Ester De Fort fa notare come l'istituzione del corso popolare rappresentasse un nuovo tentativo di orientare la scuola al "fare", alla trasmissione di una "cultura operativa" direzionata, questa volta, all'acquisizione di informazioni e conoscenze «immediatamente utilizzabili» nell'ambito lavorativo, cfr. De Fort E., *Storia della scuola elementare*

I programmi di Francesco Orestano del 1905 (R.D. 29 gennaio, n. 45) miravano a far conoscere agli insegnanti italiani la didattica herbartiana[43], la cui applicazione, enfatizzata dallo stesso Orestano, era prevista per la scuola elementare e veniva estesa anche e specialmente alla materia «Educazione morale e istruzione civile», all'interno della quale il nuovo metodo di insegnamento avrebbe dovuto dettare le norme di condotta "per gradi", partendo dal mondo domestico, per arrivare alla coscienza dei doveri civili e, infine, affrontare i concetti di *cittadino* e di *patria*, attraverso un percorso «sistematico»[44]. Ciò nondimeno, nella scuola reale, in cui l'insegnamento di fatto assumeva frequentemente «tutti i caratteri di un intellettualismo e di un mnemonismo deteriore»[45], l'educazione civica venne ridotta a una serie di informazioni relative alle istituzioni politiche dello Stato e all'apprendimento dei nomi dei più grandi personaggi italiani, e dunque, in buona sostanza, indirizzata verso forme di nozionismo sempre più accentuate[46].

Ciò portò Giuseppe Cesare Abba – già autore nel 1904 di un volume per ragazzi dedicato alle avventure della spedizione dei mille[47] – alla stesura di un «decalogo civile» in cui veniva chiesto a ogni studente di amare e rispettare i compagni, i genitori, i maestri, di difendere i propri diritti e quelli altrui, di non rassegnarsi alla prepotenza, di aiutare i deboli, di compiere buone azioni, di coltivare lo studio, la giustizia, di operare per far sì che tutti gli uomini potessero divenire «cittadini di una patria sola» e «vivere in pace da buoni fratelli»[48].

---

in Italia. Dall'Unità all'età giolittiana, op. cit., p. 223.

[43] Sulle teorie didattiche di Johann Friedrich Herbart e sul loro debito verso Pestalozzi, al quale, come si è visto, si ispirava già Gabelli, cfr. Catalfamo G. (1984), *I pionieri della didattica*, Pellegrini, Cosenza 2003, in particolare pp. 70-71.

[44] Zambaldi I., *Storia della scuola elementare in Italia*, LAS, Roma 1975, p. 432.

[45] Bertoni Jovine D., *La storia della scuola italiana dal 1870 ai nostri giorni, op. cit.*, p. 176.

[46] Cfr. Macchietti S. S., *Dai "doveri del cittadino" all'"educazione civica e costituzionale"*, in Corradini L., Refrigeri G. (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea, op. cit.,* pp. 143-144.

[47] Cfr. Abba G. C. (1904), *La storia dei mille narrata ai giovinetti*, Milano, Bompiani 2010.

[48] Macchietti S. S., *Dai "doveri del cittadino" all'"educazione civica e costituzionale"*, in Corradini L.,

Distribuito a tutti gli alunni della scuole di Brescia, città in cui Abba trascorse gli ultimi anni della sua vita, il decalogo diventò per molti insegnanti un «costante oggetto di riflessione per la promozione della coscienza civile»[49].

2.2 L'educazione del cittadino sotto il fascismo

2.2.1 Il «clima storico» del fascismo

Nel 1923 l'ultimo degli atti normativi che componevano la cosiddetta "riforma Gentile"[50] (R.D. 1 ottobre, n. 2185) cancellò l'insegnamento dei diritti e doveri, il quale, nonostante le critiche, era rimasto in vigore fino ad allora.

Nello stesso anno, prendendo le distanze dal formalismo didattico precedente, il pedagogista Giuseppe Lombardo Radice – nominato da Gentile direttore generale dell'istruzione elementare – predispose un programma di educazione nazionale d'ispirazione risorgimentale e idealistica finalizzato all'autoformazione del «cittadino libero»[51]. Ciò non impedì l'avviarsi, più in là, a partire dagli anni Trenta, del processo di fascistizzazione dell'istruzione di base e, in seguito, dell'intero ordinamento scolastico, chiamato a fare introiettare agli studenti principi e norme per mezzo di un indottrinamento cieco.

Nella premessa ai programmi per le scuole elementari del 1934 (D.M. 18 settembre) del ministro dell'educazione nazionale Francesco Ercole, lo stesso Mussolini esortava la scuola italiana e gli insegnanti di ogni grado a ispirarsi alle «idealità» del fascismo, a educare i giovani a comprenderne la «rivoluzione» e a

---

Refrigeri G. (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea, op. cit.,* p. 144.

[49] *Ibidem.*

[50] Dal nome del filosofo neoidealista Giovanni Gentile, ministro dell'istruzione del governo Mussolini.

[51] Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione, op. cit.,* p. 22.

«vivere nel clima storico» da essa creato. Nelle scuole vennero imposti riti fascisti quali il saluto alla bandiera, il pellegrinaggio sulla tomba del milite ignoto, le guardie d'onore, nonché i libri di testo unici editi a cura dello Stato[52]. Era il regime fascista "in prima persona", quindi, che si faceva carico di *educare* i cittadini, con l'appoggio di tanti intellettuali e insegnanti, considerati figure-chiave per la costruzione dell'egemonia culturale e del consenso di massa[53].

2.2.2 Un disegno pedagogico complessivo

In un saggio dei primi anni Ottanta, Carmen Betti rileva come la storiografia pedagogica riguardante il ventennio abbia valutato la scuola fascista come il luogo elettivo della formazione spirituale e sociale dei giovani[54]. Ciò, in molti casi, ha portato alla marginalizzazione di altri importanti fenomeni educativi e ha pregiudicato una ricostruzione non banale delle vicende scolastiche. Un esempio in tal senso è rintracciabile nella scarsa considerazione riservata a quel vasto e articolato progetto che – in un rapporto di strettissimo vicinato con la scuola – il regime fascista tentò di attuare a partire dalla metà degli anni Venti con l'istituzione dell'Opera Nazionale Balilla. Pur abbastanza spesso rievocato, tale progetto è rimasto in ombra «sia nei suoi aspetti meno espliciti sia nel suo significato sostanziale», facendo così sfumare i contorni del «disegno pedagogico complessivo» cominciato dal fascismo[55].

Un disegno inizialmente "accolto" anche da pedagogisti autorevoli e non

[52] Cfr. Ostenc M., *La scuola italiana durante il fascismo*, Laterza, Roma-Bari 1981. Sul «rituale scolastico d'epoca fascista», cfr. Isnenghi M., *L'educazione dell'italiano. Il fascismo e l'organizzazione della cultura*, Cappelli, Bologna 1979, pp. 29-31.

[53] Santamaita S., *Storia della scuola, op. cit.,* p. 85. Cfr. anche Turi G., *Lo Stato educatore. Politica e intellettuali nell'Italia fascista*, Laterza, Roma-Bari 2002.

[54] Cfr. Betti C., *L'Opera Nazionale Balilla: la «vera scuola» del fascismo*, in Santoni Rugiu A., Trebisacce G. (a cura di), *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca educativa*, Pellegrini, Cosenza 1983.

[55] In realtà, annota la Betti, l'Opera Nazionale Balilla consisteva in una complessa strategia di organizzazione extrascolastica che può essere considerata come la «vera scuola» del fascismo. *Ivi*, p. 257.

certo inclini al servilismo come Ernesto Codignola, convinto del fatto che qualora esso si fosse fuso con la «vita concreta della scuola» avrebbe potuto realizzare la «rivoluzione» e portare «conseguenze incalcolabili» nella formazione dei giovani[56].

Eppure tale fusione non avvenne mai realmente, nemmeno quando nel 1939 il ministro dell'educazione nazionale Giuseppe Bottai presentò la *Carta della Scuola*, in cui si affermava che lo studio doveva mirare alla formazione morale, culturale e – in armonia con le finalità educative della Gioventù Italiana del Littorio – alla preparazione politica e militare: in realtà si trattò di un programma la cui messa in atto avrebbe incontrato non poche difficoltà e che pertanto mancò la rivoluzione fascista che avrebbe voluto attuare, alla quale si oppose la responsabilità educativa di un buon numero di insegnanti[57] e di intellettuali[58].

2.3 Educare alla democrazia e alla società

2.3.1 L'educazione per la democrazia

Uno dei primi obiettivi del governo provvisorio alleato subito dopo la liberazione del 1945 fu la ricostruzione democratica e sociale, definita tale perché, come ha rilevato Aldo Agazzi, le «idee regolatrici furono fondamentalmente quella di democrazia e democratizzazione e quella di socialità e socializzazione»[59].

---

[56] Codignola E., *Il rinnovamento spirituale dei giovani*, Mondadori, Milano 1933, p. 44.

[57] Cfr. Macchietti S. S., *Dai "doveri del cittadino" all'"educazione civica e costituzionale"*, in Corradini L., Refrigeri G. (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea, op. cit.,* pp. 150-151.

[58] Tra i quali il sopracitato Codignola, il quale, dopo la rottura col partito divenne punto di riferimento dell'antifascismo a Firenze, città in cui nel 1945, ispirato da Dewey e dal pragmatismo americano, avrebbe fondato la celebre «Scuola Città Pestalozzi».

[59] Agazzi A, *Le prospettive della riforma democratica e di quella pedagogica della scuola italiana*

Prima che a scuola, la «rieducazione civica della gioventù di guerra» avvenne in primo luogo in una vasta e capillare opera di assistenza e formazione, all'interno della quale una «pedagogia della partecipazione» mirava a ridare a bambini e ragazzi un futuro[60].

I nuovi programmi per la scuola (D.M. 9 febbraio 1945) nacquero dal lavoro di una commissione insediata nel 1944 dal ministro dell'istruzione Guido De Ruggiero e presieduta da Carleton Wolsey Washburne, un pedagogista statunitense seguace di Dewey e dell'attivismo. Per far fronte all'«analfabetismo civile» e per combattere gli effetti – che continuavano a farsi sentire – delle tossine antidemocratiche messe in circolazione dal fascismo, Washburne introdusse nella scuola alcune linee d'indirizzo per la democrazia in fase di costruzione, quali, ad esempio, il superamento del nazionalismo, la fraternità tra gli uomini, la collaborazione in campo internazionale tra i popoli, il valore dell'autogoverno, l'educazione alla socialità[61]. Il motto della nuova scuola divenne: «L'educazione per la democrazia e la democrazia nell'educazione»[62].

I programmi del 1945 affidavano all'istruzione scolastica il compito di combattere l'«immaturità civile», l'«impreparazione alla vita politica»,

---

dopo il 1945, in AA. VV., *Questioni di storia della scuola italiana (1945-1985)*, Quaderni dell'Istituto di Pedagogia, Facoltà di Magistero, Università degli Studi di Siena, Arezzo 1986, p. 15.

[60] Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione, op. cit.*, p. 23. La Santerini ricorda le «Repubbliche dei Ragazzi», la già nominata «Scuola Città Pestalozzi» (dalla quale prenderà vita la rivista «Scuola e città», diretta da Codignola e successivamente da Borghi), l'«Opera don Guanella», l'«Opera dei mutilatini don Gnocchi». A queste realtà se ne potrebbero aggiungere molte altre, di sicuro interesse per le novità intrinseche, di metodo, contenute nelle loro storie pedagogiche. Non essendo questa la sede per un approfondimento, si rimanda all'esaustiva rassegna proposta da Goffredo Fofi nella prefazione a Borghi L., *La città e la scuola*, a cura di G. Fofi, Elèuthera, Milano 2000, pp. 7-18.

[61] Santamaita S., *Storia della scuola, op. cit.,* p. 120.

[62] È uno dei principi-chiave dell'attivismo pedagogico di Dewey esportati in Europa dopo la seconda guerra mondiale, cfr. Cambi F., *L'educazione per la democrazia e la democrazia nell'educazione. Itinerari politici-pedagogici di Dewey (prima e dopo il New Deal)*, in Spadafora G. (a cura di), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma 2003. Nell'introduzione a *Democrazia e educazione* di Dewey, Alberto Granese ricorda che tale opera, pubblicata negli Stati Uniti nel 1916, fece la sua prima apparizione in Italia nel 1948, cfr. Dewey J. (1916), *Democrazia e educazione*, a cura di A. Granese, La Nuova Italia, Firenze 1992.

l'«insensibilità verso i problemi sociali in genere»[63]. Di fronte all'«assenza di tirocinio sociale e politico nella scuola»[64], all'educazione civica veniva chiesto di trasformarsi in esperienza e socialità vissuta, contro il «verbalismo etico-civico»[65] del passato. In questo senso, i programmi erano stati concepiti come base d'appoggio per il passaggio da una scuola che fino ad allora aveva educato all'obbedienza a una scuola che in qualche modo avrebbe dovuto cominciare formare cittadini autonomi e socialmente responsabili già a partire dal grado elementare[66].

2.3.2 La nuova cittadinanza

In *Scuola e comunità* Borghi spiega come, dopo la guerra, nel solco di un ampio movimento per la ricostruzione della società in direzione internazionale, la scuola e la pedagogia si siano adoperate per realizzare il passaggio dalla cittadinanza nazionale a una nuova cittadinanza, in cui l'uomo potesse essere considerato non più solamente dal punto di vista dell'appartenenza nazionale, ma come «appartenente all'umanità intera»[67]. Da questo punto di vista, la riforma Washburne – come le riforme scolastiche di altri paesi europei: quella

---

[63] Bellagamba G., *L'educazione civica nei programmi per la scuola primaria*, in Mencarelli M., Bellagamba G., Pasotti P., Petracchi G., *L'educazione civica nella scuola italiana: storia, problemi, metodi, op. cit.,* p. 40.

[64] Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione, op. cit.*, p. 23.

[65] Damiano E., Maffezzoni F., Mattei M., Ruggeri D., *Dal dire al fare: i libri di testo nella scuola dell'obbligo*, in AA. VV., *L'educazione del cittadino. Ricerche sulla formazione socio-civico-politica*, La Scuola, Brescia 1990, p. 168.

[66] Nei programmi la scuola elementare veniva presentata come una comunità a cui collaborare e partecipare attivamente. Ciò al fine di portare gli insegnanti ad intervenire non più sul singolo, ma sul gruppo-classe e sui rapporti interni ad esso. Autori come Simoncini suppongono che il compito di rimuovere le carenze relazionali degli studenti affidato alla scuola non giovasse solo alla democrazia, ma anche all'aumento delle capacità di adattamento dei singoli e dei gruppi all'interno del nuovo spazio industriale, cfr. Simoncini A., *Ben educati. Appunti su potere e soggettività nella crisi della pedagogia moderna, op. cit.,* pp. 83-84.

[67] Borghi L., *Scuola e comunità, op. cit.,* p. 218.

francese, ad esempio – espresse un inedito «spirito di raggio internazionale»[68], che di lì a poco sarebbe stato possibile rintracciare nella *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* del 1948, considerata, a detta di Jean Piaget, un documento in grado di aprire nuovi orizzonti all'opera educativa[69].

Sul modello della scuola statunitense[70], gli insegnanti italiani avrebbero dovuto farsi i promotori dello spirito internazionale e della nuova cittadinanza, mutuando le loro strategie didattiche dal pragmatismo e dall'etica laica di Dewey. Di fatto, tale impostazione pedagogica non venne quasi mai tradotta nella prassi scolastica. Eppure, essa suggerì tanti progetti – anche extrascolastici – e fece maturare in molti docenti la convinzione che vi potesse essere educazione alla democrazia e alla società solo se praticata e vissuta a partire dall'insegnamento e dalla vita della classe[71]. In effetti, dopo l'emanazione dei programmi del 1945, diverse esperienze, come quella della già citata «Scuola Città Pestalozzi» di Firenze, misero in evidenza il valore e l'efficacia dell'«impegno» degli insegnanti e degli studenti nella costruzione di micro democrazie e altre forme comunitarie di convivenza[72].

2.3.3 L'insegnamento della Costituzione

Come si è visto, Washburne voleva introdurre nella scuola italiana le basi del comportamento democratico attraverso le metodologie dell'attivismo deweyano. La sua riforma incontrò però non poche difficoltà, legate alle resistenze degli insegnanti, al conservatorismo dei ministri italiani, liberali di

[68] *Ibidem.*
[69] Cfr. Piaget J. (1949), *Il diritto all'educazione del mondo attuale*, Edizioni di Comunità, Milano 1951.
[70] Che, secondo l'ottimistica visione di Washburne, illustrata in un saggio dei primi anni Cinquanta, era riuscito a «riunire» sotto lo stesso cielo «varie razze, nazionalità e religioni», cfr. Washburne C. (1953), *Che cos'è l'educazione progressiva?*, La Nuova Italia, Firenze 1973, p. 30.
[71] Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione, op. cit.*, p. 24.
[72] Cfr. Codignola E., *Educazione liberatrice*, La Nuova Italia, Firenze 1946.

formazione idealistica, ma anche all'arretratezza del clima culturale e sociale, in cui le nuove idee pedagogiche non avrebbero mai potuto affermarsi.

Così, negli anni successivi alla riforma, del programma di formazione alla democrazia concepito dopo la liberazione rimase (pressoché unicamente) l'invito alla conoscenza dei valori e delle norme contenute nella Costituzione[73]. La traduzione dei principi democratici in essa contenuti nell'organizzazione e nella cultura educativa della scuola fu probabilmente il maggiore obiettivo dell'impegno pedagogico sia laico sia cattolico. I valori della Costituzione offrivano un punto di riferimento ideale per l'educazione, la quale, dal canto suo, come rimarcava Maritain, rappresentava il mezzo primario per mantenere salda la carta democratica[74].

Molti insegnanti, come il maestro Mario Lodi, si appellarono alla Costituzione in modo "creativo", riferendosi costantemente ai suoi valori e, al contempo, impostando metodologie didattiche democratiche fondate sulla libertà che attuavano, più o meno implicitamente, quanto auspicato da Washburne[75]. Oltre a ribadire l'importanza dell'insegnamento della Costituzione, lo stesso Lodi, in *Guida al mestiere di maestro*, pubblicato nel 1982, tornerà a elencare, a distanza di quasi quarant'anni dalla loro formulazione, i suggerimenti del pedagogista statunitense, invitando i colleghi a favorire le attitudini degli studenti in un clima di comprensione, a promuovere l'esperienza pratica al fine di facilitare i rapporti sociali, a coltivare sentimenti di solidarietà, di pace e di fratellanza[76].

---

[73] Scoppola P., *La Costituzione contesa*, Einaudi, Torino 1998, p. 61.
[74] Maritain J. (1951), *L'uomo e lo Stato*, Vita e Pensiero, Milano 1992, p. 139.
[75] Cfr. Masala A., *Mario Lodi maestro della Costituzione*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (Bg) 2007, in particolare pp. 42-51.
[76] Lodi M., *Guida al mestiere di maestro*, Editori Riuniti, Roma 1982, p. 38.

2.3.4 L'insegnamento della storia contemporanea

Fin dalle origini, l'educazione civica è stata tradizionalmente letta attraverso lo sguardo dello storico[77]. Tra gli anni Quaranta e gli anni Cinquanta ci fu un acceso dibattito sull'introduzione della storia contemporanea a scuola. In realtà, si trattò di una vera e propria contesa, che divise gli storici tra coloro che consideravano "ideologico" l'insegnamento dei fatti più vicini e coloro che invece coglievano nella storia recente un'occasione per riflettere sugli avvenimenti del presente[78]. Lo storico antifascista Gaetano Salvemini, ad esempio, che proponeva un interessante metodo di insegnamento della storia di tipo "sottrattivo"[79], vedeva nell'ingresso della contemporaneità a scuola un elemento che potenzialmente avrebbe potuto mettere a rischio la neutralità e l'imparzialità dell'istituzione scolastica. Altri, sulla scia dello storico francese Marc Bloch, erano convinti che per comprendere l'attualità fosse necessario approfondire la relazione di intelligibilità tra epoche diverse[80].

Dopo la seconda guerra mondiale, con l'avvio del processo di ricostruzione gli italiani cercarono di dimenticare gli orrori del fascismo. Nell'anno scolastico 1952-53, il ministro dell'istruzione Antonio Segni, preoccupato del fatto che l'assenza di memoria potesse danneggiare la appena nata democrazia, decise di regalare agli insegnanti e agli studenti dell'ultimo anno delle scuole secondarie il volumetto *Venticinque anni di storia (1920-1945)* dello storico liberale Luigi

---

[77] Santerini M., *Il valore formativo della storica contemporanea*, in Bosco G., Mantovani C. (a cura di), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Rubbettino, Soveria Mannelli (Cz) 2004, p. 248.

[78] Cfr. Tomasi T., *Scuola e pedagogia in Italia. 1948-1960*, Editori Riuniti, Roma 1977, pp. 158 sgg.; Ambrosoli L., *La scuola italiana dal dopoguerra a oggi*, Il Mulino, Bologna 1982, pp. 78 sgg.

[79] Salvemini era convinto del fatto che l'abilità dell'insegnante consistesse nel lavorare sui «nodi storici», sottraendo informazioni – senza aggiungerne – al libro di testo, cfr. Salvemini G. (1952), *Insegnamento della storia*, in id., *Scritti sulla scuola*, Feltrinelli, Milano 1966, p. 742.

[80] Bloch M. (1949), *Apologia della storia o mestiere di storico*, Einaudi, Torino 1969, p. 54. Su questa linea si collocava anche il pensiero di Dewey, per il quale lo studio della storia, immaginata come «storia sociale», doveva contribuire all'arricchimento delle conoscenze e delle esperienze del presente, cfr. Dewey J. (1900), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1987, p. 107.

Salvatorelli[81]. Il libro di Salvatorelli, di taglio sintetico e informativo, superava la seconda guerra mondiale offrendo uno sguardo sull'intera realtà europea ed extra-europea, nello sforzo di superare l'ottica nazionalistica. L'iniziativa di Segni, però, ricevette una fredda accoglienza, soprattutto tra gli insegnanti. Ciò frenò l'introduzione della storia contemporanea e della sua dimensione «valoriale», demandata senza convinzione all'educazione civica[82], nella scuola, fino alla rimozione del problema, tanto più significativa quanto più il dibattito, dalla metà degli anni Cinquanta, assunse dimensioni senza precedenti[83].

2.3.5 Come formazione sociale, come disciplina: il dibattito intorno all'educazione civica

Dal punto di vista della valorizzazione dell'educazione civica intesa come "disciplina", autori come la Santerini considerano il decennio successivo alla guerra come un'«occasione mancata»[84]. La pedagogista fa notare come, a dieci anni dalla liberazione, i programmi Ermini del 1955 (D.P.R. 14 giugno, n. 503), pur invitando gli insegnanti a incoraggiare gli alunni all'acquisizione pratica di «fondamentali abitudini in rapporto alla vita morale» e al «comportamento civile e sociale», non concessero spazio a sé all'educazione civica[85]. Essi si limitavano ad assegnare "normativamente" alla scuola primaria il compito di assicurare alla totalità degli italiani una «formazione basilare dell'intelligenza e del carattere», condizione per un'«effettiva e consapevole partecipazione alla

[81] Cfr. Salvatorelli L., *Venticinque anni di storia (1920-1945)*, Edizioni Scuola e Vita, Roma 1953.
[82] Cfr. Damiano E., *Storia, geografia e studi sociali nei nuovi programmi: una lettura epistemologica*, in «Prospettiva EP», n. 2, 1985, pp. 51-60.
[83] Ascenzi A., *L'educazione alla democrazia nei libri di testo: il caso dei manuali di storia*, in Corsi M., Sani R. (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano 2004, p. 81. Per l'estensione dei programmi di storia fino alla proclamazione della repubblica bisognerà attendere due circolari del 1960 sulla resistenza, come pure i programmi emanati lo stesso anno per i licei e gli istituti magistrali (D.P.R. 6 novembre, n. 1457), che prolungheranno gli stessi programmi fino alla Costituzione e alla decolonizzazione.
[84] Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione, op. cit.*, p. 24.
[85] *Ibidem.*

vita della società e dello Stato»[86]. All'educazione civica non veniva dedicata particolare attenzione. Veniva invece richiamata con forza la «nostra tradizione educativa», la cui cultura scolastica, già in essere, avrebbe dovuto essere orientata «al conseguimento delle finalità civili e sociali dell'istruzione pubblica»[87].

La matrice cattolico-personalista alla base dei programmi, permeata da un «attivismo discreto», fece emergere una descrizione della scuola come «comunità» all'interno della quale gli studenti avrebbero appreso quell'«insieme di virtù personali e civili» essenziali alla cittadinanza[88]. Dopotutto si può ritenere che questo, sulla carta, sia un buon punto di forza, "compensativo" del mancato inserimento dell'educazione civica nel curricolo.

La Bertoni Jovine ha cercato di mostrare come i programmi Ermini e, più in generale, le riforme del secondo dopoguerra fossero astratte e inidonee alla formazione di personalità libere e autonome, fondamentalmente perché disinteressate alla disuguaglianza delle posizioni di partenza degli alunni[89]. Per Corradini, bisognerà attendere la fine degli anni Cinquanta e gli anni Sessanta – caratterizzati da rapide trasformazioni economiche, sociali, antropologiche – perché le politiche scolastiche comincino a perseguire concretamente l'obiettivo dell'uguaglianza delle condizioni iniziali e delle opportunità di riuscita[90].

Nel dibattito pedagogico dell'epoca, dei programmi venne perlopiù approfondito il rapporto tra educazione morale, sociale, civica e politica. La pedagogia di ispirazione cristiana, in particolar modo quella personalistica,

---

[86] Bellagamba G., *L'educazione civica nei programmi per la scuola primaria*, in Mencarelli M., Bellagamba G., Pasotti P., Petracchi G., *L'educazione civica nella scuola italiana: storia, problemi, metodi, op. cit.,* p. 48.
[87] *Ibidem.*
[88] Damiano E., Maffezzoni F., Mattei M., Ruggeri D., *Dal dire al fare: i libri di testo nella scuola dell'obbligo*, in AA. VV., *L'educazione del cittadino. Ricerche sulla formazione socio-civico-politica, op. cit.,* p. 169.
[89] Bertoni Jovine D., *Storia della didattica dalla legge Casati ad oggi. Vol. 1, op. cit.,* p. 240.
[90] Corradini L., *Democrazia scolastica*, La Scuola, Brescia 1976, p. 71.

proponeva un'educazione sociale strettamente collegata all'educazione morale e civico-politica, fondata filosoficamente e integrata nell'educazione generale[91]. I laico-idealisti, dal canto loro, abbandonando la concezione gentiliana di stato-educatore, sottolinearono il valore della "cultura generale" contro ogni funzionalismo, negando la necessità di inserire una materia specifica nel curricolo e affermando l'importanza dell'educazione alla legalità democratica nella società liberale[92]. Infine, le correnti socialista e marxista puntarono sull'inseparabilità tra educazione sociale, educazione civica e educazione politica, in stretta connessione con l'insegnamento della Costituzione[93]. Delle tre posizioni, la prima fu certamente la più pervasiva, perché sostenuta da una disponibilità pressoché esclusiva di tutte le leve del governo della scuola e della sua amministrazione che contribuì a determinare quella che è stata definita come una vera e propria «egemonia della cultura cattolica»[94] sul mondo dell'istruzione, a fronte della quale la cultura scolastica laica e di sinistra si pose sulla difensiva.

2.4 I programmi per l'insegnamento dell'educazione civica

2.4.1 Una «trama» sperimentale fra scuola e vita sociale

Nella storia della scuola italiana, la prima forma di educazione alla cittadinanza, si è detto, comparve già con la legge Casati del 1859. Molti però

[91] Cfr. Galli N., *La concezione cristiano-personalistica*, in AA. VV., *L'educazione del cittadino. Ricerche sulla formazione socio-civico-politica*, La Scuola, Brescia 1990.
[92] Cfr. Raiteri G., *L'approccio laico-idealista*, in AA. VV., *L'educazione del cittadino. Ricerche sulla formazione socio-civico-politica, op. cit.*
[93] Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione, op. cit.*, p. 29.
[94] Santamaita S., *Storia della scuola, op. cit.,* p. 129. Santamaita ricorda come i cattolici riuscirono ad abbracciare le scuole pubbliche e private, le attività extrascolastiche, la categoria degli insegnanti di ogni ordine e grado, la pubblicistica scolastica, dalle riviste didattiche alle collane editoriali dedicate ai problemi dell'educazione.

ritengono che la storia di questo insegnamento inizi ufficialmente con la storia della scuola della repubblica, che ebbe il suo prologo nell'assemblea costituente dove, «con vivi prolungati applausi», fu votato all'unanimità un ordine del giorno in cui si chiedeva che i valori della Costituzione trovassero «adeguato posto» nel quadro didattico delle scuole di ogni ordine e grado, al fine di «rendere consapevole la giovane generazione» delle «conquiste morali e sociali» che costituivano ormai «sicuro retaggio del popolo italiano»[95].

Nel 1958, sotto l'egida del ministro dell'istruzione Aldo Moro, che era stato uno dei firmatari del suddetto ordine del giorno, vennero approvati i *Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli Istituti e Scuole di istruzione secondari e artistica* (D.P.R. 13 giugno 1958, n. 585). Tale documento segnava l'ingresso dell'educazione civica nelle scuole secondarie e apriva per la prima volta uno spazio di due ore mensili, affidate all'insegnante di storia, diretto alla formazione del cittadino. L'idea di Moro era quella di cominciare a offrire una trama concreta e sperimentale sulla quale tessere, poi, i programmi definitivi.

Una forte centralità veniva data alla Costituzione, che da un punto di vista didattico avrebbe dovuto tracciare i limiti della nuova disciplina e fare da punto di riferimento per un «insegnamento organico sulla formazione del cittadino»[96]. Anche la sinistra, prima dell'approvazione dei programmi, aveva chiesto – per mezzo di una mozione parlamentare presentata dallo studioso di storia delle religioni e senatore comunista Ambrogio Donini – di rendere obbligatorio in tutte le scuole l'insegnamento della carta costituzionale, che avrebbe dovuto

[95] Corradini L., *Certezze etiche e costituzionali, convinzioni pedagogiche e dubbi curricolari. La sfida della sperimentazione*, in id. (a cura di), *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarità e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale,* Tecnodid, Napoli 2009, p. 18.
[96] Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione, op. cit.*, p. 29.

essere «illustrata ai giovani nella sua genesi storica»[97].

2.4.2 La responsabilità del corpo docente

Nel 1962, commentando criticamente il testo della premessa ai programmi, Aldo Capitini si augurava che la Costituzione, pur rimanendo «una cosa importante», fosse vista «come punto di arrivo che è anche punto di partenza, e soprattutto in questo senso»[98].

Sebbene i programmi richiamassero l'esigenza di un rapporto di mutua collaborazione tra scuola e vita sociale, per Capitini il rischio maggiore delle disposizioni del decreto presidenziale era che in esse l'istituzione scolastica potesse essere considerata o come qualche cosa di «staccato» dalla società o come qualche cosa di «connesso a una società staccata (…) dal movimento storico in atto»[99]. Per contro, il filosofo-educatore avanzava la proposta di un'educazione civica legata alla vita della scuola, al dialogo e al lavoro di gruppo, alla non violenza, alla promozione «di un lavoro dal basso di consigli e assemblee (…) fondamentale per l'attuazione di un'educazione civica sostanziale e non convenzionale»[100].

Riferendosi a un rapporto della SVIMEZ (l'Associazione per lo sviluppo dell'industria nel Mezzogiorno) su *Trasformazioni sociali e culturali in Italia e loro riflessi sulla scuola*[101], Capitini affermava che l'obiettivo primario dell'educazione civica dovesse essere quello di una «formazione culturale di più largo respiro» che in qualche modo potesse consentire ai ragazzi di «reagire alla ricezione passiva dei modelli di consumo e dei valori culturali standard», e

---

[97] *Ibidem.*
[98] Capitini A., *L'educazione civica nella scuola e nella vita sociale*, Laterza, Bari 1964, p. 132.
[99] *Ivi*, p. 133.
[100] *Ivi*, p. 149.
[101] Cfr. SVIMEZ, *Trasformazioni sociali e culturali in Italia e loro riflessi sulla scuola*, Giuffrè, Roma 1962.

sottolineava la necessità di unire alla maggiore partecipazione di tutte le «categorie sociali» all'esercizio del potere economico e politico e alla vita civile della società «un'attività educativa tendente a favorire la libera espressione delle individualità e dei gruppi sociali come soggetti determinanti»[102]. Capitini era convinto dell'urgenza di correggere l'idea secondo la quale educare il cittadino significava educare all'obbedienza alle autorità esistenti. Ben più largo, per lui, doveva essere l'orizzonte, nella visione di un'educazione alla «responsabilità di portare il proprio contributo critico e costruttivo» e allo «stare insieme». Per questo parlò della «teoria del centro», intesa come «superamento dell'individualismo da un lato e delle società chiuse dall'altro»[103]. Alla critica di Capitini, si sommavano i commenti di chi pensava che l'educazione civica di Moro, mancando di prospettiva storica e politica, fosse ancora una volta educazione morale, trasmissione dell'ideologia dominante[104].

Nel dibattito pedagogico, Capitini affiancò alla sua voce quella di chi, come lui, aveva un modo altro di interpretare la formazione del cittadino. Arturo Carlo Jemolo, per esempio, chiedeva che il legame tra «contenuti» e «atteggiamenti» fosse analizzato in modo più complesso, al di là contrapposizione ideologica tra educare e istruire[105]. Su posizioni non dissimili, Guido Calogero, precorrendo con grande lucidità i tempi, sosteneva che per comprendere gradualmente il valore della libertà di coscienza e di parola, d'importanza essenziale per l'educazione civica, non ci fosse altro metodo che quello del «far discutere e discutere, su qualsiasi problema», in modo che lentamente gli studenti si rendessero conto «della parità del diritto fondamentale, che è il diritto di far conoscere agli altri le

[102] Capitini A., *L'educazione civica nella scuola e nella vita sociale, op. cit.,* pp. 149-150.
[103] *Ivi,* p. 149.
[104] Tomasi T., *Scuola e pedagogia in Italia 1948-1960, op. cit.,* p. 200; cfr. anche Lastrucci E., *Alfabetizzazione civica* e civismo, in Corda Costa M. (a cura di), *Formare il cittadino. Laboratorio di educazione civica per la scuola secondaria*, La Nuova Italia, Firenze 1997, pp. 3-53.
[105] Cfr. la nota di Jemolo in Capitini A., *L'educazione civica nella scuola e nella vita sociale, op. cit.,* pp. 110-114.

proprie esigenze», dal quale per il filosofo discendeva «la parità di ogni altro diritto (…) come conseguenza»[106]. Calogero, inoltre, rimarcava come l'educazione civica non potesse considerarsi «di esclusiva competenza» del professore che si trovasse «ad impartirla come "materia"», bensì «di tutto il corpo docente»[107].

2.4.3 Dal fatto al valore

Ma quelle di Capitini e dei suoi amici non furono le uniche osservazioni riguardanti la nuova disciplina. Nel corso del tempo, diversi pedagogisti e storici della pedagogia videro nell'educazione civica del 1958 un «insieme di cognizioni castigate e addomesticate in una neutralità astratta e atemporale»[108]. Tra questi, alcuni reputavano – e reputano ancora oggi – la scelta di privilegiare i «valori civici» e la loro collocazione su un «piano spirituale» come frutto di un'impostazione di tipo «spiritualistico-astratto» e «di chiara derivazione idealistica», in cui la politica era «del tutto subordinata alla morale»[109].

Malgrado ciò, è stato scritto che l'introduzione dell'educazione civica, a dispetto di qualunque critica, segnò un rinnovamento, più precisamente «una ventata di aria nuova nella scuola italiana»[110].

Tuttora c'è chi crede, come la Santerini, che il piano spirituale in cui si collocava tale disciplina contribuisse alla promozione delle capacità riflessive dello studente, e perciò non limitasse la stessa disciplina a un puro

[106] Cfr. la nota di Calogero in Capitini A., *L'educazione civica nella scuola e nella vita sociale, op. cit.,* pp. 114-115.
[107] *Ibidem*. Per Calogero il comportamento del docente con gli studenti e il valore della cooperazione tra insegnanti – che come si vedrà più avanti riportano l'educazione alla cittadinanza al centro del processo educativo come una "direzionalità formativa" – costituivano la prima e più importante forma di educazione civica che si potesse dare a scuola.
[108] Cfr. su tutti Tomasi T., *Scuola e pedagogia in Italia. 1948-1960, op. cit.,* p. 159.
[109] Bosi L., *I valori della nazione nei programmi e nei libri di testo della scuola media superiore*, in Cartocci R. Parisi A. (a cura di), *Difesa della patria e interesse nazionale a scuola. Contenuti ed esiti dei processi di socializzazione in Italia*, Franco Angeli, Milano 1997, p. 55.
[110] Ambrosoli L., *La scuola italiana dal dopoguerra a oggi, op. cit.,* p. 79.

apprendimento di nozioni. In questa prospettiva, l'itinerario "dal fatto al valore" indicato nella premessa ai programmi, pur non sottolineando esplicitamente il bisogno di stimoli al pensiero, rappresenta per la Santerini un tentativo di partire "trasversalmente" dalla realtà concreta per approdare a scelte interiorizzate[111]. È pur vero, in effetti, che i programmi evidenziarono l'importanza di dare un quadro organico alla riflessione sulla cittadinanza, "invisibile" nell'ordinamento didattico ma comunque presente in materie quali le lingue, la storia, la filosofia.

2.5 Cittadini in presa diretta nella scuola della contestazione

2.5.1 L'uomo, il cittadino

Dagli anni Sessanta, il dibattito sul rapporto tra scuola e società fu caratterizzato dalle nuove emergenze sociali e politiche. Dal 1958 al 1963 l'Italia attraversò un rapido processo di sviluppo e di modernizzazione sociale ed economica. La forte industrializzazione inghiottì i valori della «civiltà contadina», ma anche quelli del «proletariato di fabbrica» e della «borghesia urbana», i quali dovettero cedere il passo a modelli di vita e di consumo sempre più omologati in direzione di un indistinto «ceto medio»[112]. Un fenomeno ben descritto da Pier Paolo Pasolini, il quale, riferendosi ai cambiamenti profondi introdotti dall'avvento della società dei consumi, parlò di una profonda «mutazione antropologica»[113].

La scuola fu coinvolta in pieno da queste radicali, profonde trasformazioni e

[111] Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione, op. cit.*, p. 29.
[112] Cfr. De Rita G., *Intervista sulla borghesia in Italia*, Laterza, Roma-Bari 1996, oltre al classico studio di Sylos Labini P., *Saggio sulle classi sociali*, Laterza, Roma-Bari 1974.
[113] Cfr. Pasolini P. P., *Scritti corsari*, Garzanti, Milano 1975.

venne sottoposta a pressioni fortissime provenienti da diverse direzioni, in particolare dal mondo economico e dalla sua nuova logica, il cosiddetto «neocapitalismo», che cominciò a prestare una certa attenzione al sistema formativo[114]. Se si può dire che l'istruzione unica, obbligatoria e gratuita per otto anni, istituita nel 1962 (legge 21 gennaio, n. 1859), rappresentò, per la sua «portata di democratizzazione»[115], la riforma più importante del dopoguerra, va infatti parimenti ricordato come tale riforma venne accolta positivamente non soltanto dai pedagogisti, ma anche da imprenditori, economisti e sociologi che iniziavano a guardare alla scuola come a una "risorsa per lo sviluppo".

Nei primi anni Sessanta alcuni studi della SVIMEZ avevano previsto che in pochi anni la scuola non sarebbe più riuscita a fronteggiare il fabbisogno di manodopera qualificata per il sistema produttivo[116]. Ciò alimentava le reazioni di quanti si chiedevano se davvero essa dovesse «produrre» contingenti numericamente predefiniti di operai e tecnici o se le sue finalità non fossero più estese: la «formazione dell'uomo e del cittadino», la «formazione integrale della persona umana»[117]. Nondimeno, la scuola e l'istruzione sembrarono non curarsi né delle esigenze industriali, né tanto meno delle finalità educative e sociali contenute nella riforma: in particolare nella fascia dell'obbligo, esse continuarono a operare, almeno fino alla prima metà degli anni Settanta, una forte selezione, espellendo dalle aule moltissimi studenti. Già nel 1967 questo problema portò don Lorenzo Milani e i suoi ragazzi a sostenere – in anticipo sulla contestazione – che l'obbligo scolastico doveva essere *formativo* e non *selettivo*: in *Lettera a una Professoressa*, un testo che entrò nel dibattito

[114] Santamaita S., *Storia della scuola, op. cit.,* p. 151.
[115] Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione, op. cit.*, p. 30.
[116] SVIMEZ, *Mutamenti della struttura professionale e ruolo della scuola*, Giuffré, Roma 1961; cfr. anche il già citato SVIMEZ, *Trasformazioni sociali e culturali in Italia e loro riflessi sulla scuola, op. cit*.
[117] Santamaita S., *Storia della scuola, op. cit.,* p. 152.

pedagogico, culturale e politico del tempo, e che ispirò e diede corpo in molte realtà extraurbane e urbane a forme di educazione sociale e di comunità, si affermava che gli studenti avevano diritto a otto anni di scuola, da intendersi non come «frequenza», ma come «compimento di un programma»[118].

2.5.2 Pedagogia ministeriale

Un anno dopo la riforma della scuola media unica vennero introdotti i nuovi programmi per l'insegnamento dell'educazione civica (D.M. 24 aprile 1963) che si limitarono a recepire, senza sostanziali modifiche, quelli del 1958.

Com'era da attendersi, tali programmi restarono, come i precedenti, quasi del tutto inevasi, tanto più che quanto di buono essi avevano da offrire (ad esempio, l'avviamento alla vita civile degli alunni attraverso la storia contemporanea)[119], fu fagocitato dalla cosiddetta "pedagogia ministeriale", vale a dire da una serie di orientamenti educativi e d'insegnamento di stampo tradizionale, gerarchico, con forti accenti confessionali e di conservatorismo sociale che negli anni Sessanta penetrò nella scuola con la stessa forza del centralismo amministrativo, servendosi degli stessi canali, ma anche della fitta rete di associazioni professionali vicine al governo, dei centri didattici nazionali, dei patronati scolastici. Nei fatti, l'interesse della pedagogia ministeriale per l'educazione degli studenti alla cittadinanza e, più in generale, per la trasformazione della scuola era quasi pari allo zero e non andava al di là di poche formule rituali[120].

---

[118] Cfr. Scuola di Barbiana, *Lettera a una Professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.
[119] Macchietti S. S., *Dai «doveri del cittadino» all'«educazione civica e costituzionale»*, in Corradini L., Refrigeri G. (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea, op. cit.,* p. 153.
[120] Santamaita S., *Storia della scuola, op. cit.,* pp. 162-163.

2.5.3 La domanda di gestione sociale

I movimenti studenteschi del 1968 e le correnti di pensiero critico che li influenzarono, e che a loro volta furono influenzate dalla protesta, assolsero il compito di avviare migliaia di studenti europei e statunitensi a una cittadinanza vissuta in presa diretta attraverso la contestazione del "sistema organizzato" e della democrazia[121].

Le proteste affermavano il principio dell'«autoeducazione», la «capacità creativa» di dar vita autonomamente alla cultura, la «libertà di apprendimento» e la «dimensione collettiva del sapere»[122]. La «didattica alternativa» portata avanti dagli studenti reclamava un radicale cambiamento del «modo di fare scuola», ma più di ogni altra cosa essa esigeva uno «spazio» per la partecipazione alla gestione dell'istituzione scolastica[123].

In Italia, il ministero della pubblica istruzione reagì con lentezza alle sollecitazioni e alle rivendicazioni degli studenti. Con prudenza, nel 1968-69 le circolari dei ministri Scaglia e Sullo autorizzarono le assemblee studentesche. Un po' più in là, la contestazione riuscì a lasciare alla scuola l'«eredità» di una partecipazione istituzionalizzata alle procedure democratiche create dai decreti delegati degli anni Settanta[124]. Già prima della loro emanazione, nel 1970, la circolare Misasi (23 novembre, n. 375) istituì nelle scuole secondarie i consigli dei genitori e degli studenti e riconobbe il valore delle assemblee studentesche. Secondo la circolare, che sembrava cogliere positivamente il fermento dell'impegno politico e civile degli studenti, le assemblee avrebbero dovuto favorire lo sviluppo della libertà e dell'educazione all'autogoverno. Lo stesso movimento studentesco però aveva ormai sottoposto a dura critica la

[121] Bascetta M., Bonsignori S., Grispigni M., Petrucciani S., *Enciclopedia del '68*, manifestolibri, Roma 2008, p. 338.
[122] Ortoleva P., *I movimenti del '68 in Europa e in America*, Editori Riuniti, Roma 1998, p. 95.
[123] *Ibidem.*
[124] Ambrosoli L., *La scuola italiana dal dopoguerra a oggi, op. cit.*, p. 335.

“democrazia diretta” espressa dalle assemblee, orientandosi verso forme partecipative più organizzate e istituzionali[125].

La legge sugli organi collegiali (20 luglio 1973, n. 477) e i decreti delegati (31 maggio 1974, n. 416) cercarono di dare ulteriore riscontro alle richieste di democratizzazione avanzate dagli studenti. Certo si può affermare che questi provvedimenti rispecchiassero una visione partecipata della scuola, che trovava le sue radici nelle “migliori” teorie pedagogiche. Nondimeno, essi vennero ugualmente considerati come il frutto più maturo della crisi dell’apparato burocratico, che sfociava in una risposta democratica a una «domanda di gestione sociale della scuola»[126]. A tale riguardo, Simoncini fa notare come questo «nuovo modello educativo», così “centrale” nella scuola postsessantottesca, in cui trovarono ospitalità i temi della solidarietà, dell’associazionismo, del collettivo, della partecipazione critica, dell’apertura all’esterno, alle agenzie educative extrascolastiche, si sia mantenuto fino saldo fino a oggi[127].

2.5.4 Le risposte istituzionali

Negli anni Settanta la crisi della scuola divise ancora una volta il mondo della pedagogia. Le correnti laico-marxiste confermarono l’intrinseco rapporto tra educazione socio-civico-politica e struttura della società. Nella riflessione pedagogica di ispirazione cristiana, invece, venne teorizzato il passaggio dall’educazione sociale e civica alla politica. Gli esponenti della corrente laico-idealista, infine, a eccezione di Capitini, temendo l’ingresso dell’ideologia e nella formazione dei giovani, ipotizzarono una scuola che non dovesse

[125] Ortoleva P., *I movimenti del ’68 in Europa e in America, op. cit.,* p. 146.
[126] Corradini L., *Democrazia scolastica, op. cit.*, p. 84.
[127] Simoncini A., *Ben educati. Appunti su potere e soggettività nella crisi della pedagogia moderna, op. cit.,* pp. 84-85.

necessariamente identificarsi con la vita: quest'ultimo gruppo diede il via a una campagna di depoliticizzazione dell'istruzione, della quale fu rivendicata la funzione puramente culturale[128].

Nel 1979 vennero approvati, in continuità con la riforma del 1962, i programmi d'insegnamento della scuola media (D.P.R. 6 febbraio 1979, n. 50 e D.M. 9 febbraio 1979), che rafforzarono il carattere interdisciplinare dell'educazione civica sottolineandone i tratti salienti: contatto col mondo civile, conoscenza volta alla valutazione critica, partecipazione. Com'era già accaduto in passato con i programmi per le scuole secondarie superiori del 1958, i programmi per le scuole medie stabilirono che l'educazione civica doveva essere considerata una vera e propria materia d'insegnamento. Questa volta, però, essa veniva affidata al docente di lettere, chiamato a proporre agli studenti le «regole fondamentali» della convivenza civile attraverso l'insegnamento della Costituzione: da «argomento del programma» (quale fu considerata nel 1958) e «espressione sintetica e più alta della civile convivenza» (come decretato dai programmi del 1963), la carta costituzionale diventava così un «indice ragionato» dei temi di educazione civica[129].

Elio Damiano e altri hanno osservato come i programmi del 1979 possano essere letti come il prodotto della sintesi fra la cultura cattolica e quella di sinistra, che si incontrarono nella scelta di «sottolineare il rilievo dell'educazione civica in un momento difficile per la democrazia italiana», messa così fortemente in discussione[130].

Guardando nell'insieme al *corpus* dei provvedimenti degli anni Settanta, è

---

[128] Cfr. Volpicelli L., *Scuola dissestata: l'alibi della riforma*, Pan, Milano 1973.

[129] Lastrucci E., *Alfabetizzazione civica* e civismo, in Corda Costa M. (a cura di), *Formare il cittadino. Laboratorio di educazione civica per la scuola secondaria, op. cit.,* p. 13.

[130] Damiano E., Maffezzoni F., Mattei M., Ruggeri D., *Dal dire al fare: i libri di testo nella scuola dell'obbligo*, in AA. VV., *L'educazione del cittadino. Ricerche sulla formazione socio-civico-politica, op. cit.,* p. 170.

possibile rintracciare i *nuovi* principi fondamentali dell'educazione civica: interdisciplinarità, insegnamento della Costituzione, autonomia critica, vita della classe e democrazia scolastica. In effetti, dopo la contestazione, non mancò – come si è cercato di mostrare – un certo impegno istituzionale per introdurre nella prassi scolastica questi principi, i quali, però, almeno nei primi anni successivi ai decreti, non trovarono «efficace realizzazione», principalmente a causa delle resistenze e delle difficoltà di traduzione di molti insegnanti, abituati a un "modo di fare scuola" tradizionale, indubbiamente più direttivo[131].

2.6 Gli anni Ottanta e la convivenza democratica

2.6.1 Dalla scuola al sistema scolastico: un nuovo quadro

A questo punto, prima di proseguire nella ricostruzione della dimensione storica dell'educazione alla cittadinanza nella scuola italiana, è necessaria una premessa. Quella disegnata dal conte Casati e modificata in seguito, almeno fino alla fine dell'età giolittiana, era una scuola fatta di pochi insegnanti e studenti "eletti", provenienti da ambienti culturali omogenei. Quella voluta da Gentile ed ereditata dalla repubblica continuò a essere una scuola con caratteristiche non molto dissimili dalla scuola di Casati. Pur presentando nuovi percorsi formativi, nella scuola gentiliana la quantità di studenti era ancora volutamente esigua[132] e l'estrazione culturale manteneva caratteri di relativa omogeneità. Del resto, dalla legge Casati in poi la finalità educativa della scuola rimase pressoché invariata: trasmettere il patrimonio culturale dalle generazioni adulte a quelle

[131] Macchietti S. S., *Dai «doveri del cittadino» all'«educazione civica e costituzionale»*, in Corradini L., Refrigeri G. (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea, op. cit.,* p. 154.
[132] Sempre più a ogni passaggio di grado, tanto che gli studi superiori venivano considerati dallo stesso Gentile «studi di pochi».

più giovani, attraverso una modalità basata sul «binomio formazione-selezione»[133], nel quale il secondo termine era il necessario completamento del primo. La scuola selezionava gli studenti, e lo faceva alla luce del sole, in ingresso, *in itinere*, in uscita, riproducendo le divisioni esistenti all'interno del tessuto sociale, con qualche eccezione per i pochi che riuscivano a essere cooptati all'interno dei ceti sociali più elevati.

Tra fine Ottocento e primi del Novecento la cultura pedagogica e la politica scolastica guardarono con diffidenza e ostilità al "principio democratico dell'educazione" (assicurare a tutti i cittadini un'adeguata formazione culturale di base) e al "principio di utilità sociale dell'istruzione" (raccordare la scuola alle esigenze di crescita economica e civile della società). Il fallimento delle iniziative relative all'obbligo scolastico dimostra come la volontà sociale e culturale – prima ancora che pedagogica o normativa – fosse quella di perseguire un "contenimento" più che un "ampliamento" della scolarità.

Negli anni Cinquanta ci fu una prima crescita della scolarizzazione, la quale, per effetto del grande sviluppo economico e dei connessi mutamenti antropologici e sociali, assunse, fino alla fine degli anni Settanta e oltre, ritmi sempre più elevati, comportando la progressiva crisi del modello tradizionale, *elitario* di scuola. Tra gli elementi istituzionali che favorirono tale crescita, i principi sanciti dalla Costituzione e la nascita della scuola media unica, che nei fatti adempiva il dettato costituzionale, in base al quale tutti hanno diritto di raggiungere i gradi più alti dell'istruzione, riconoscevano come il merito non fosse un privilegio sociale.

Nella scuola l'incipiente scolarità di massa produsse effetti non solo quantitativi, ma anche e soprattutto qualitativi: si iniziò a parlare di «sistema scolastico», e sempre meno di «scuola»[134].

[133] Santamaita S., *Storia della scuola, op. cit.,* p. 172.

[134] *Ibidem*. Santamaita fa notare come, a partire dagli anni Ottanta, nelle stesse normative,

Quest'ultima rappresentava un "edificio" compatto e chiuso, disciplinato e disciplinare, modificato solo marginalmente dai cambiamenti intercorsi nel tempo. Parlare di sistema connotava invece una "costruzione" più complessa, articolata e differenziata al suo interno e più aperta all'esterno, alla società[135]. I protagonisti di fondo rimanevano, oltre a un apparato amministrativo abbastanza impermeabile ai cambiamenti, le tradizionali "componenti", vale a dire insegnanti, studenti e famiglie, divenute più numerose, socialmente composite e culturalmente diversificate come mai prima nella storia della scuola italiana. Rispetto ai rapporti con l'esterno, l'influenza esercitata sul sistema scolastico dal sistema di produzione e dalle agenzie educative extrascolastiche, era invece aumentata enormemente.

La nuova terminologia segnò dunque un passaggio epocale, in cui sin dagli esordi fu possibile cogliere una diversa articolazione e finalizzazione dei processi di scolarizzazione, che avevano ormai iniziato a disporsi più nella prospettiva dell'espansione e dell'inclusione che in quella del contenimento e dell'esclusione.

2.6.2 Tra dettato costituzionale, studi sociali e critica

In questo quadro, l'educazione civica ricomparve nei programmi per la scuola elementare del 1985 (D.P.R. 12 febbraio, n. 104), sia nella premessa, nel paragrafo «Educazione alla convivenza democratica», sia dentro l'ambito disciplinare «Storia – Geografia – Studi sociali».

Nella premessa, al concetto di «convivenza democratica», già presente nei programmi del 1963, venne però data una connotazione specificatamente

cominciarono ad apparire espressioni quali «sistema scolastico», «sistema formativo», «sistema di istruzione e formazione».

[135] Cfr. Franchi G., *L'istruzione come sistema. Tre saggi sulle trasformazioni del sistema di istruzione*, Franco Angeli, Milano 1984; Semeraro A., *Il sistema scolastico italiano. Profilo storico*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1996.

sociale, più che civico-politica: l'accento era messo sull'altro, sul rapporto interpersonale, sul funzionamento della società e sul piano delle relazioni al suo interno[136]. La versione definitiva del paragrafo sopracitato, dedicato, appunto, al tema dell'avviamento alla convivenza democratica, sostituiva gli altri due presenti nella bozza preparata dalla commissione ministeriale relativi alla «Formazione alla convivenza democratica» e all'«Educazione civica, sociale, morale». Secondo Carlo Nanni, l'intenzione del legislatore era quella di dare continuità e coerenza all'educazione alla convivenza democratica, evitando faziosità ideologiche di segno opposto e affermando una laicità della scuola non puramente formale, bensì ispirata a principi valoriali[137].

Mentre le indicazioni contenute nella premessa riguardavano tutti gli insegnamenti e venivano proposte come obiettivo educativo comune, l'istituzione degli «Studi sociali» era invece frutto di una scelta più propriamente disciplinare e didattica. La comparsa di questa "materia", in sostituzione dell'«Educazione morale e civile» del 1955, rappresentava una delle novità della riforma, in cui l'educazione civica, pur non guadagnandosi uno spazio autonomo, si inseriva in un ambito multidisciplinare.

Si può dire che se da un lato i programmi del 1985 espressero, nel preambolo, un'idea "esperienziale" e "sociale" di cittadinanza, dall'altro lato la decisione di inserire gli studi sociali rispondeva a una logica "funzionalista" non esente da un certo formalismo, vigente del resto – come si è visto – in tutti i programmi e presentato come soluzione al pluralismo culturale e ideologico italiano[138].

---

[136] Santerini M., *La scuola della cittadinanza, op. cit.,* p. 44.

[137] Ciò nonostante, afferma Nanni, nell'enfasi posta su «accenti di tipo cognitivistico e individualistico», il testo non riuscì a sottrarsi a una certa «vena neo-illuministica», cfr. Nanni C., *La convivenza democratica nel progetto educativo della scuola di base*, in AIMC, *La convivenza democratica come proposta educativa*, Atti del Convegno Nazionale di Fano, 1-4 aprile 1990, Edizioni AIMC, Roma 1990, pp. 51-77.

[138] Cfr. Greco R., *Analisi di curricoli di educazione storica*, in Damiano E. (a cura di), *Epistemologia e*

In una scuola elementare che si contraddistingueva come centro di produzione di un «linguaggio di riscatto e di giustizia sociale» e di costruzione dei «*sentimenti* etici fondamentali»[139], i programmi sembravano destinati ad assumere un rilievo centrale, anche in relazione alla proposta di "alfabetizzazione civica" in essi avanzata. Tale proposta ricalcava i fondamenti costituzionali, soprattutto in riferimento alla libertà e all'uguaglianza, nonché al diritto e al dovere di partecipare alla vita sociale superando le spinte individualistiche[140].

La "pedagogia della Costituzione", già formalizzata nel 1958, istituiva nuovamente lo sfondo unitario sul quale le diverse tradizioni pedagogiche, culturali e politiche erano chiamate a convergere[141]. La convivenza democratica veniva così "presa in carico" come conquista della società in virtù dei principi costituzionali – più che in dimensione prospettica e culturalmente dinamica – e come punto d'arrivo di un itinerario educativo fondato sul valore della dignità della persona[142].

Al contrario di quanto si pensò inizialmente, non fu facile tradurre nell'insegnamento l'orientamento generale e trasversale del dettato costituzionale. Per rendere possibile una traduzione *effettiva*, scrive la Santerini, gli insegnanti avrebbero dovuto fare emergere la *storia* della Costituzione, cioè lo sforzo di ricostruzione di una coesione sociale e politica dopo il fascismo e la guerra, cercando di attualizzare nelle prassi scolastiche – al fine di una

---

didattica, La Scuola, Brescia 1988, pp. 147-180.

[139] Scurati C., *Orientamenti e Programmi della scuola materna, elementare e media*, La Scuola, Brescia 1993, p. 10.

[140] Santerini M., *La scuola della cittadinanza, op. cit.,* p. 44.

[141] Cfr. Bazzocchi, *La convivenza democratica nella Costituzione e nei nuovi programmi*, in ENAM – Ente Nazionale di Assistenza Magistrale, *La convivenza democratica, messaggio fondamentale dei nuovi programmi della scuola elementare*, Atti del Convegno nazionale di aggiornamento professionale, Fano, 5-8 dicembre 1987, pp. 13-33.

[142] Vico G., *La nostalgia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1988, p. 72.

convivenza democratica – i temi del dialogo, del rispetto, della cooperazione[143].

In conclusione, si ripresentò un annoso problema, quello del rapporto tra apprendimenti e atteggiamenti – valori e comportamenti, sapere e vita – da sempre lasciato irrisolto all'atto pratico. All'ampiezza delle ispirazioni della premessa, attenta alla dimensione dell'uguaglianza, non fu corrisposta, negli studi sociali, un'articolazione adeguata dal punto di vista delle indicazioni didattiche. Per dirla un'altra volta con la Santerini, i programmi, in sostanza, chiarirono gli obiettivi formulati solo in parte, invitando i docenti a una generica riscoperta dell'attivismo e alla costruzione di un'«educazione al pensiero critico», certo indispensabile per una «nuova educazione alla cittadinanza», ma nei fatti ancora tutta da declinare[144].

2.7 Dagli anni Novanta a oggi

2.7.1 Un cumulo di educazioni

Negli anni Novanta, l'evoluzione del quadro storico, normativo e pedagogico comincia a muoversi nella direzione di una progressiva trasformazione dell'educazione civica in "educazione alla cittadinanza". La letteratura specialistica, scarsissima fino alla fine degli anni Ottanta, si accresce di analisi e contributi che cercano di spiegare – attraverso letture socio-pedagogiche alle volte anche molto sofisticate – questo *passaggio*. Cosa questo significhi oltre la pura differenza terminologica non è comunque ben chiaro, dal momento in cui la "formula dell'educazione alla cittadinanza" delinea, ancora una volta, il profilo di una disciplina che – come già accaduto in passato – si costituisce nella traduzione di un «vasto sapere etico» in una declinazione perlopiù «tecnico-

[143] Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione, op. cit.,* p. 34.
[144] *Ibidem*.

didattica»[145].

Nel 1992 la commissione ministeriale presieduta da Beniamino Brocca elabora i «programmi sperimentali» per la scuola secondaria superiore (D.M. 24 aprile 1992), i quali, introducendo nel biennio la materia «Diritto ed economia», gettano le basi per una preparazione di tipo giuridico-economico nell'ambito di una scuola finalizzata prima di tutto alla formazione dell'uomo e del cittadino, un obiettivo che gli stessi programmi si propongono di raggiungere attraverso la strutturazione di un «impianto storico-critico-problematico» differente, secondo alcuni, da quello del «modello tradizionale» espresso dai programmi del 1958[146].

Nel 1994 il pedagogista Luciano Corradini propone un inventario dei temi che a sua detta dovrebbero essere introdotti nel sistema scolastico al fine di favorire lo sviluppo della cittadinanza. Corradini propone di accostare pazientemente quanto di meglio (dal suo punto di vista) gli organismi internazionali, i programmi scolastici e le circolari ministeriali hanno proposto alla scuola nel corso degli anni precedenti. Ne risulta un lungo elenco di *educazioni* nel quale lo studioso include l'«educazione alla democrazia, ai diritti umani, alla legalità, alla pace, allo sviluppo, alla salute, alla solidarietà, alla sicurezza, alla sessualità, allo sport, allo studio, all'identità, all'intercultura, all'ambiente, all'alimentazione, alla nazione, all'Europa, al Mondo»[147].

---

[145] Cfr. Tarozzi M. (a cura di), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Guerini, Milano 2005, in particolare pp. 11-14.

[146] Bosi L., *I valori della nazione nei programmi e nei libri di testo della scuola media superiore*, in Cartocci R. Parisi A. (a cura di), *Difesa della patria e interesse nazionale a scuola. Contenuti ed esiti dei processi di socializzazione in Italia*, *op. cit.,* p. 37.

[147] Cfr. la Prefazione di Corradini a AA. VV., *Cambiare il mondo. Rassegna di esperienze di educazione allo sviluppo*, EMI, Bologna 1994, pp. 12-13. Per Corradini questo elenco rappresenta un'«erba gramigna buona» e difficilmente estirpabile dal curricolo scolastico. Altri, invece, non vedono di buon occhio il moltiplicarsi delle educazioni. Già nel 1993, ad esempio, Giovanni Gozzer identifica in questo fenomeno uno «scaricabarile sulla scuola» che fa scattare «una specie di rincorsa tra quanti si mettono in fila per proporre nuovi contenuti di insegnamento (…), le cosiddette educazioni, da immettere nel debito-programma degli insegnanti o da affidare a esperti più o meno appositamente noleggiati». A riguardo, Gozzer cita le educazioni «sessuale; ambientale-

Lo stesso Corradini, nel 1995, in qualità di sottosegretario di stato, viene chiamato a presiedere una commissione ministeriale incaricata di progettare un nuovo insegnamento che possa comprendere e integrare in un unico progetto educativo le educazioni contenute nell'elenco. I lavori della commissione portano nel 1996 alla presentazione del documento *Nuove dimensione formative, educazione civica e cultura costituzionale* (D.M. 8 febbraio, n. 58), in cui viene avanzata la proposta, essenzialmente "cumulativa", di una «riconduzione unitaria delle educazioni nell'alveo di un'educazione civica imperniata sui valori della nostra Costituzione e ampliata nella dimensione interculturale e internazionale»[148]. Tale proposta prevede l'introduzione nella scuola di una nuova materia denominata «Educazione civica e cultura costituzionale», da svolgersi per tre ore mensili, orientate a «far emergere dalla Costituzione la grande ricchezza *valoriale*, propositiva, normativa, che definisce un comune patrimonio di garanzie e di impegno per il futuro»[149]. Inoltre, secondo Corradini, gli obiettivi dell'educazione civica dovrebbero realizzarsi nel superamento delle «vecchie contrapposizioni»: non soltanto, dunque, attraverso un insegnamento specifico, ma anche in tutta l'attività didattica extracurricolare[150]. Nondimeno, tale impostazione resta più un manifesto di intenti che un orientamento realmente praticato nella scuola.

---

ecologica; artistico-monumentale; museale e turistica; alla TV; alla circolazione stradale; sanitaria; alimentare; anti-droga; interculturale; anti-razziale; euro-comunitaria; di accostamento ai dialetti e alle culture locali o minoritarie; all'accoglienza; alla diversità; alla pace», cfr. Gozzer G., *Scaricabarile sulla scuola*, in «Tuttoscuola», n. 329, 1995, pp. 47-52.

[148] Amatucci L., *La convivenza civile e l'educazione*, in Chistolini S. (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Armando, Roma 2006, p. 208.

[149] *Ibidem*.

[150] Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione, op. cit.,* p. 38.

2.7.2 Democrazia e cittadinanza studentesca

A partire dalla fine degli anni Novanta, nella scuola secondaria di secondo grado entra in vigore lo *Statuto delle studentesse e degli studenti* che contribuisce a fornire il quadro delle relazioni tra i membri della comunità scolastica (D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249). Lo *Statuto* – risultato di un confronto interno alle associazioni degli studenti – definisce la scuola come una comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori costituzionali, ponendosi l'obiettivo di sostanziare la democrazia e la cittadinanza studentesca legittimandone il sistema di rappresentanza in una scuola che ha tra i suoi «compiti fondamentali» l'«educazione alla democrazia e alla cittadinanza»[151].

In sostanza, questo documento dovrebbe potenziare la partecipazione degli studenti alla gestione democratica della scuola, già prevista in origine dai decreti delegati e rinforzata dalle opportunità offerte dall'autonomia scolastica (D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275). Per le scuole superiori, infatti, l'autonomia prevede l'istituzione di consulte di studenti su base provinciale e favorisce l'associazionismo delle varie componenti all'interno della scuola.

La *Disciplina delle attività complementari e delle attività integrative nelle istituzioni scolastiche* (D.P.R. 9 aprile 1999, n. 156) offre inoltre agli studenti la possibilità di organizzare attività complementari ed extracurricolari, anche dopo l'orario scolastico. A tal proposito, la Santerini sottolinea come in questo modo l'idea stessa di «extrascolastico» possa essere superata: è evidente, per la pedagogista, la finalità di promuovere la «crescita culturale, sociale e civile dei giovani» riportando «tutti i progetti educativi nella scuola»[152], che in quest'ottica dovrebbe divantare un "contenitore aperto".

---

[151] Santerini M., *La scuola della cittadinanza, op. cit.,* p. 45.
[152] Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione, op. cit.,* p. 38.

2.7.3 Il modello della *civic citizenship*

Nelle *Indicazioni nazionali per i Piani di studio* diffuse nel 2004 dal ministro dell'istruzione Letizia Moratti (D.L. 19 febbraio, n. 59), l'educazione alla cittadinanza compare sotto un nuovo nome: educazione alla convivenza civile. Il termine *convivenza*, secondo le intenzioni del legislatore, viene preferito a *cittadinanza* perché si pensa possa riguardare un ambito più largo di persone, comprese «quelle che non godono di cittadinanza formale»[153]. Tale motivazione, per la Santerini, si giustificherebbe solo nella formulazione di un'idea ristretta e restrittiva del concetto di cittadinanza, e cioè di un'idea limitata al suo significato giuridico-politico, indicante uno *status* legato alla nazionalità[154]. In realtà, come è stato accennato nella premessa al presente capitolo, alcuni autori sostengono che per rendere pedagogicamente possibile, praticabile, un'educazione alla cittadinanza nella scuola sia necessario "decompattare" il concetto stesso di cittadinanza e non legarlo a una particolare e specifica accezione.

Già a partire dalla sua formulazione, l'educazione alla convivenza civile diventa una sorta di contenitore onnicomprensivo in cui sembra essere messa in rilievo in modo particolare la dimensione individuale rispetto al senso maggiormente politico e sociale che un'educazione alla cittadinanza dovrebbe assumere, a detta dei sottrattori di questa impostazione, nel mondo contemporaneo. Si tratta in ogni caso di una distinzione, peraltro presente in vari studi di carattere internazionale, tra la dimensione della *civil citizenship* (riferita ai doveri e ai diritti del singolo) e quella della *civic citizenship* (riferita alla partecipazione a interessi comuni)[155].

---

[153] Santerini M., *La scuola della cittadinanza, op. cit.,* p. 46.
[154] *Ibidem.*
[155] Cfr. Isin E. F., *Being political. Genealogies of Citizenship*, University of Minnesota Press, Minneapolis 2002.

La scelta della convivenza civile come principio-guida indica, in questo senso, la prevalenza delle virtù private, tra cui le «buone maniere» e la «cura di sé» nelle dimensioni che attengono al benessere personale (salute, alimentazione, affettività). Questo orientamento, tipico dei paesi anglosassoni, lascia irrisolto il problema della scarsa propensione, frequente e radicata nella storia della scuola italiana, verso lo spazio pubblico e la difesa del bene comune[156].

Ancora nel 2004 viene emanata una circolare applicativa del decreto legge riguardante gli obiettivi specifici di apprendimento relativi all'educazione alla convivenza civile (educazione alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare e all'affettività), nella quale si afferma che essa «non costituisce una disciplina a sé stante, ma si concretizza in un'offerta di attività educative e didattiche unitarie a cui concorrono i docenti contitolari del gruppo classe»[157]. L'educazione alla convivenza civile non viene proposta, cioè, come una semplice articolazione del profilo educativo e professionale, ma come la trama che dovrebbe dare unitarietà all'intero sistema (proposta non dissimile da quella avanzata dai programmi di Aldo Moro). Inoltre, essa non si presenta più come una disciplina, ma come un campo dovrebbe attraversare tutte le discipline: da questo punto di vista l'impianto unitario della riforma sembra accentuare la trasversalità dell'educazione alla cittadinanza.

2.7.4 Dalla «Indicazioni» a «Cittadinanza e Costituzione»

Il documento *Cultura, Scuola, Persona* del 2007, che anticipa le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione,* delinea una «nuova cittadinanza» che chiama la scuola e gli insegnanti a rispondere al compito di «proporre un'educazione che spinga lo studente a fare

[156] Santerini M., *La scuola della cittadinanza, op. cit.,* p. 47.
[157] *Ibidem.*

scelte autonome e feconde, quale risultato di un confronto continuo della sua progettualità con i valori che orientano la società in cui vive». Non basta convivere, afferma il documento, ma occorre costruire, attraverso l'apporto della collettività, di insegnanti, studenti e famiglie, la «società del futuro». In questo senso gli insegnanti dovrebbero *iniziare* gli studenti alle problematiche della cultura contemporanea connesse ai temi della complessità, che fanno da sfondo al documento e che vengono ripresi nelle *Indicazioni*.

La valorizzazione delle identità culturali e della storia di ogni studente, la trasmissione della memoria delle tradizioni nazionali, si congiunge all'idea moriniana di una *comunità di destino* più ampia, rappresentata dall'Europa e dal mondo. L'impianto concettuale, di conseguenza, pone la cittadinanza come appartenenza consapevole e costruzione *in progress* della società in un quadro globale. Per la traduzione didattica di questa "diffusività" dell'idea civica nella scuola non è previsto uno spazio orario autonomo: essa, infatti, dovrebbe attraversare tutte le materie in un'ottica interdisciplinare.

A partire dal 2008 viene introdotta la nuova disciplina «Cittadinanza e Costituzione» nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del loro monte ore complessivo (D.L. 1 settembre 2008, n. 137, convertito in legge 30 ottobre 2008, n. 169, articolo 1). L'intenzione del legislatore è quella di ritagliare un campo del sapere che abbia una sua collocazione specifica in queste due aree all'interno delle quali gli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado dovrebbero attivare percorsi formativi volti alla costruzione di «competenze» e «conoscenze civiche» con l'obiettivo di «formare cittadini informati, consapevoli e responsabili».

Lo spazio autonomo previsto dà rilievo a un insegnamento che tuttavia non viene qualificato come «educazione» perché tali dimensioni, secondo gli estensori della proposta, apparterrebbero a tutta l'esperienza scolastica. Negli

intenti, quindi, espressi nel *Documento d'indirizzo* del 2009, che porta la firma di Luciano Corradini, viene ribadito che gli obiettivi civici dovrebbero essere fatti propri da tutti docenti e da tutte le discipline. Nondimeno, la collocazione all'interno degli ambiti storico-geografico e sociale, a ben vedere, può essere letta come una contraddizione rispetto a questa idea di trasversalità.

L'accostamento esplicito dell'educazione alla cittadinanza alla Costituzione rappresenta un punto di continuità rispetto al passato: la Carta costituzionale è concepita come una «mappa valoriale» utile alla costruzione dell'identità del cittadino. Tutto sommato, però, come anticipato nella premessa al capitolo, la disciplina «Costituzione e Cittadinanza» può essere considerata come un'aggiornamento della più classica educazione civica, la quale, come si è cercato qui di mostrare, da sempre viene proposta nella scuola italiana – con qualche rara eccezione – come una sorta di grammatica per la cittadinanza[158]. Un grammatica che a ogni epoca le riforme della scuola hanno cercato di introdurre nell'ordinamento scolastico.

[158] Lo stesso Corradini, in un recente saggio intitolato *Certezze etiche e costituzionali, convinzioni pedagogiche e dubbi curricolari,* spiega come le parole «Cittadinanza» e «Costituzione» siano state scelte e adottate proprio per «riproporre in termini aggiornati» l'insegnamento dell'educazione civica, cfr. Corradini L. (a cura di), *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarità e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale, op. cit.*, p. 11.

SECONDA PARTE

3. ALL'ASCOLTO DEL SAPERE ESPERIENZIALE DEGLI INSEGNANTI

3.1 Nel fare scuola quotidiano

«C'è un sapere del fare scuola che viene agito, ma del quale non restano indizi»[1]. È un sapere essenziale, che viene dall'esperienza. È un sapere che gli insegnanti costruiscono affrontando pensosamente nel quotidiano scolastico (ed extrascolastico) il lavoro dell'insegnare per trovare risposte concrete, efficaci, ai problemi pratici che devono affrontare. È un sapere costruito individualmente e collettivamente, insieme ad altri, ai colleghi, nelle riunioni formali e informali, nello scambio di informazioni e di esperienze. Si tratta però di una *expertise* non formalizzata, di cui il più delle volte non rimane traccia.

Afferma Lee Shulman: «Nell'insegnamento manca una storia della pratica»[2]. Lasciare che il sapere esperienziale del fare scuola rimanga tacito e intangibile significa lasciare che l'esperienza si perda. Per questo uno dei compiti che la ricerca educativa si è data in questi anni, in particolare in area anglofona, è stato quello di trovare il modo di "salvare" questo sapere[3].

---

[1] Mortari L., *Un salto fuori dal cerchio*, in id. (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2010, p. 1.

[2] Shulman L. S., *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*, in «Harvard Educational Review», vol. 19, n. 2, 1987, p. 12.

[3] In area anglofona, la ricerca sul sapere pratico degli insegnanti costituisce ormai da tempo un oggetto di studio della ricerca pedagogica, cfr. Calderhead J., *Stimulated recall: A method for research on teaching*, in «British Journal of Educationa Psychology», n. 51, 1981, pp. 211-217; Calderhead J., *Reflective teaching and teaching education*, in «Teacher and Teaching Education», n. 5, 1989, pp. 43-51; Calderhead J., *Teachers: Beliefs and knowledge*, in Berliner D. C., Calfee R. C. (a cura di), *Handbook of educational psychology*, MacMillan, New York 1996, pp. 709-725; Clark C., Lampert M., *The study of teacher thinking: Implications for teacher education*, «Journal of Teacher Education», pp. 27-31; Cochran-Smith M., Litle S. L., *Relationships of knowledge and practice: Implications for teacher education*, in Iran-Nejad A., Pearson C. D. (a cura di), *Review of research in education. Vol. 24*, American Educational Research Association, Washington-DC 1999, pp. 249-305; Feiman-Nemnser S., Remillard J., *Perspectives on learning to teach*, in Murray F. B. (a cura di), *The teacher educator's handbook. Building a knowledge for the preparation of teachers*, Jossey-Bass, San Francisco 1996, pp. 63-91; Fenstermacher G. D., *The Knower and the Known: the nature of*

Il percorso di ricerca qui presentato mette al centro dell'azione euristica gli insegnanti, cercando di mettere in parola il loro sapere esperienziale, la loro pratica, fatta di azioni e pensieri, da cui può emergere una «cultura del fare scuola»[4].

3.2 Un metodo per il sapere esperienziale

Alla luce di quanto affermato sopra, si è cercato in primo luogo di individuare un modo di ricerca utile al fine di accedere al sapere esperienziale degli insegnanti senza distorcerlo o annullarlo nelle sue qualità.

Dato il carattere vivo del sapere dei docenti, sempre in uso e non formalizzato, si è scelto di adottare il metodo fenomenologico, nella proposto da Luigina Mortari[5].

Attraverso tale metodo si è cercato di «entrare nella realtà» per provare a cogliere le qualità essenziali del sapere esperienziale degli insegnanti intorno all'oggetto d'indagine. Essendo il metodo fenomenologico un metodo «gentile», cioè un metodo che consente al ricercatore di non rimanere immersi nella pesantezza delle concettualizzazioni e delle teorizzazioni[6], si è ritenuto utile adottarlo per far parlare i pensieri dei docenti, che solitamente rimangono invisibili.

---

knowledge in research on teaching, in «Review of Research on Teaching», n. 20, 1994, pp. 1-54.

[4] Mortari L., *Un salto fuori dal cerchio*, in id. (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2010, p. 3. La Mortari ricorda che sono diverse le ricerche che cercano di far emergere la cultura del fare scuola osservando la pratica quotidiana dei docenti e ascoltandoli raccontare le loro azioni e i loro pensieri, cfr. Ayers W., *The good preschool teacher*, Teacher College/Columia University, New York/London 1989; Johnson K. E., Golombeck P. R., *Teachers' narrative inquiry*, Cambridge University Press, Cambridge 2002; Nias J., *Primary teachers talking*, Routledge, London/New York 1989. Questi studi partono dall'assunzione che il sapere del fare scuola è un'arte riflessiva, e cioè un pratica che richiede all'insegnante una riflessione continua con le situazioni singolari che si presentano nel quotidiano, dalle quali emerge un sapere esperienziale.

[5] Cfr. Mortari L., *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Liguori Editore, Napoli 2006.

[6] Fenstermacher G. D. (1994), *The Knower and the Known: the nature of knowledge in research on teaching*, in «Review of Research on Teaching», n. 20, pp. 1-54.

Perciò, a parere di diversi autori, un compito essenziale per la ricerca educativa consiste nel trovare dei modi appropriati per fare emergere e dare valore a tale sapere[7].

La via percorsa nella ricerca presentata in questa seconda parte della tesi consiste nel porre al centro dell'azione euristica gli insegnanti per provare a mettere in parola il loro sapere esperienziale intorno alla sfida di educare alla cittadinanza nella scuola. Attraverso le interviste conversazionali si è chiesto ai docenti di raccontare azioni e pensieri della loro pratica quotidiana per cercare di materializzare la loro cultura scolastica intorno al tema d'indagine della tesi. Una cultura il cui impianto, nel dibattito ai vertici dell'educazione, resterà (con ogni probabilità, come si è visto nel secondo capitolo) sempre aperto e controverso, ma che alla base, nella pratica quotidiana dell'insegnare, nell'esperienza dei docenti, è capace di generarsi da sé.

Richard Rorty scrive che qualunque ricerca dovrebbe avere innanzitutto il compito di «sviluppare un pensiero utile alla comunità»[8]. Per il mondo dell'educazione, saturo di teorie astratte che si frantumano di fronte alla solidità dei fatti, di discorsi spesso fatti di enunciati incapaci di agganciare il reale perché elaborati in una condizione di separatezza dalla problematicità della pratica, il richiamo del pragmatismo a tenere il pensiero radicato nella concretezza al fine di costruire teorie in qualche modo *utili* all'agire *in situazione* può rappresentare una valida direzione di senso per la ricerca.

L'insegnamento, in quanto pratica educativa, ha bisogno di pratiche di ricerca in grado di offrire qualche valida risposta al bisogno di conoscenza e di sensatezza che emerge dalla realtà. Inoltre, indagare il sapere *pratico* degli insegnanti, quel sapere che – pur faticosamente costruito e conquistato giorno

[7] Cfr. su tutti Lizzola I., *A scuola per ascoltare ciò che nasce*, in Mottana P. (a cura di), *L'immaginario nella scuola*, Mimesis, Milano 2009, pp. 147-158; Mortari L. (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola, op. cit.*.

[8] Rorty R. (1991), *Scritti filosofici*, Vol. 2, Laterza, Bari 1993, p. 24.

per giorno da tanti *professionisti riflessivi* – rimane sommerso dai programmi, risponde a una necessità tanto epistemologica quanto politica. *Epistemologica*, in quanto il sapere degli insegnanti va oggi indagato per provare a comprenderne le pedagogie e le forme concrete di azione[9]. *Politica*, perché indagare il mondo degli insegnanti dando loro la parola è una scelta attraverso la quale si vuole ridare importanza al ruolo difficile e delicato dell'insegnante, sottoposto ormai da tempo a una svalutazione che ha ripercussioni non soltanto sul corpo docente, ma sull'intero processo formativo attuato a scuola.

Capire ciò che fanno e ciò che pensano di fare i docenti è per Dewey il fulcro della ricerca educativa[10]. Su questo fulcro o, più specificatamente, nel campo della riflessione sul «saper fare» che caratterizza il mestiere dell'insegnare, la ricerca pedagogica e didattica hanno accumulato in Italia un notevole ritardo[11]. Già a partire dalla fine degli anni Ottanta, all'estero, diverse ricerche hanno cercato di portare alla luce la cultura del fare scuola attraverso i discorsi e le riflessioni degli insegnanti intorno al loro agire e ai loro modi di pensare la prassi[12].

Se si accetta l'assunzione secondo la quale i docenti sono quotidianamente impegnati in conversazioni riflessive sul loro fare, sulle situazioni uniche e singolari che si presentano nella pratica educativa, allora diventa prioritario cercare di accedere a tale pratica per salvaguardare il sapere esperienziale in essa contenuto[13].

---

[9] Ciò potrebbe peraltro consentire a molti discorsi sulla scuola di disporre di un terreno solido al quale ancorarsi. Questi discorsi, infatti, quando non si confrontano con la realtà, con i vissuti e le riflessioni di chi giorno dopo giorno vive la scuola, rischiano di non trovare una misura reale.

[10] Cfr. Dewey J. (1929), *Le fonti di una scienza dell'educazione, op. cit.*

[11] Perticari P., *Attesi imprevisti. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento/apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola, op. cit.,* p. 260n.

[12] Cfr. Ayers W., *The good preschool teacher*, Teacher College/Columbia University, New York/London 1989; Johnson K. E., Golombeck P. R., *Teachers' narrative inquiry*, Cambridge University Press, Cambridge 2002; Nias J., *Primary teachers talking*, Routledge, London/New York 1989.

[13] Ayers W., *The good preschool teacher, op. cit.,* p. 1.

Quotidianamente, nelle aule scolastiche, prende forma una cultura educativa che è molto diversa da quella che viene enunciata nei manuali di teoria dell'educazione, nei dibattiti pedagogici, nelle riforme della scuola e così via. In mancanza di una documentazione fedele di tale cultura, ciò che viene detto e fatto dai teorici o dagli *esperti* è sovente qualcosa di lontano dal mondo della pratica[14].

Se da un lato ascoltare quel che fanno e quel che pensano di fare i docenti sul versante dell'educazione alla cittadinanza può essere un modo per provare a dire come viene affrontata la *sfida civica* nel fare scuola quotidiano, dall'altro lato la ricerca condotta a partire dalle parole degli insegnanti può contribuire a ridare un senso al valore della pratica e all'avvio – a partire da un materiale culturale vivo e vitale – di microprocessi di trasformazione della scuola indispensabili per la realizzazione di una reale autoriforma dell'insegnamento.

3.3 Un metodo per porsi all'ascolto di un sapere pratico

3.3.1 La parola agli insegnanti

Quando una ricerca mira a indagare dall'interno il mondo dell'esperienza educativa, come in questo caso, la prima cosa da ricercare è un metodo che consenta di accedere alla realtà senza distorcerla o annientarla nelle sue qualità[15]. Diversi autori, in Italia, suggeriscono la validità dei metodi qualitativi in campo educativo[16].

---

[14] Cfr. la nota introduttiva al volume Canevaro A., Chiantera A., Cocever E., Perticari P., *Scrivere di educazione*, Carocci, Roma 2000, pp. 9-11.

[15] Connelly F. M., Clandinin D. J., *Stories of experience and narrative inquiry*, in «Educational Researcher», n. 19, 1990, p. 12.

[16] Cfr. su tutti Travaglini R., *La ricerca in campo educativo. Modelli e strumenti*, Carocci, Roma 2002; Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche, op. cit.*. Entrambi gli autori ricordano come in campo educativo la ricerca del metodo debba tenere conto, al contempo, di diversità, luoghi, tempi, relazioni, contesti comprensivi di una moltitudine di aspetti individuali,

Se si vogliono indagare le varie modalità dell'agire a scuola senza sovrapporvi sistemi di pensiero astratti sulle competenze dell'insegnante e sulle sue funzioni[17], è necessario servirsi di «un'epistemologia a favore della pratica»[18] che consenta di ampliare e focalizzare l'attenzione sui fattori che determinano la specificità del sapere esperienziale degli insegnanti. Un sapere che per la sua intrinseca complessità non si può ridurre entro nessun approccio conoscitivo predefinibile.

Nell'orizzonte di una «epistemologia naturalistica», un ricerca che mira a studiare un fenomeno in relazione al significato che esso assume nel discorso di chi ne fa esperienza non può stabilire in anticipo il suo disegno[19].

Trattandosi di un materiale vivo, in uso e non formalizzato, il sapere degli insegnanti può essere colto soltanto utilizzando «metodi morbidi e gentili»[20]. Un metodo morbido e gentile è quello del ricercatore che va sul campo lasciandosi alle spalle la pesantezza, i «gravami», di nuovo con Elias, delle concettualizzazioni e delle teorizzazioni che abitualmente occupano lo spazio del pensare e che possono impedire l'accesso alla qualità essenziale del fenomeno oggetto d'indagine[21].

Per raccogliere dati intorno a un sapere di cui abitualmente non rimangono tracce, indizi, se non in maniera molto parziale nei documenti ufficiali che affollano la scuola[22], la tecnica più adeguata risulta essere quella dell'intervista

sociali e culturali.

[17] Come ad esempio quelli contenuti nelle riforme e nei provvedimenti scolastici in materia di educazione alla cittadinanza.

[18] Mortari L., *Un salto fuori dal cerchio*, in id. (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola, op. cit.*, p. 4.

[19] Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche, op. cit.,* p. 61 e sgg.

[20] Fenstermacher G., *The Knower and the Know: The Nautre of Knowledge in Research on Teaching*, in Darling-Hammond L. (a cura di), *Review of Research in Education, op. cit.,* p. 11.

[21] *Ivi*, p. 12.

[22] Si pensi alle varie forme di *documentalità* istituzionale (registri, verbali, verifiche, progetti, piani dell'offerta formativa ecc.) che, pur presenti nella scuola, dicono davvero poco sulla qualità dell'esperienza dell'insegnare, un'esperienza che solitamente tende a rimanere nello spazio invisibile delle riflessioni dei docenti.

conversazionale[23]. Per intervista conversazionale si intende un modo di interpellare l'intervistato guidato da alcune domande precise (preparate per sondare la questione di ricerca), le quali, però, non costituiscono un'architettura codificata in modo definitivo, bensì un orizzonte da cui «interpellare l'altro»[24]. Per questa ragione le domande di un'intervista conversazionale vanno declinate in maniera *situata*, cioè tenendo conto della qualità dello «scambio dialogico»[25] che si attua con i singoli partecipanti alla ricerca.

Per la Mortari, il problema principale di un'intervista conversazionale è quello di «tessere una relazione etica» con l'intervistato: è vero che l'incontro con l'altro è temporaneo, ma poiché ogni esperienza, anche se di breve durata, lascia traccia di sé sui soggetti che l'hanno vissuta, il ricercatore dovrebbe sempre agire con l'intenzione di provocare il miglior beneficio possibile al suo interlocutore. Una buona ricerca, in questo senso, è anche una ricerca etica[26].

Nelle scienze umane l'oggetto di indagine è l'esperienza dell'altro. La ricerca stessa, dal punto di vista qualitativo, si declina come relazione con l'altro. Ogni relazione, in quanto tale, solleva problemi di natura etica. È vero che sono ormai disponibili codici etici osservando i quali un'indagine dovrebbe fornire una certa garanzia di eticità, ma la vera sfida imposta dal bisogno di eticità nel lavoro di ricerca consiste nell'attuare un processo d'indagine che sia allo stesso tempo epistemologicamente valido ed eticamente attendibile. Occorre allora trovare un metodo dove la dimensione etica non rappresenti un piano problematico distinto da quello epistemico. Dove, cioè, la ricerca dell'eticità delle procedure sia al tempo stesso fonte di validità epistemica delle conoscenze elaborate.

---

[23] Mortari L., *Un salto fuori dal cerchio*, in id. (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola, op. cit.*, p. 4.
[24] *Ibidem*.
[25] *Ivi*, p. 5.
[26] *Ibidem*.

Il concetto lévinasiano di «eticità»[27] può essere uno sfondo appropriato per accogliere l'intervistato nella sua singolarità. Alla prova dei fatti, questo concetto si concretizza in un certo modo di interpellare l'intervistato in maniera che percepisca di poter affermare *autenticamente* quello che sente importante dire in quel momento e non semplicemente di dovere fornire informazioni rispetto a questioni che sente distanti. A volte anche la ricerca qualitativa si attualizza in procedure completamente predefinite prima che si realizzi l'incontro con i partecipanti. Procedure che diventano incapaci di accogliere la singolarità di ciascuno e finiscono così per omogeneizzare il reale dentro la forma che gli strumenti di ricerca impongono ai fenomeni. Sotto questa luce, *andare incontro all'altro con il discorso*[28] significa cercare di elaborare strumenti capaci di accogliere le parole senza racchiuderle anticipatamente dentro le griglie di categorie epistemiche predefinite.

L'intervista "prende tempo" all'intervistato. Il tempo è *vitale*. È la vita stessa, pertanto una ricerca che s'ispiri al principio etico del rispetto per ciò che è – ontologicamente – di valore deve poter *richiedere tempo* sapendo di poter *restituire senso*. Ciò accade se si riesce a costruire una relazione dialogica in cui l'altro è interpellato su questioni che sente di valore e ha modo di parlare a partire da sé, senza che il suo pensiero venga recintato dentro dispositivi euristici funzionali a garantire un certo modello di ricerca. Il ricorso all'intervista conversazionale, da questo punto di vista, risponde a questa necessità di eticità epistemica: una volta definite le questioni da porre l'intervista si modula nella forma di una *conversazione* con l'intervistato che, adattandosi al modo in cui l'intervistato si relaziona alle parole che pronuncia, facilita il suo stesso *dirsi*[29].

Rendendo vivo il principio di eticità, le interviste, pur generate da uno stesso

[27] Cfr. Lévinas E. (1971), *Totalità e infinito*, Jaca Book, Milano 2004.
[28] *Ivi*, p. 49.
[29] Mortari L., *Un salto fuori dal cerchio*, in id. (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola, op. cit.*, p. 6.

cuore di questioni, possono risultare molto differenti l'una dall'altra: ogni conversazione restituisce la singolarità del parlante. Per un certo tipo di ricerca, la differenza del materiale raccolto costituisce un problema, poiché rende intraducibili i dati che si ricavano dall'analisi dei repertori discorsivi in dispositivi algoritmici. Questa intraducibilità non è un problema per chi muove la propria ricerca dentro al «paradigma ecologico»[30]: qui la questione principale e decisiva per dare rigore al processo euristico è il *principio di fedeltà al reale*. Un principio che chiede di arrivare a toccare il *reale* della realtà nella sua qualità. Poiché la realtà umana, il mondo dell'esperienza, è *molteplice*, è necessario raccogliere materiale che renda conto di questa molteplicità (delle azioni *uniche* e *singolari* degli insegnanti su uno sfondo comune e condiviso).

All'obiezione se non sia troppo azzardato attribuire lo statuto di sapere esperienziale a quello che gli insegnanti raccontano, si può rispondere che il *racconto* di un docente esperto, proprio perché si riferisce alle pratiche, offre un insieme di dati validi per ricostruire tale sapere[31]. Inoltre, utilizzando un «modello ricorsivo di intervista»[32] è possibile catturare l'esperienza dei docenti nella sua estensione e nella sua profondità, poiché le stesse domande, declinate in forma diversa, possono essere poste più volte all'intervistato fino a quando non si perviene alla saturazione del racconto.

3.3.2 Entrare nella realtà

Indagare il sapere degli insegnanti a partire dai loro vissuti richiede una "postura d'ascolto" che, come si è detto, non vincoli il pensiero dentro un

[30] Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche, op. cit.,* p. 32 e sgg.
[31] Fenstermacher G., *The Knower and the Know: The Nature of Knowledge in Research on Teaching*, in Darling-Hammond L. (a cura di), *Review of Research in Education, op. cit.,* p. 13. Gary Fenstermacher cerca di dimostrare come gli insegnanti *raccontando* enuncino qualcosa che ha sempre a che vedere con «cose effettivamente messe in atto».
[32] Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche, op. cit.,* p. 32 e sgg.

dispositivo precostituito rispetto al luogo in cui si svolge la ricerca. Se il pensiero fosse vincolato, da un «castello di ragioni» o da una «muraglia chiusa», per dirla con Maria Zambrano[33], si perderebbero dei "pezzi di realtà" indispensabili all'elaborazione di una conoscenza valida, che può essere tale soltanto quando riesce a cogliere la qualità essenziale del fenomeno. È perciò irrinunciabile una ricerca che «entri nella realtà»[34], per cogliere in essa la qualità del reale. Questa, per essere esplorata, richiede un dispositivo euristico in grado di modularsi al profilo dei fenomeni nel loro divenire mutevole.

È su queste assunzioni euristiche che il metodo fenomenologico adottato in questa ricerca assume valore epistemico. Tale metodo si fonda sul «principio di fedeltà alle cose»[35]. Essere fedeli alle cose significa disporre il pensiero alla ricerca di una conoscenza quanto più possibile precisa del modo in cui le cose si rilevano. Essere fedeli alle cose significa anche saper trovare «parole fedeli» che dicano le qualità delle cose stesse, poiché è come se soltanto a queste parole le cose nominate dessero il loro «assenso»[36].

Il principio di fedeltà chiede di perseguire «un'elementare lealtà verso le cose quali si presentano nel loro apparire, nel loro *fainomenon*»[37]. Questa lealtà si realizza nel concedere alle stesse cose la possibilità di disegnare il loro profilo nelle parole.

Dal momento in cui la fenomenologia assume come oggetto d'indagine i vissuti – e proprio i vissuti, nella fattispecie i vissuti degli insegnanti, sono al centro di questa seconda parte del lavoro – si è scelto il metodo fenomenologico come punto di riferimento.

L'oggetto del metodo fenomenologico è quel fenomeno costituito dal

[33] Zambrano M. (1939), *Filosofia e poesia*, Edizioni Pendragon, Bologna 1998, p. 94.
[34] Zambrano M. (1950), *Verso un sapere dell'anima*, Cortina, Milano 1996, p. 99.
[35] Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche, op. cit.,* p. 169 e sgg.
[36] Zambrano M. (1990), *I beati*, Feltrinelli, Milano 1992, p. 82.
[37] *Ivi*, p. 84.

significato dell'esperienza vissuta così com'è percepita dai partecipanti. Affinché tale significato si costituisca come oggetto d'indagine, nella ricerca è stato chiesto agli insegnanti di descrivere le loro esperienze vissute. Si sono così raccolti dei racconti che hanno poi costituito la base per effettuare un'«analisi strutturale» in grado di ritrarre «l'essenza dell'esperienza»[38].

Dato che la cultura ecologica, a cui si è fatto riferimento, si muove nel perimetro di una gnoseologia costruttivista, l'essenza dell'esperienza va considerata, da chi applica il metodo fenomenologico, come il risultato di processo di costruzione *enattivamente* inteso: la conoscenza è *costruzione*. Tale costruzione avverrebbe però nella forma di un dialogo con l'oggetto che interpella la mente a partire dalle sue strutture essenziali. Le strutture essenziali che costituiscono l'obiettivo di ricerca vanno intese, quindi, come *costruzioni quanto più possibile fedeli al fenomeno*. È il paradosso di una *costruzione fedele* che costituisce il criterio di validità di una ricerca fenomenologica. A partire da questa *visione enattiva*, l'essenza di un fenomeno può essere considerata come quel dato che torna come una qualità condivisa dalle varie descrizioni, a partire dal filtro istituito dallo sguardo epistemico introdotto[39].

Inoltre, ogni conoscenza prodotta dalla ricerca è inevitabilmente situata: sia perché viene ricavata da descrizioni operate da individui che elaborano il significato dell'esperienza in un preciso momento della loro esistenza e in un contesto, quello di ricerca, che non può non condizionare il processo di espressione del loro pensiero, sia perché il processo d'indagine messo in atto dal ricercatore si colloca in un preciso territorio culturale, fatto di convinzioni e teorie, di opinioni e credenze.

---

[38] Moustakas C., *Phenomenological Research Methods*, Sage Thousand Oaks (CA) 1994, p. 13.
[39] Cfr. Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche, op. cit.,* pp. 170-171.

3.3.3 L'etica dell'analisi del testo

La ricerca nel campo delle scienze umane, si è detto, incontra sempre altri soggetti: quelli che osserviamo, che intervistiamo, che ascoltiamo narrare storie. Perché da un soggetto si possa acquisire conoscenza occorre potergli consentire di rivelarsi. Nel caso della ricerca qui presentata, gli insegnanti si sono rivelati nei discorsi, a partire da sé.

L'incontro con l'altro, perché l'intervistato possa rivelarsi, va adeguatamente preparato attraverso un lavoro metodico su di sé finalizzato, per così dire, a "svuotare la propria testa troppo piena di teoria". Condizione, questa, che si può realizzare nella misura in cui si persegue il principio di alleggerire i propri pensieri «disattivando quanto più precomprensioni possibili»[40].

L'altro non si incontra, però, solo in carne e ossa nel momento relazionale della ricerca, quando cioè si raccolgono i dati, ma anche quando ci si ritrova a lavorare sul materiale effettivamente raccolto per provare a formulare una teoria. Se l'intervista, come si è visto, richiede l'attivazione del concetto di *eticità*, il momento dell'analisi del materiale e della scrittura della teoria richiede la stessa operazione.

Nella lettura del testo, nell'analisi mirata a cercare dati a partire dai quali costruire una teoria, l'imperativo epistemico essenziale chiede di intrattenere una «relazione dialogale» con l'altro che è un «tu»[41]. Un *tu* che entra in dialogo con l'intervistatore, parlandogli così che questo possa restituire il senso vero, essenziale, del suo esprimersi. In quest'ottica, quando si analizzano le parole con cui l'altro si dice, è necessario che il ricercatore cerchi di tenere il vissuto dell'intervistato in una situazione di libertà dai suoi dispositivi di significato.

Nondimeno, il ricercatore, di fatto, non incontra mai con immediatezza

[40] Mortari L., *Un salto fuori dal cerchio*, in id. (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola, op. cit.*, p. 20.
[41] Lévinas E. (1971), *Totalità e infinito, op. cit.,* p. 66.

l'altro, «in quell'aperto non prefigurato che appartiene solo a una mente capace di un pensare puro»[42]. Al contrario, come si è fatto notare poco più sopra, il ricercatore si presenta a questo incontro con un pensiero denso di teorie e di opinioni, di credenze e di aspettative, di desideri e di incertezze. Questo «pieno di soggettività»[43], come lo chiama la Mortari, rischia di falsificare il vissuto dell'intervistato. Dal momento che il ricercatore pensa sempre a partire da una postazione situata in un preciso contesto culturale e con tutto il peso della sua storia formativa, è inevitabile che l'analisi dei dati e la conseguente costruzione della teoria avvenga nell'orizzonte di un mondo anticipato, nel senso che gli atti cognitivi tendono a essere contenuti nella sfera delle praticalità ermeneutiche che si rendono possibili in relazione alla qualità dei mondi simbolici di chi compie il lavoro di ricerca. Il ricercatore, dunque, non può non fare i conti con la tendenza ad operare una metabolizzazione dell'esperienza dell'altro dentro il suo orizzonte simbolico.

Se l'atto conoscitivo viene anticipato, l'altro rischia di rimanere invisibile nella sua alterità. Questo errore epistemico si verifica se nell'analisi dei materiali si fa ricorso a concettualizzazioni preesistenti rispetto ai dati. Ecco perché, con la Mortari, «il metodo euristico da privilegiare coniuga i principi fenomenologici con quelli della *grounded theory*, che costituisce un metodo radicalmente induttivo»[44]. La *grounded theory*, inaugurata alla fine degli anni Sessanta e oggi applicata nella ricerca in diverse discipline, è una metodologia di ricerca qualitativa capace di generare sistematicamente una teoria "radicata" nei dati[45].

---

[42] Mortari L., *Un salto fuori dal cerchio*, in id. (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola, op. cit.*, p. 20.
[43] *Ibidem*.
[44] *Ivi*, p. 21.
[45] Cfr. Glaser Barney G., Strauss Anselm L. (1967), *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, Armando, Roma 2009; Tarozzi M., *Che cos'è la grounded theory*, Carocci, Roma 2008. *Grounded* è un aggettivo la cui ricchezza semantica è impossibile da rendere letteralmente in italiano. Oggi alcuni propongono di tradurre la locuzione *grounded theory* come «teoria emergente».

Questo metodo induttivo, infatti, partendo dai dati, elabora concetti ad essi fedeli e, successivamente, costruisce la teoria a partire dall'analisi di questi stessi concetti. Il movimento inverso, e cioè dai concetti al reale, è legittimo soltanto nel momento iniziale della ricerca, quando si utilizzano i concetti eidetici per identificare i fenomeni da indagare.

Il rischio che l'altro evapori o che, mutuando Emmanuel Lévinas, si riduca «a niente»[46], però, permane anche quando si adotta un approccio di tipo induttivo. Nel processo di analisi dei dati e successivamente nella costruzione della teoria è sempre presente il pericolo di omogeneizzare l'alterità dell'altro dentro griglie concettuali prestabile.

> «Si tratta, allora, di trovare quel modo di traduzione del dire dell'altro nei miei strumenti linguistici che si mantenga tanto aderente al suo modo di significare l'esperienza da evitare ogni forma di tematizzazione ed oggettivazione, per consentirgli/le invece di mantenersi estraneo ad ogni concettualizzazione predata e conservare così il suo profilo unico e singolare»[47].

Da questo punto di vista, nella ricerca qui presentata si è partiti dall'idea di parlare dell'esperienza degli insegnanti così come ne parlerebbero loro stessi. Per tenere questa idea dentro l'orizzonte etico del rispetto per l'alterità degli intervistati, si è cercato di coltivare precise «posture etiche»[48], quali l'ascolto, il mantenimento di una condizione di ricettività passiva, il *far riecheggiare* le parole degli intervistati nelle concettualizzazioni[49].

---

[46] Lévinas E. (1971), *Totalità e infinito, op. cit.*, p. 41.
[47] Mortari L., *Un salto fuori dal cerchio*, in id. (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola, op. cit.*, p. 22.
[48] *Ivi*, p. 23.
[49] Su quest'ultima postura etica e sulle sue implicazioni rispetto a una reale possibilità di decentramento dell'io, Gregory Bateson afferma: «Far riecheggiare le voci di altre/i nei miei testi è quindi un modo per mettere in atto la non centralità dell'io rispetto al progetto di pensiero e riconnetterlo invece ad un progetto collettivo». Bateson G., Bateson M. C. (1989), *Dove gli angeli esitano*, Adelphi, Milano 2002, pp. 60-61.

Affinché il lavoro di analisi riesca a cogliere l'essenziale dei testi è infatti indispensabile che il ricercatore assuma una durevole e intensa posizione di ascolto. Stare in questa posizione significa provare a «conservare parlanti»[50] le parole dell'altro, quel dirsi in cui l'altro si espone e l'aver cura implica che si dedichi tempo all'analisi dei materiali. Questo dedicare tempo al dirsi dell'intervistato si attualizza in una lettura non affrettata delle sue parole. In una lettura attenta. In un ritorno continuato sul testo al fine di affinare il processo di comprensione. Su questo sfondo si è cercato di andare incontro ai mondi di significato degli insegnanti senza utilizzare moduli teorici già confezionati, avvicinandosi ad essi «senza protezione, senza appoggio, senza punto di riferimento»[51].

3.3.4 La ricerca fenomenologica

Il lavoro di ricerca fenomenologica si attualizza attraverso diversi atti cognitivi: leggere un testo, decidere quali sono le unità significative, descrivere brevemente il significato di ogni unità, verificare di avere utilizzato termini in grado di dire fedelmente tale significato, formulare un'etichetta che sintetizzi ulteriormente il significato delle varie unità, valutare di nuovo il grado di fedeltà delle parole usate, prendere in esame le etichette per evitare sovrapposizioni e doppioni, formulare espressioni concettuali pienamente fedeli al profilo di datità del fenomeno[52].

Alla base di ogni azione euristica c'è una decisione (ad esempio, decidere che una certa unità di testo è significativa), la quale poggia su precisi criteri di valutazione (ad esempio, che cosa è significativo rispetto all'obiettivo della

[50] Mortari L., *Un salto fuori dal cerchio*, in id. (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola, op. cit.*, p.23.
[51] Zambrano M. (1977), *Chiari del bosco*, Feltrinelli, Milano 1991, p. 30.
[52] Mortari L., *Un salto fuori dal cerchio*, in id. (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola, op. cit.*, p. 30.

ricerca). Sono proprio questi atti, che rimangono invisibili, a decidere la qualità di una ricerca[53]. Ciò che diventa visibile alla fine del lavoro, invece, come si vedrà nel prossimo capitolo, sono i dati e la teoria costruita sui dati.

La disciplina riflessiva adottata in questa ricerca è stata essenziale sul piano etico ed epistemico. Come scriveva Bateson, la «nebbia intellettuale» costituita dai presupposti non meditati, di cui non si è consapevoli, può essere diradata soltanto *ascoltandosi pensare*[54]. La riflessività richiede l'attivazione di uno sguardo critico e si profila come un lavoro interminabile e imperfetto dal punto di vista della conoscenza[55].

La riflessione è importante e necessaria per una continua revisione delle decisioni euristiche che prendono forma mentre il lavoro di ricerca è in atto. Da questa prospettiva, il concetto di *metodo* assunto in questa ricerca è espressione di una concezione *ametodica*, *emergenziale*, *indiziaria.* Il metodo di analisi dei dati e l'intera sequenza del processo euristico di cui si parlerà nel prossimo capitolo non sono stati codificati in anticipo, ma hanno preso gradualmente forma nel corso della ricerca.

---

[53] *Ibidem.*

[54] Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976, p. 23.

[55] La riflessione epistemologica ha ormai messo in discussione la possibilità di una conoscenza oggettiva. Nondimeno, rimarcando la natura costruita della conoscenza, è facile cadere nella concezione opposta, vale a dire quella di una visione soggettivistica. Per Bateson, anche se la conoscenza non è rispecchiamento ma costruzione, quando la mente elabora l'immagine di un oggetto, lo fa in profondità, utilizzando per questa costruzione vari indizi e, così facendo, prendendo la misura del reale. Se, quindi, «la parola "oggettivo" si dilegua in silenzio, allo stesso tempo anche la parola "soggettivo", che di solito confina "me" dentro la mia pelle, scompare». Nell'atto cognitivo che cerca una conoscenza fedele alla cosa c'è sempre una combinazione fra «un'oggettività che è passiva» rispetto al presentarsi del reale e «una soggettività creativa». Anche se la gnoseologia *enattiva* batesoniana non risolve il problema della difficoltà della conoscenza riflessiva conseguente al fatto che si occupa di oggetti intangibili, nondimeno contribuisce a diradare i dubbi di inconsistenza del conoscere riflessivo. Questo, infatti, come ogni altro atto conoscitivo, ha oggetti che si mostrano secondo una loro datità. Adattandosi a questa datità la conoscenza riflessiva, anche se non è tutta verità oggettiva, non può essere neppure completa invenzione. Se si accetta che «noi siamo la nostra epistemologia», allora la disciplina riflessiva diventa per il ricercatore un impegno ineludibile. Cfr. Bateson G. (1991), *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1997, pp. 347-354.

Il ricercatore è un esploratore e, come tale, non solo non può sapere *che cosa* stia esplorando fino a quando la ricerca è compiuta[56], ma anche *come* sta esplorando, perché una conoscenza fedele alla qualità del reale vuole che il metodo si strutturi *in progress* così da potersi adattare alle forme e alle pieghe del reale.

La *naturalistic inquiry*[57] insegna a pensare alla ricerca come un'avventura, rispetto alla quale il ricercatore dovrebbe apprendere, per così dire, «l'arte del viandante»[58], che costruisce il suo cammino passo dopo passo, tenendo conto delle occasioni e degli ostacoli incontrati lungo il percorso. Mentre il "ricercatore positivistico" è tenuto a controllare un quantità di variabili ristretta e predefinita, il "ricercatore naturalistico" dovrebbe dilatare la sua attenzione a tutti quei fattori che nel corso dell'indagine appaiono rilevanti per la comprensione del fenomeno. Come si è affermato, la *capacità di attenzione* e uno *sguardo intensamente aperto sul fenomeno* sono, in questo senso, due elementi fondamentali da attivare in una ricerca naturalistica[59]. Il metodo per comprendere la realtà sempre mutevole del mondo umano, in cui si intrecciano continuamente pensieri ed emozioni, non può essere, allora, un codice che definisce in anticipo rispetto all'agire quali azioni euristiche attuare senza lasciare margini di rielaborazione contestuale[60]. Per la ricerca sul campo si è così cercato un metodo inteso come una matrice di principi euristici che si sono strutturati durante il processo di incontro con la realtà sulla base di un'attenta

---

[56] Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente, op. cit.,* p. 20.

[57] Cfr. Erlandson D. A., Harris E. L., Skipper B. L., Allen S. D., *Doing Naturalistic Inquiry*, Sage, Newbury Park 1993.

[58] Ceruti M., *Ecologia della contingenza*, in Manghi S. (a cura di), *Attraverso Bateson*, Cortina, Milano 1998, p. 229.

[59] Non semplicemente osservare: «*Look, look, look*», ma tornare ripetutamente con lo sguardo sulle cose, «*look again! look again!*». Erlandson D. A., Harris E. L., Skipper B. L., Allen S. D., *Doing Naturalistic Inquiry, op. cit.,* pp. 3-4.

[60] Mortari L., *Un salto fuori dal cerchio*, in id. (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola, op. cit.*, pp. 33-34.

valutazione delle sollecitazioni emergenti dal lavoro di indagine.

La riflessione nel mezzo dell'atto euristico, se concepita nella prospettiva batesoniana del *pensare per storie*, mentre impegna la mente a descrivere quello che sta accadendo (quale concetto sta prendendo forma, quale decisione metodologica sta imponendosi, in che misura tiene conto degli indizi raccolti ecc.), parallelamente, permette di capire dentro quale linea di pensieri si colloca un preciso atto cognitivo, da quali atti discorsivi muove e quali visioni gnoseologiche, etiche, epistemologiche sottendono a questi ultimi. Da questo punto di vista, l'epistemologia della contingenza che informa la *naturalistic inquiry* sfugge ai limiti di un approccio impressionistico e non rigoroso attraverso il ricorso sistematico alla riflessione.

Per la Mortari un metodo esperienziale, che si modula *in progress*, nel suo divenire, non risponde a una concezione debole del lavoro scientifico, quanto, invece, a una concezione «pensosamente impegnativa»[61]. A una concezione che richiede di immaginare il metodo innanzitutto come apertura al non conosciuto e, quindi, a ciò che non può essere anticipato prima che il cammino abbia inizio. Per questo, il metodo, non può che essere un «metodo a-metodico»[62]. Non soltanto perché non dà regole predefinite (bensì principi generali di azione), ma anche perché è un pensare vivo che si struttura gradualmente lungo il percorso di ricerca, come nel verso di Antonio Machado che suggella la conclusione de *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* di Edgar Morin, non è dato a priori, ma si dà e si fa "facendosi"[63].

---

[61] *Ivi*, p. 34.

[62] Cfr. Mortari L., *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Liguori, Napoli 2006.

[63] Non conosciamo strade già tracciate. *"El camino se hace al andar"*»E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001, p. 121.

3.3.5 Le parole della ricerca

Il principio di fedeltà è il principio centrale della fenomenologia empirica. Perciò il lavoro di ricerca dovrebbe essere tutt'uno con il lavoro della scrittura che mette in parola i dati, cercando termini appropriati per l'elaborazione di categorie *grounded* che danno forma alla teoria.

In osservanza di questo principio, la scrittura della ricerca che verrà presentata a breve è stata guidata dall'intenzione di trovare parole in grado di «aprirsi con rispetto al dirsi dell'altro, e dunque di nominare adeguatamente il senso che l'altro attribuisce all'esperienza»[64].

Nella scrittura, si è cercato il più possibile di evitare parole consumate nelle teorie dell'educazione, nel discorso pedagogico, nei programmi e nelle indicazioni ministeriali, dove solitamente i termini sono utilizzati come contenitori di significati accreditati e condivisi. Il tentativo è stato quello di frequentare un linguaggio non solo concettuale, ma anche evocativo, ricorrente a metafore e immagini, orientato dall'intenzione di fare della parola uno strumento trasparente così da consentire alle cose di mostrare con la massima evidenza la loro essenza. Tutto il processo euristico di ricerca dell'essenza vuole la formulazione di concetti, in cui l'essenza stessa prenda corpo. Il sistema di codifica dei dati, che dall'analisi del materiale man mano prende forma, è un sistema fatto interamente di concetti. Quando, però, si giunge al momento di mettere in parola la teoria è quasi necessario «uscire dal cerchio del linguaggio concettuale e cercare un uso diverso delle parole»[65].

Questo *salto fuori dal cerchio* è un salto fuori dal discorso. Dal discorso ufficiale sulla scuola, in primo luogo. Un discorso che per Riccardo Massa sembra

[64] Mortari L., *Un salto fuori dal cerchio*, in id. (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola, op. cit.*, p. 36.
[65] *Ivi*, p. 37.

> «non voler tenere conto dell'esperienza concreta che vi si svolge, aggregandosi puntualmente, invece che sui nuclei profondi di essa, intorno a schemi molteplici e settoriali, quasi sempre sordi gli uni agli altri, sulla base di codici differenti e contrapposti a seconda delle consorterie e delle istituzioni da cui provengono»[66].

Un discorso saturo, dunque, che spesso non lascia spazio a una riappropriazione culturalmente significativa dell'esperienza scolastica. Come si è visto, in riferimento al compito della scuola di educare il cittadino, i pedagogisti hanno proposto nel corso del tempo – e continuano a riproporre – modelli, assetti disciplinari, programmazioni, *educazioni*. Qui, allora, si è provato a dire l'esperienza degli insegnanti cercando di utilizzare parole attente alla soggettività di ciascun docente e senza la pretesa di riportare tutto a un sapere generale e astratto, a un discorso che struttura una teoria prima di capire le cose come stanno.

3.4 Il sapere degli insegnanti

Insegnare significa essere implicati, nel quotidiano, in un agire pratico, concreto, altamente problematico – in questo senso «complesso»[67] – che richiede a chi insegna un impegno mentale continuo, sia sul piano cognitivo sia su quello emotivo e relazionale, per il quale non è disponibile un sapere standardizzato che offra una risposta precisa per ogni problema. [68].

Le questioni aperte con cui l'insegnante è chiamato a misurarsi quotidianamente richiedono l'esercizio costante di una «pensosità» attraverso

[66] Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?, op. cit.,* p. 15.
[67] Mortari L., *Un salto fuori dal cerchio*, in id. (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola, op. cit.,* p. 1.
[68]

la quale i docenti trovano di volta in volta chiavi di lettura differenti per interpretare e comprendere le criticità «in situazione»[69]. La pensosità – o in altri termini il «che-fare» – è presupposta all'«agire intenzionale»[70] che caratterizza il mestiere dell'insegnare e che si concretizza nell'analisi ricorrente del contesto, delle situazioni, nell'individuazione delle strategie più idonee ad affrontare i problemi, nella continua progettazione e realizzazione di attività, nel recupero di risorse culturali, nella valutazione del lavoro svolto finalizzata a ridefinire in modo più efficace le azioni future, nella ricerca di modalità relazionali adeguate per interagire con gli studenti, ma non di meno con i colleghi, con le famiglie e con tutti coloro che, a vario titolo, partecipano o intervengono, direttamente o indirettamente, nel processo scolastico[71].

Le azioni che i docenti avviano quotidianamente sono dunque di vario tipo e si svolgono principalmente su due livelli. Il primo è quello delle «pratiche dell'insegnare», in cui è possibile collocare le azioni agite direttamente nella relazione con gli studenti (guidare una discussione, spiegare un concetto, svolgere un esercizio alla lavagna ecc.). Il secondo è quello delle «pratiche strutturanti e organizzative», in cui è possibile collocare le azioni finalizzate a strutturare e organizzare le condizioni per la realizzazione di precisi setting di apprendimento (organizzare la vita della classe, progettare percorsi individualizzati, trovare modalità di lavoro per favorire la cooperazione tra gli allievi, raccordare l'organizzazione interna della classe con quella di altre classi ecc.)[72].

Per affrontare questa serie differenziata di compiti, gli insegnanti, non

---

[69] Cfr. Benasayag M., *Una scuola per tutti una società non per tutti?*, in «Animazione Sociale», n. 241, 2010, pp. 100-102.
[70] Mortari L., *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista, op. cit.,* p. 11.
[71] Perticari P., *Attesi imprevisti. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento/apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola,* Bollati Boringhieri, Torino 1996, p. 76.
[72] Cfr. Mortari L., *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista, op. cit.,* p. 11 e sgg.

possono fare riferimento alla forma del sapere tecnico, vale a dire a un insieme ordinato di procedure regolative predefinite che trasformano l'esperienza dell'insegnare in una routine in cui il docente ripete stancamente lo stesso programma e le stesse azioni didattiche[73].

La scuola si profila come un sistema dinamico costituito da singole individualità «che introducono nella processualità relazionale dell'insegnamento comportamenti solo in certi casi prevedibili e operazionalizzabili dentro un sapere predefinito»[74]. Quando queste singolarità si incontrano, interagiscono, dando luogo a «flussi di pensiero, di affetti, di relazioni unici e imprevedibili»[75]. Di fronte a questi flussi l'insegnante non può fare riferimento alla tecnica.

Un insegnante che prende le distanze dal sapere generale non sta per forza operando una riduzione, al contrario – come spiega bene Hans Georg Gadamer – cerca di agire rimanendo fedele alla complessità dei casi concreti, che rappresenta la condizione necessaria per individuare ciò che è giusto fare in una data situazione[76].

Nell'insegnamento anche la scelta più ragionata, che sembra garantire il miglior esito possibile, entra poi in un sistema di variabili difficilmente controllabili dal docente. Anche quando un'azione risulti efficace, cioè capace di realizzare l'intenzione che l'ha informata, nulla garantisce che possa sempre funzionare, dal momento in cui le situazioni educative e il più ampio sistema in cui si collocano sono sempre differenti e possono modificare radicalmente la qualità dell'azione. Il sapere degli insegnanti non può essere, dunque, un sapere dalle valenze generali.

L'orizzonte di pensiero in cui si colloca l'esperienza dell'insegnare è un

---

[73] Perticari P., *Attesi imprevisti. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento/apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola, op. cit.,* p. 77.
[74] Mortari L., *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista, op. cit.,* p. 13.
[75] *Ibidem*.
[76] Gadamer H. G. (1960), *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1999, p. 370.

«sapere di sfondo» che non fornisce immediatamente una soluzione ai problemi pratici, ma che offre a chi insegna delle linee mobili di lettura e interpretazione della realtà in cui si inserisce l'azione[77]. Per la Mortari questo sapere di sfondo è costituito da «una grande cassetta di materiali pedagogici», dentro la quale si intrecciano due saperi fondamentali: il «sapere formale» (costituito da "filosofie dell'educazione" che consentono di inquadrare le varie situazioni esperienziali, le teorie didattiche, le logiche dell'organizzazione, i criteri di selezione del materiale culturale) e il «sapere di casi» (legato ai dati di realtà, che formano un bagaglio in cui l'insegnante può andare alla ricerca di quei casi che per analogia possono aiutare a risolvere il problema presente)[78].

In sintesi, il sapere che informa i processi decisionali che orientano l'azione educativa degli insegnanti è un sapere che viene dall'esperienza. Si tratta perciò di un sapere di tipo prassico, che per l'imprevedibilità dell'agire educativo e per l'impossibilità di controllare razionalmente le sue dinamiche morfogenetiche non può risolversi in un sapere scientifico, dal valore generale, ma si presenta nella forma di un sapere ipotetico che può dare qualche coordinata, ma che obbliga a cercare sul campo una soluzione adeguata alla specificità dei singoli problemi.

Non è dunque possibile costruire una "scienza dell'insegnamento", se per scienza s'intende un sistema di conoscenze dichiarative e procedurali entro il quale ogni caso particolare può trovare adeguata soluzione secondo il processo di sussunzione del particolare nel generale. La specificità di un sapere esperienziale – qual è il sapere prassico – non è quella di garantire soluzioni sulla base dell'applicazione di regole date, ma consiste, piuttosto, nel saper «deliberare bene»[79], nel sapere prendere decisioni rispetto a situazioni

[77] Berliner D. C., *Learning about and Learning from Experts*, in «International Journal of Educational Research», n. 35, 2001, pp. 476-477.
[78] Mortari L., *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista, op. cit.*, p. 14.
[79] Gadamer H. G. (1960), *Verità e metodo, op. cit.,* p. 373.

specifiche considerando le qualità del caso che si affronta. Si parla per questo del docente come di un «soggetto decisionale», la cui competenza consiste essenzialmente nello sviluppo di un «ragionamento pratico»[80].

L'insegnante esperto è quello che esamina continuamente la vita della classe e che, a partire da un'indagine rigorosa e da una riflessione sistematica sulle esperienze educative attivate, *genera* sapere pratico. In questo quadro, alcuni ricercatori statunitensi hanno definito l'insegnante un «professionista pratico»[81]. Quando la vita della classe, la scuola, il più ampio sistema di relazioni in cui la pratica dell'insegnamento si colloca, diventano laboratorio di ricerca, non solo si produce sapere vivo, ma si innescano processi trasformativi[82].

Nella tradizione culturale occidentale, sulla quale tuttora grava il peso del dualismo fra teoria e prassi, l'insegnante in molti casi è ancora concepito come implementatore-esecutore di saperi pedagogici elaborati da altri[83], di progettualità educative messe a punto da chi decide le politiche formative. La competenza professionale del docente è spesso ridotta a capacità di tradurre in azione teorie e logiche di azione predefinite che altri, situati al di fuori della pratica educativa, stabiliscono essere valide.

Da questa prospettiva si può rilevare quel fenomeno che viene definito «*center-to-periphery curriculum development*»[84], ossia il fatto che il curricolo è

[80] Cochran-Smith M., Lytle S. L., *Inside Outside: Teacher Research and Knowledge*, Teachers College Press, New York 1993, p. 257.
[81] *Ivi*, p. 268.
[82] A fare da sfondo a questa tesi è la nozione deweyana della classe come laboratorio, che attribuisce al docente la responsabilità di comprendere la pratica e di sviluppare la teoria pedagogica, cfr. Dewey J. (1900), *Psychology and Social Practice*, in Boydston J. A. (a cura di), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924. Vol 1: 1989-1901*, Southern Illinois University Press, Carbondale (IL) 1976, pp. 131-150.
[83] I cosiddetti teorici o «esperti», per utilizzare la definizione di Ivan Illich. Per Illich uno dei poteri forse più indiscussi del nostro tempo è quello degli esperti, la cui consulenza, nell'istruzione, così come nell'assistenza legale, nei servizi socio-assistenziali ecc., può accompagnarsi a una disabilitazione sistematica di chi opera in questi settori da un lato, dei fruitori dei diversi servizi che questi stessi settori erogano dall'altro lato. Cfr. Illich I., *Professioni disabilitanti*, in id. *et al.* (1977), *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti, op. cit.,* pp. 27-29.
[84] Parker W. C., McDaniel J. E., *Bricolage: Teachers Do It Daily*, in Ross E. W., Cornett W.,

fissato da organismi istituzionali centrali senza la partecipazione dei docenti, ai quali viene richiesto di mettere in pratica piani formativi decisi altrove. Questi, in genere, non tengono conto dell'esperienza che i docenti maturano sul campo.

Già Dewey aveva messo in discussione quello che definiva un «rigido dualismo» fra coloro che assumo il ruolo di «legislatori» dell'educazione e quelli che mettono in atto quanto deciso altrove, perché nel momento in cui un docente si limita a ricevere prescrizioni allora non solo viene meno la sua capacità di pensare autonomamente, ma rischia di sviluppare un'attitudine servile, che è quanto di più nocivo ci possa essere per chi è responsabile di un processo educativo[85].

Non ci sono dubbi sul fatto che il docente sia un professionista pratico dal momento che il suo compito è quello di attuare l'azione educativa. Ma una buona pratica non si riduce a mera applicazione di teorie e piani elaborati da altri e altrove. In questo caso, tale pratica risulterebbe disabilitata e disabilitante: disabilitata perché impoverita di un pensiero analitico, critico e ideativo, disabilitante per il *ritmo stereotipato* (e perciò alienante) che provocherebbe in chi la esegue.

Una buona pratica richiede quella speciale forma di maestria o di artigianato che si esprime in una forma di progettazione artistica dell'agire. Si parla dei docenti esperti come di «architetti dell'agire educativo»[86]. Una buona pratica, allora, implica necessariamente un sapere pratico. Il sapere pratico dell'insegnare è un repertorio di strategie e di idee che il docente utilizza secondo una sapiente logica architettonica decisa sulla base di un'ermeneutica

---

MacCutcheon G. (a cura di), *Teacher Personal Theorizing. Connecting Curriculum Practice, Theory and Research*, State University of New York Press, Albany (NY) 1992, p. 97.

[85] Dewey J. (1900), *Psychology and Social Practice*, in Boydston J. A. (a cura di), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924. Vol 1: 1989-1901, op. cit.,* p. 136.

[86] Cochran-Smith M., Lytle S. L., *Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities*, in «Review of Research in Education», n. 24, 1999, p. 266.

del contesto in cui agisce[87]. È un sapere che riguarda il come fare, in quale momento agire e quali condizioni approntare per l'azione, come interpretare gli eventi[88]. Ciò che si apre attraverso questa chiave di lettura sull'insegnamento è la possibilità di avvicinarsi a quello che succede nelle situazioni in cui i docenti si trovano o si sono trovati a operare, alle esperienze in atto e alle esperienze vissute, che possono offrire un punto di vista *altro* sul rapporto che intercorre tra teoria e prassi, ma anche sulle risorse di un mestiere, di un artigianato, di un saper fare, nel suo farsi pedagogia a venire.

3.5 La riflessione sull'esperienza

Poiché l'esperienza educativa pone continuamente l'insegnante di fronte a situazioni problematiche sempre nuove, imprevedibili, per le quali non esiste una soluzione a priori, il sapere dell'educazione è nella sua essenza un sapere esperienziale, ossia un sapere che si costruisce a partire dall'esperienza. Un'esperienza *non routinaria*, permeata da un atteggiamento euristico, fondamentalmente *riflessivo*[89]. Affinché un sapere dell'esperienza – quale quello pedagogico – prenda forma sono perciò necessarie *competenze riflessive*. Questo argomento trova la sua matrice concettuale innanzitutto nel pensiero di John Dewey[90] e, successivamente, negli studi di Lawrence Stenhouse[91] e di Donald Schön[92].

---

[87] Mortari L., *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista, op. cit.*, p. 23.
[88] Fenstermacher G., *The Knower and the Know: The Nautre of Knowledge in Research on Teaching*, in Darling-Hammond L. (a cura di), *Review of Research in Education. Vol. 20*, American Educational Research Association, Washington DC 1994, p. 12.
[89] Mortari L., *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista, op. cit.*, p. 25.
[90] Già negli anni Venti Dewey pensava infatti all'«insegnante come investigatore», cfr. Dewey J. (1929), *Le fonti di una scienza dell'educazione, op. cit.*, p. 35.
[91] Cfr. Stenhouse L., *An introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann, London 1975.
[92] Cfr. Schön D. A. (1983), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica*

Considerare lo sviluppo della riflessività come l'architrave portante della pratica dell'insegnare implica il superamento dell'immagine del docente come implementatore-passivo di saperi dati. Parallelamente, richiede un lavoro di decostruzione di quegli approcci alla formazione che portano a pensare l'insegnante come un sofisticato consumatore di saperi accademici.

Un docente che sa affrontare la non comprimibilità della pratica educativa entro regole standard generalizzate, che sa costruire un sapere efficace rispetto al contesto, un insegnante che non appiattisce il suo agire sui discorsi prodotti da quegli esperti che, essendo fuori dal contesto, non possono avere una percezione densa del problema, è un professionista che sa fare ricerca sulla sua pratica e su questa riflette[93].

La pratica dell'insegnamento è dunque densa di pensiero o, se si vuole, di ciò che è stato definito *teacher thinking*[94]. Molta dell'attività di pensiero degli insegnanti è dedicata alla pianificazione dell'attività educativa. Ad esempio, decidere cosa insegnare, quanto tempo dedicare a ogni tema, come organizzare la classe rispetto alle attività didattiche. Da alcune ricerche risulta che questa attività di pianificazione non segue una logica lineare di impronta "manualistica", ma procede secondo modalità cicliche e interattive, dove l'individuazione del problema, la messa a punto di una sequenza risolutiva, la verifica mentale della sua attendibilità e la messa in atto si ripetono continuamente[95].

C'è una *pianificazione anticipata*, che si sviluppa in un tempo preciso al di fuori dell'attività didattica. C'è anche, al tempo stesso, una *pianificazione sul*

---

professionale, Dedalo, Bari 1999; id. (1987*), Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano 2006.

[93] Mortari L., *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista, op. cit.*, p. 25.

[94] Cfr. Clark C. M., Lampert M., *The Study of Teacher Thinking: Implications for Teacher Education*, in «Journal of Teacher Education», n. 37, 1986, pp. 27-31.

[95] Cfr. Clark C. M., Peterson P. L., *Teachers' Thought Process*, in Wittrock M. (a cura di), *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan, New York 1986, pp. 225-296.

momento, che si verifica quando l'insegnante si trova di fronte a una situazione critica che chiede una riorganizzazione immediata del *setting* di apprendimento. Nell'attività quotidiana il docente incontra diversi problemi *pratici*, i quali per essere affrontati richiedono un «approccio pensosamente riflessivo»[96]. Dalle riflessioni sulle situazioni dilemmatiche scaturiscono *invenzioni di nuove pratiche* che, se non messe in parola e documentate in qualche modo, si *liquefano* producendo una perdita di sapere esperienziale di dimensioni incalcolabili.

Solo all'apparenza, dunque, il lavoro dell'insegnare può sembrare *routinario*. Di fatto, si tratta di un mestiere che interpella fortemente e in ogni istante il pensiero.

Moltissimi insegnanti esperti, dotati di un sapere pratico, esperienziale, non si comportano come implementatori passivi di saperi e progetti formativi decisi altrove, bensì come rielaboratori creativi delle teorie pedagogiche e inventori di strategie educative. Quando si trovano a dover applicare teorie e programmi che altri hanno definito, questi insegnanti rivelano «una capacità di critica, mediazione e reinvenzione che può rendere la teoria e il programma non riconoscibili da chi li ha elaborati»[97]. Ciò li rende fattivamente dei *ricercatori*, anche se ingenui e asistematici. Quando un docente-*ricercatore* deve far fronte a una *questione aperta* sviluppa un processo di investigazione che si struttura in un «flusso cognitivo» definito *practice-centered inquiry*[98]. Si tratta di un processo euristico particolare, differente da quello proprio della ricerca scientifica, perché non segue percorsi formalizzati o codificati, ma

[96] Mortari L., *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista, op. cit.*, p. 26.
[97] Parker W. C., McDaniel J. E., *Bricolage: Teachers Do It Daily*, in Ross E. W., Cornett W., MacCutcheon G. (a cura di), *Teacher Personal Theorizing. Connecting Curriculum Practice, Theory and Research, op. cit.*, p. 97.
[98] Sanders D., Maccutcheon G., *The Development of Practical Theories of Teaching*, in «Journal of Curriculum and Supervision», n. 11, 1986, p. 65.

analogamente a un indagine formalizzata tende anch'esso a individuare un sapere che funzioni. È attraverso queste microinvestigazioni che gli insegnanti accumulano e organizzano il loro sapere, che viene poi regolarmente messo alla prova dell'esperienza. Scrive la Mortari:

> «Le teorie educative efficaci per l'azione non sono "saperi ricevuti", bensì sono sviluppati dai docenti nel corso dell'azione; è possibile ipotizzare che una teoria si costruisca gradualmente attraverso una serie di piccole esperienze che hanno la qualità di *ricerche informali circostanziate*, i cui esiti vengono incorporati nella struttura della teoria emergente provocando continue riformulazioni di essa»[99].

Un docente, dunque, può apprendere una buona pratica educativa dall'esperienza soltanto se questa viene sottoposta a un processo investigativo. Gli insegnanti con una buona competenza pratica sono perciò quelli che fanno ricerca, che si comportano non come tecnici, ma, appunto, come ricercatori e creativi dell'agire educativo. Per questo motivo il lavoro del fare scuola non è meramente esecutivo, ma «elaboratore di sapere pedagogico»[100].

Walter Parker e Janet McDaniel utilizzano l'espressione *bricolage work* per definire il lavoro di soluzione dei problemi pratici degli insegnanti[101]. In effetti, si è già sottolineato come il lavoro dell'artigiano possa essere un riferimento utile per indicare esperienze e modalità di pensiero che procedono secondo logiche differenti da quella formale. Come un artigiano, l'insegnante si ritrova spesso a utilizzare in modo creativo gli oggetti e le situazioni ordinarie trasformandoli in modalità didattiche inedite, *reinventando il quotidiano*, con De Certeau.

---

[99] Mortari L., *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista, op. cit.*, p. 28.
[100] Crocco M. S., Faithfull B., Schwartz S., *Inquiring Minds Want to Know*, in «Journal of Teacher Education», n. 54, 2003, p. 22.
[101] Parker W. C., McDaniel J. E., *Bricolage: Teachers Do It Daily*, in Ross E. W., Cornett W., MacCutcheon G. (a cura di), *Teacher Personal Theorizing. Connecting Curriculum Practice, Theory and Research, op. cit.,* p. 99.

Come rimarca la Mortari, diventa importantissimo disporre di ricerche che portino alla luce, l'artigianato, le esperienze e le riflessioni degli insegnanti nel vivo dei processi di mediazione tra i saperi esterni e i programmi imposti in modo verticistico da un parte e la pratica quotidiana dall'altra[102].

[102] Mortari L., *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista, op. cit.*, p. 29.

4. CURVARE L'INSEGNAMENTO, FORMARE CITTADINI

Premessa

Gli insegnanti sembrano consapevoli della necessità di modulare la loro funzione di guide responsabili di promozione di competenze civiche e dell'organizzazione del contesto di apprendimento. Tenendo in equilibrio e sapendo variare sostegni e indirizzi, individuando interessi, orientando il sentire e gestendo i conflitti. Promuovendo e organizzando percorsi personalizzati, esperienziali. Cogliendo temi e problemi sociali attuali, riconoscendo le opportunità culturali presenti dentro e fuori la scuola.

Tutto ciò passa molto spesso, con Ivo Lizzola, dalla rivisitazione dei patrimoni delle discipline e del loro statuto, dal ripensarsi e rileggersi degli insegnanti nella relazione con gli studenti, con i colleghi, con i territori, dall'accettare il legame tra ciò che si insegna e la vita, dal cogliere la dimensione sociale, etica e civile dell'operare nella scuola, dalla scoperta del ruolo educativo dentro ai processi di tecnicizzazione della formazione, dal cogliere la risposta alle domande degli studenti come presa di posizione nella lettura che dà di sé l'umanità in questo tempo, in questa convivenza[1]. Da questo punto di vista, non ci si può permettere di sprecare la ricchezza di conoscenze contenute (e nascoste) nell'esperienza dell'insegnare.

In questo senso, si è ritenuto importante indagare (e provare a documentare) il "sapere esperienziale" di un gruppo di insegnanti che quotidianamente, individualmente e collettivamente, inventano "modi generativi" di insegnare "in

[1] Cfr. Lizzola I., *Di generazione in generazione. L'esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio*, Franco Angeli, Milano 2009. Cfr. anche Malavasi P. L., *Vita, educazione*, in A. Mariani (a cura), *25 saggi di pedagogia*, Franco Angeli, Milano 2011, pp. 50-59.

democrazia" entro la direzionalità formativa dell'educazione alla cittadinanza. Non casualmente, come denunciava Piero Bertolini, citato nella premessa al secondo capitolo, ma intrecciando pensieri e riflessioni che richiedono l'esercizio di capacità riflessive finalizzate a trovare di volta in volta chiavi di lettura differenti per interpretare e comprendere la realtà[2] e che possono generare prospettive pedagogiche capaci di dare una forma e un senso, dunque, a questa direzionalità formativa dell'insegnamento, connotata da un carattere politico e da un rapporto generativo con il mondo.

Si tratta di capacità, lo si è già detto nel precedente capitolo, presupposte all'agire intenzionale che caratterizza il mestiere dell'insegnare e che si concretizza nell'analisi ricorrente del contesto, nell'individuazione delle strategie operative migliori, nella progettazione e nella realizzazione di attività "su misura", nel recupero di materiali e risorse culturali, nella valutazione del lavoro svolto finalizzata a ridefinire in modo più efficace l'azione, nella ricerca di modalità relazionali adeguate per interagire primariamente con gli studenti, in secondo luogo con i colleghi, con le famiglie e con tutti coloro che, a vario titolo, partecipano o intervengono, direttamente o indirettamente, nel processo scolastico.

Di qui, l'idea di indagare dall'interno dell'esperienza dei docenti del Liceo «Veronica Gambara» di Brescia, un contesto che si è considerato significativo ai fini dell'indagine, sia per la sua storia, sia per la sua tradizione pedagogica e didattica, sia perché al suo interno opera un gruppo di docenti *esperti* che negli ultimi anni ha gradualmente costruito un Piano dell'Offerta Formativa che mette al centro dell'azione della scuola e dell'insegnamento la «formazione dell'uomo e del cittadino fruitore e produttore di conoscenze, attore consapevole e responsabile, essere sociale e relazionale, radicato nella storia e

[2] Cfr. Benasayag M., "Una scuola per tutti una società non per tutti?", in *Animazione Sociale*, n. 241, 2010, pp. 100-102.

proiettato nel domani».

Per fare emergere come questo obiettivo sia quotidianamente perseguito nell'insegnamento è stato dunque necessario provare a guardare "dall'interno" l'esperienza di un gruppo di insegnanti di questa scuola, per provare a individuare le competenze civiche e i contesti di apprendimento comuni costruiti a partire dall'esperienza del fare scuola ordinario. Un'esperienza che si è ipotizzato possa contenere elementi condivisi attraverso i quali "abbozzare" cornici e modalità operative che caratterizzano la pratica dell'insegnare come pratica *generativa* di *cittadinanza* e *società*.

4.1 Il percorso della ricerca

4.1.1 Il Liceo «Veronica Gambara» di Brescia

Come si è anticipato sopra, la ricerca presentata in questo capitolo si è svolta presso il Liceo «Veronica Gambara» di Brescia, un istituto scolastico "storico" della città, la cui storia si distende su tre secoli (venne istituito nel 1860 come Scuola Normale per allieve maestre).

Si tratta di una scuola scelta per la tradizione pedagogica e per il carattere innovativo e sperimentale dell'insegnamento: in particolare a partire dagli anni Novanta, un gruppo di insegnanti ha promosso all'interno dell'istituto, come ha affermato il Dirigente scolastico nel corso del colloquio di presentazione del percorso di ricerca, «una gran mole di novità», sia in termini di apporti culturali e disciplinari, sia in termini metodologici e didattici, novità «introdotte al *Gambara* nel corso di un complesso, difficoltoso, ma stimolante *processo di autoriforma*»[3].

[3] Il riferimento al «processo di autoriforma» interno all'istituto è stato ripreso dallo stesso Dirigente in uno scritto dedicato alla storia del *Gambara* inserito in un testo celebrativo curato dalla Commissione Cultura e Biblioteca dell'istituto e pubblicato sotto il titolo *Occhi lucenti e belli* per il

Attraverso questo processo l'istituto, nel corso degli ultimi vent'anni, è riuscito a dotarsi di una propria identità formativa e pedagogica, legata alla propria vocazione pedagogico-umanistica. Questo stesso processo ha portato il *Gambara* a ottenere nell'anno scolastico 2003/2004 l'assegnazione della menzione per il *Premio Qualità Italia 2005 Scuola*.

L'impegno pedagogico del *Gambara*, inoltre, si caratterizza non soltanto per l'impegno dei suoi docenti, ma anche per il supporto delle famiglie, delle istituzioni e di altri soggetti operanti nel tessuto sociale e culturale bresciano, che nel corso del tempo hanno affiancato la scuola in diverse sequenze del progetto formativo posto in atto dall'istituto.

4.1.2 Gli insegnanti coinvolti

La ricerca ha coinvolto 34 insegnanti *esperti*, individuati tra i docenti di materie attinenti a tutte le aree disciplinari dei vari indirizzi liceali attivati all'interno dell'istituto (area linguistico-letteraria, area storico-giuridico-economica, area delle discipline umanistico-sociali, area scientifico-matematica) con all'attivo un'esperienza di almeno dieci anni di insegnamento. I docenti sono stati segnalati dal dirigente scolastico e dalla referente della Funzione Strumentale al Piano dell'Offerta Formativa «Educazione alla salute»[4]. Nella tabella a seguire vengono indicati i nomi degli insegnamenti, il numero dei docenti coinvolti per ogni insegnamento e i numeri di riferimento delle interviste.

---

centocinquantesimo anniversario della scuola.

[4] Per l'attuazione del Piano dell'Offerta Formativa il Collegio dei Docenti delibera annualmente un numero adeguato di Funzioni Strumentali da attribuire agli insegnanti della scuola. Nonostante la denominazione all'apparenza fuorviante, nell'istituto la Funzione Strumentale «*Educazione alla salute*» fa da "catalizzatore" di una progettualità di processi formativi che valorizza e integra tutte le dimensioni dell'esistenza. Ai docenti segnalati per l'indagine è stato riconosciuto dal dirigente e dalla sua collaboratrice un sapere esperienziale e professionale di alto profilo sul tema dell'educazione alla cittadinanza.

Insegnamenti	*Numero docenti*	*Numero intervista*
Lingua e letteratura italiana / Storia (LET/ST)	5	(INT 4, 11, 16, 23, 33)
Lingua e cultura latina (LL)	1	(INT 5)
Storia e geografia (SG)	3	(INT 8, 17, 22)
Filosofia (FI)	5	(INT 2, 14, 21, 31, 34)
Scienze sociali / Scienze umane (SS/SU)	4	(INT 1, 7, 24, 32)
Diritto ed economia politica (DE)	3	(INT 3, 15, 30)
Lingua e cultura straniera (LI-LS)	3: 2 Inglese, 1 Spagnola	(INT 10, 25), (INT 29)
Matematica (MA)	3	(INT 9, 20, 27)
Fisica (FI)	1	(INT 19)
Scienze naturali (SN)	3	(INT 6, 26, 28)
Storia dell'arte (SA)	1	(INT 12)
Scienze motorie e sportive (SM)	1	(INT 13)
Religione cattolica (RE)	1	(INT 18)

4.2 Le fasi della ricerca

Ogni fase dell'indagine è nata e si è sviluppata attraverso un continuo confronto con il campo, che ha richiesto di elaborare scelte, ridefinire il progetto e affinare le interviste *in progress*.

4.2.1 L'oggetto, la scelta e il coinvolgimento degli insegnanti

Inizialmente si è definito l'oggetto dell'indagine e si sono focalizzate le domande di partenza dell'intervista. Oltre a riflettere sui temi e sui presupposti della ricerca, si è cercato di pensare come scegliere e coinvolgere gli insegnanti. La scelta è stata facilitata dalle segnalazioni del dirigente scolastico e di una docente sua collaboratrice. Dei quaranta insegnanti inizialmente segnalati, dopo il primo contatto si è ottenuta la disponibilità a farsi intervistare da parte di oltre l'ottanta per cento dei docenti contattati.

Alla luce dell'approccio metodologico presentato nel capitolo precedente, in questa prima fase si è seguita una precisa "indicazione procedurale": *aver cura* dei partecipanti e del contesto, in base alla convinzione che per ottenere "buoni dati" sia necessario creare una situazione ambientale e relazionale appropriata.

4.2.2 Progettazione delle interviste

Per progettare e tematizzare le interviste si sono prese in esame alcune delle questioni emerse dallo studio presentato nel secondo capitolo di questa tesi. In questo lavoro di costruzione di una prima traccia aperta dell'intervista si è posta fin da subito l'esigenza di elaborare domande mirate a non orientare troppo il discorso e lasciare spazio alle descrizioni e alle riflessioni degli insegnanti intorno alle loro pratiche.

Le interviste sono state condotte secondo una modalità non direttiva, conversazionale, che ha privilegiato la narrazione libera dei vissuti e delle esperienze di insegnamento. In questo senso le interviste sono state pensate come spazi in cui esplorare le pratiche cui i docenti attribuiscono valore e rilevanza, cercando di risalire alle idee pedagogiche che le ispirano e alle loro radici generative. Ogni conversazione è stata orientata sulle pratiche che gli insegnanti ritengono rilevanti e sull'esplorazione dei significati che queste assumono dal loro punto di vista, delle motivazioni che le sostengono, delle loro origini. Si è cercato di facilitare un racconto dettagliato dell'agire, sostenuto da esempi concreti tratti dalla vita scolastica.

Il maggiore problema nella conduzione delle interviste è stato quello di cercare stimoli che potessero aprire la conversazione e aiutare l'insegnante intervistato a riflettere sulla pratica e a esplicitare i significati ad essa sottesi.

Dopo la conduzione delle prime dieci interviste le registrazioni sono state trascritte interamente per una prima lettura globale finalizzata a una possibile

ridefinizione della traccia.

La lettura delle prime quindici interviste ha posto il problema di come riuscire a mantenere la focalizzazione delle conversazioni sulla descrizione dell'esperienza. Diverse trascrizioni, all'apparenza ricche di elementi interessanti, in realtà si concentravano su aspetti astratti in relazione a "cosa e come dovrebbe essere" l'educazione alla cittadinanza nella scuola. Di seguito, alcuni esempi:

> Io credo che quella cosa che una volta si chiamava educazione civica dovrebbe trovarsi un po' in tutte le materie. Non posso essere soltanto io a spiegarla, magari perché ho più a che fare per via della materia che insegno. (…) Posso dare(INT 3 – DE).

> Insegnare ai nostri studenti a essere prima di tutto dei cittadini è il nostro compito principale. È il compito della nostra scuola, come è scritto nel nostro Piano dell'Offerta Formativa. È importante che passi l'idea che siamo qui a formare dei cittadini. Alcuni colleghi non sempre lo tengono presente… E poi bisognerebbe discutere su come porsi in classe per raggiungere questo obiettivo, anche se io un'idea ce l'ho e cerco di portarla avanti nei miei consigli di classe (INT 7 – SS/SU).

> L'educazione alla cittadinanza è l'educazione alla responsabilità rispetto alle proprie azioni. Lo dico sempre alle mie ragazze: dovete essere responsabili, e per essere responsabili dovete essere consapevoli di ciò che fate e di come lo fate. Questo richiede un certo grado di informazione e di pensiero critico (INT 10 – LI).

4.3 Pratiche dell'insegnare

4.3.1 Pensare per crescere

Quando gli insegnanti parlano del pensare non si riferiscono a un'attività cognitiva qualunque. Nelle loro riflessioni prende forma una sollecitudine a promuovere negli studenti un pensiero che consenta loro di essere protagonisti della propria esperienza, interrogando la realtà, ricercando interpretazioni, ipotesi collegamenti, possibilità.

Per avviare gli studenti al pensiero critico i docenti i docenti ritengono sia insufficiente una scuola il cui orizzonte di lavoro si esaurisca nell'accumulo di conoscenze e nella riproduzione di esercizi. Alla luce di questo fatto, le proposte didattiche vengono considerate come occasioni per promuovere i processi di pensiero degli studenti. La dimensione esecutiva viene fortemente ridimensionata a favore di attività che consentano di interagire in modo personale con gli oggetti culturali, per esempio acquisendo un metodo di lavoro critico.

> Le conoscenze vengono dimenticate, così come sono arrivate se ne vanno. Acquisire un metodo di lavoro, degli strumenti di lettura, la capacità di interrogarsi, di porsi delle domande legittime sul mondo… Credo sia ancora più importante della trasmissione di conoscenze. Questa preoccupazione per il programma ostacola l'insegnamento e l'educazione al pensiero critico (INT 14 – FI).

> Nella lettura di un testo ognuno riflette su se stesso. Alcune le vedi che si accendono e che cercano di dare un'interpretazione. Così, alla fine, viene fuori qualcosa di molto più ricco di quello che si trova scritto nel manuale o che diciamo noi insegnanti (INT 16 – LET/ST).

La capacità di pensare è considerata dagli insegnanti la condizione perché gli

allievi possano crescere, individuando in ciò il criterio di valore dell'azione didattica e il contributo formativo specifico della scuola. I diversi modi in cui il pensiero prende forma contribuiscono al divenire persone e cittadini degli studenti mentre consentono loro di attribuire senso alla realtà e di parteciparvi consapevolmente. Nelle pratiche di insegnamento, la cura posta dai docenti al pensare privilegia una particolare attenzione a ciò che questa pratica attiva negli studenti.

> Il mio lavoro consiste nello sviluppare le potenzialità dei ragazzi. Io privilegio un approccio ampio alla cultura. Per cultura intendo la capacità di conoscere e interpretare il mondo. Perciò dare gli strumenti perché possano conoscere e interpretare il mondo a partire da sé e non dal sentito dire. Questa dovrebbe essere la base, la finalità principale di un'educazione alla cittadinanza (INT 11 LET/ST).

> Si tratta di far crescere gli studenti anche dal punto di vista culturale, permettendogli di acquisire certi strumenti di pensiero e di ragionamento. È un lavoro molto più sottile e complesso del semplice trasmettere conoscenze, perché va al di là dello svolgimento del programma (INT 20 – MA).

4.3.2 Estrarre pensiero dall'esperienza degli studenti

Gli insegnanti hanno cercato di spiegare come l'estrazione di elementi intelligenti dall'esperienza sia fondamentale per permettere agli studenti di appropriarsi della capacità di ragionare in maniera non banale su determinati temi. Questa capacità di ragionare su un tema sulla base non di considerazioni estemporanee o superficiali, ma di un pensiero argomentato a partire dall'esperienza, può consentire agli studenti di capire meglio il proprio modo di essere nel mondo.

> Quando spiego la globalizzazione cerco di estrarre il significato dalla loro vita

> quotidiana, partendo dalle loro esperienze... La spiegazione si cala sul piano dell'esperienza. (INT 8 – SG).

> Non è facile ma cerchiamo di agganciarci a quello che i ragazzi vivono dentro e fuori dalla scuola, altrimenti tutto quello che diciamo si svuota di significato (INT 15 – DE).

Gli insegnanti sono in ascolto dell'esperienza degli studenti, in quanto per spiegare alcuni concetti hanno bisogno di capire i modi in cui i ragazzi fanno esperienza delle trasformazioni del mondo contemporaneo. Nelle narrazioni raccolte l'osservazione e la comprensione dell'esperienza dei ragazzi si concentra soprattutto sulla relazione con i saperi e con gli oggetti di studio: i docenti guardano dunque all'esperienza come *via* per consentire l'accesso ai concetti.

> I metri e le misure sono differenti per ciascuno. Io li osservo e li ascolto per vedere come si muovono in questo mondo, il caos che devono attraversare, come si organizzano. Si scoprono delle cose interessanti, che arricchiscono la comprensione di ciò che viene detto in classe (INT 20 – MA).

> Lo sport è aggregazione, lo capiscono quelli che praticano una qualche attività sportiva in gruppo. Per chi non fa questo tipo di esperienza è difficile capire come attraverso lo sport possa essere momento di aggregazione e di crescita personale e sociale (INT 13 – SM).

4.3.3 Radicare il pensiero nelle situazioni concrete

Una delle critiche più ricorrenti alla centratura della scuola e dell'insegnamento sull'esperienza e sul "fare" è quella di promuovere, così facendo, un attivismo fine a se stesso e la formazione di un pensiero che rimane chiuso in un angolo di visione ristretto e semplificato.

> Fare esperienza significa in primo luogo mettere gli studenti nelle condizioni di farlo. Questa logica può funzionare se si riesce a far passare, anche tra i colleghi, che l'esperienza non è banalmente provare o vedere qualcosa. Oggi, poi, che si può vedere tutto in televisione… Vedere non apre la possibilità di una critica, di un pensiero critico, fare esperienza sì (INT 21 – FI).

Dalle parole di questo insegnante di filosofia emerge come l'esperienza, per essere tale, dovrebbe sempre essere oggetto di una riflessione critica sulla sua genesi. Senza questa dimensione critica, essa perde la sua significatività. L'esperienza significativa, quella che assume valenza educativa, è tale perché non può essere assolutizzata e perché contiene in sé una forma di pensiero in grado di ricostruire i processi attraverso i quali "si fa" esperienza, di connettere il particolare e il generale, di distinguere la propria esperienza da quella dell'altro.

L'esperienza può allora essere lo snodo per poter pensare la cittadinanza interrogandosi a partire da sé, dal rapporto tra sé e la realtà concretamente vissuta, esperita. Spesso la scuola e l'insegnamento vengono percepiti come lontani dalla realtà e i saperi scolastici, in quest'ottica, rischiano di avere validità soltanto entro le mura della scuola, come affermano diversi insegnanti.

> Uno degli scogli della scuola e dell'insegnare le discipline è quello dello scollamento grande che c'è tra la vita dei ragazzi, le realtà in cui vivono, e ciò che noi insegniamo. A volte mi sembra quasi di parlare una lingua marziana. Superare questo scollamento non è facile, ma si può (INT 26 – SN).

> Quando uno studente scopre il collegamento con la vita e con l'esperienza avviene una epifania del senso (INT 2 – FI).

> Sono arrivato alla conclusione che quando parlo di un'opera d'arte collegando

> ciò che vi è raffigurato con il presente, con quello che accade qui e ora, ottengo la loro attenzione. (INT 12 – SA).

Non sempre è facile per gli insegnanti trovare dei collegamenti con la realtà, unificare il mondo della vita al sapere scolastico. Il docente deve fare una proposta che esca dagli schemi didattici tradizionali e, parallelamente, lo studente deve abbandonare la visione "scollata" di ciò che si fa a scuola.

> Ogni volta si cerca di connettere l'insegnamento con la loro vita staccano la penna dal foglio ed entrano in una specie di modalità *standby*. Per loro è una ricreazione, lo vivono come momento staccato dalla lezione. Perciò è fondamentale cercare di fare entrare il loro quotidiano continuamente, facendo molti riferimenti alla vita concreta. Quando riesci a ricomporre questa divisione sistematicamente, allora restano interessati (INT 24 – SS/SU).

Il radicamento dei processi formativi nelle questioni concrete, reali, chiede all'insegnante di prestare attenzione alle esperienze degli allievi. Già John Dewey aveva sottolineato la necessità di tenere l'attività cognitiva ben radicata nell'esperienza[5]. Partire dall'esperienza significa mettere costantemente gli studenti nelle condizioni di poter accostare le discipline – nella loro valenza non libresca – alla propria storia e al mondo. Nella «misura del reale»[6] si creano dunque le condizioni affinché la direzionalità formativa della cittadinanza che caratterizza la scuola e l'insegnamento non si dia come acquisizione fine a se stessa di informazioni e contenuti destinati a rimanere inerti, ma come azione

[5] Scrive Dewey: «Un'oncia di esperienza è meglio che una tonnellata di teoria, semplicemente perché è soltanto nell'esperienza che una teoria ha 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, una serie di frasi fatte adoperate per rendere inutile e impossibile il pensiero». Dewey J. (1916), *Democrazia e educazione, op. cit.,* pp. 185-186.

[6] Mortari L., *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Cortina, Milano 2008, p. 64.

dotata di senso.

4.3.4 Da un tema socialmente rilevante alla costruzione di un'unità di apprendimento

Focalizzare l'attenzione su un tema socialmente rilevante può essere un modo per disegnare unità di apprendimento interdisciplinari attraverso cui squadernare dall'interno le varie materie lasciando che la direzionalità formativa dell'educazione alla cittadinanza si sviluppi attraverso la ricerca di possibili risposte a problemi attuali. L'esempio qui riportato è quello di un insegnante di Storia e geografia che descrive la nascita di una complessa unità di apprendimento sulla democrazia a partire dall'analisi del suo attuale *décalage*.

> Un giorno una studentessa alza la mano e mi chiede se è ancora possibile parlare di "democrazia". Ecco, io credo che le discipline ricevono significato proprio da queste domande. Ma anche la scuola, anzi, soprattutto la scuola riceve significato. Le risposte, per non essere aleatorie, hanno però bisogno di molte informazioni, provenienti anche da altre discipline, altrimenti è difficile. Allora si lavora con i colleghi, è indispensabile: si vede qualcosa di buono quando tre o quattro insegnanti si mettono insieme (INT 22 – SG).

Il percorso di insegnamento/apprendimento è dunque disegnato attorno a una domanda che viene posta "dal basso", da una studentessa. Una domanda che fa emergere un problema attuale e significativo, quello della deriva interna alla democrazia, più volte diagnosticato nel dibattito pubblico e messo in agenda «per una ri-educazione politica dei cittadini» nella «società del disincanto»[7].

> Sono partito con l'idea di decostruire alcuni concetti da loro utilizzati in modo molto primitivo. Perché, per esempio, i miei studenti sono tutti per

[7] Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Utet, Novara 2006, p. 101.

> l'uguaglianza, per i diritti, per l'ecologia ecc., però mi sembra troppo bello rispetto a quello che succede fuori dalla scuola, quindi mi chiedo: ma queste idee vengono poi portate e agite fuori? Oppure rimangono dichiarazioni di principio? (INT 22 – SG).

> Non potevo fare tutto da solo, così ho coinvolto la collega di Italiano, quello di Filosofia, quella di Diritto e anche quelli di Scienze e di Religione. Abbiamo progettato insieme una unità sulla democrazia, cercando ognuno dal suo specifico disciplinare di cercare possibili risposte alla domanda, utilizzando anche varie metodologie, diverse dalla lezione frontale (INT 22 – SG).

Al di là delle metodologie e degli strumenti utilizzati, il percorso mira a far maturare una risposta complessa alla domanda di partenza. Più precisamente, si tratta di costruire le basi per una critica articolata alla democrazia, evidenziando l'intreccio tra i vari punti di vista – disciplinari e soggettivi – e le molteplici connessioni.

> La democrazia rimane il paradigma socio-politico di riferimento delle società avanzate. Però, ai valori democratici posti a modelli non sempre corrispondono pratiche politiche e sociali coerenti. Sono problemi che riguardano non solamente la storia. Se ne occupano scrittori, economisti, filosofi del diritto e della politica, scienziati, ma anche movimenti e organizzazioni di cittadini (INT 22 – SG).

> Riguarda poi la vita dei ragazzi, per questo abbiamo pensato a dei laboratori in cui provare a raccontare delle storie di vita di tutti i giorni, per vedere quello che succede a loro e alle loro famiglie, come si muovono e si collocano in questo declino (INT 22 – SG).

La democrazia è un campo di esperienza complesso, che va riconosciuto e trattato come tale: di qui la necessità di considerare differenti punti di vista e di coinvolgere altre discipline. È altrettanto importante, però, capire cosa succede

nella vita quotidiana degli studenti, lasciando loro la possibilità di narrarsi e di riflettere sulla propria esperienza.

In questa pratica didattica, l'accostamento dell'insegnante all'oggetto culturale non è eticamente neutro. Riguardo alla questione della crisi della democrazia, ad esempio, il docente in questione esplicita la sua convinzione di fondo.

> La democrazia va ripensata e demistificata. È stato un piccolo tentativo, il nostro, di formulare una critica al sistema democratico, per provare a ripensarlo ripensandone i valori, l'idea è un po' questa (INT 22 – SG).

L'insegnamento assume qui valenza politica, non semplicemente nella proposta di contenuti politicamente rilevanti, ma soprattutto nell'offrire occasioni per sperimentare ed esercitare le capacità che stanno alla base della pratica politica, a cominciare da quelle relative al pensiero. Esiste una «politicità del pensare»[8] che si concretizza nell'esercizio di pratiche di insegnamento/apprendimento interroganti, attive, creative, aperte alle possibilità. Pratiche che si contrappongono alla concezione dell'insegnante come *esecutore* di schemi, magari assimilabili e replicabili senza grandi fatiche dagli studenti, ma inutilizzabili per muoversi in modo critico e propositivo nella relazione con il mondo e con i fatti quotidiani.

4.3.5 Organizzare la scuola come luogo di esperienze

La scuola allestisce spazi di azione all'interno dei quali gli studenti possono riflettere, creare, mettersi in gioco, generare qualcosa di nuovo, facendo *pratica* di cittadinanza. Questo chiede agli insegnanti di ripensare la scuola come un luogo dove accadono eventi, si intrecciano relazioni, si sperimentano

[8] Mortari L., *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo, op. cit.,* p. 71.

competenze di cittadinanza, a partire dall'esperienza che gli studenti possono farne.

> Mi piace, per esempio, coinvolgerli nella gestione della biblioteca. Prima li porto lì a studiare, gli faccio conoscere lo spazio, diciamo. Poi, piano piano comincio a chiedergli se hanno voglia di affiancare me o gli altri insegnanti durante l'orario di apertura. Loro si lasciano coinvolgere e si sentono responsabilizzati per la gestione di un bene comune, un bell'esercizio di cittadinanza, no? (INT 33 – LET/ST).

> Anche quest'anno ho riproposto un laboratorio sui diritti, aprendo la porta anche a contributi esterni. È incredibile vedere come anche gli studenti più demotivati si interessino, partecipino (INT 30 – DE).

Questo modo di pensare la scuola si accompagna all'idea che l'esperienza della cittadinanza possa darsi in uno spazio scolastico aperto, non standardizzato. Perché questo avvenga occorre che la scuola sia un luogo in cui si organizzano *setting* pedagogici «in verità»[9], e cioè slegati dai tradizionali assetti istituzionali e organizzativi, dalle direttive ministeriali, dalle singole decisioni degli stessi insegnanti. La costruzione del contesto di apprendimento è un processo che coinvolge allo stesso modo docenti e studenti, cooperanti e complici nella creazione di una «microecologia» di classe[10]. È l'insegnante, però, che dà avvio a questa costruzione condivisa del *setting* e che la rende legittima e percorribile, e lo fa evocando possibilità, illustrando una molteplicità di orizzonti entro i quali lo studente può muoversi, scegliere, esplorare.

> Cerco di rendere la classe e le lezioni degli spazi aperti, poi spiego perché lo

[9] Lizzola I., *A scuola per ascoltare ciò che nasce*, in Mottana P. (a cura di), *L'immaginario nella scuola*, Mimesis, Milano 2009, pp. 147-158.
[10] McDermott R. P., *Social relations as context for learning in the school*, Harvard Educational Review, n. 47, 1977, pp. 198-213.

faccio, qual è la differenza tra questa modalità e altre. Mi faccio aiutare, loro mi devono aiutare perché se no non funziona. Anche le regole di mantenimento dello spazio devono essere condivise, altrimenti non andiamo da nessuna parte, lo ricordo sempre ai miei studenti (INT 2 – FI).

Mi piace coinvolgerli, anche in iniziative di volontariato. Questo secondo me crea il gruppo. Con il Centro Servizi per il Volontariato di Brescia abbiamo realizzato un progetto, una specie di banca del tempo, qui a scuola. Le classi che hanno aderito hanno creato delle piccole banche del tempo. Il tempo libero degli studenti veniva messo a disposizione di alcune associazioni, ma anche, in alcuni casi, dei compagni di scuola in difficoltà su alcune materie. Cioè, questo progetto è stata anche una scintilla che ha fatto scattare l'aiuto tra pari: gli studenti hanno iniziato ad aiutarsi tra loro, qui a scuola, ma anche nel tempo extrascolastico (INT 18 – RE).

Ho cominciato a fare venire a scuola dei testimoni. Uno era un ebreo bresciano internato, sopravvissuto allo sterminio. Lui è venuto varie volte. Un altro era uno storico direttore didattico del provveditorato di Brescia, ma anche redattore a La Scuola, anche lui internato, non come ebreo, ma come non aderente alla Repubblica Sociale. Un altro ancora era un magistrato di magistratura democratica. Incontri non casuali, comunque pensati e preparati a lezione insieme agli studenti. Diciamo incontri paralleli a un percorso fatto di tante attività diverse intorno a dei contenuti. Li ho portati anche fuori, in città, in Piazza Loggia, ma non solo, li ho portati a Gattatico, alla casa dei Cervi (INT 31 –FI).

Gli insegnanti descrivono la loro attività come continua proposta di esperienze nuove e diverse, più o meno strutturate, che permettono di allargare l'orizzonte delle possibilità di attività, di esplorazione, di confronto. Alcune di queste proposte comportano l'uscita dalla scuola o, comunque, che i confini della scuola diventino permeabili, così che altre persone e storie possano entrare nel mondo degli studenti. Da questo punto di vista, organizzare la scuola

come luogo in cui si possa *praticare* la cittadinanza significa *relativizzare* in un certo senso lo spazio scolastico e ampliare i confini dei vissuti degli studenti attraverso la proposta di incontri, uscite, attività sul territorio.

La *routine* scolastica in questo modo viene rovesciata dalla diversificazione e dalle possibilità di esperienza. Questa possibilità esperienziale può trasformare la scuola in una «scuola della cittadinanza»[11]. Se la scuola e le attività che essa propone – e i modi in cui queste attività vengono proposte – non sono subite dagli studenti, ma vissute in una dimensione di protagonismo, di compartecipazione, di ideazione creativa di percorsi didattici, è possibile vedere emergere l'assunzione di responsabilità come elemento centrale di un'azione continua di educazione alla cittadinanza centrata sull'esperienza. Nella sua dimensione attiva, l'esperienza è un «tentare»[12]. In un contesto scolastico pensato come spazio di esperienze l'insegnante assume la funzione di facilitatore di questo tentare, di questo prendere contatto con la realtà attraverso il pensiero e l'azione.

4.3.6 Connettere esperienze e saperi

Gli insegnanti cercano di tessere e rendere espliciti i legami tra ciò che viene esperito dagli studenti e le conoscenze scolastiche. Come si è visto nel secondo capitolo, la critica all'autoreferenzialità dell'istituzione e del sapere scolastico in riferimento all'acquisizione delle prime rudimentali "competenze di cittadinanza", se così si può dire, compare nell'ordinamento scolastico italiano sin dai suoi albori: nel 1888, introducendo l'insegnamento dei «doveri dell'uomo e del cittadino» nella scuola elementare, Boselli sottolineava l'importanza di superare un'istruzione libresca per rivolgersi al mondo esterno,

[11] Vale a dire una scuola in cui gli studenti, oltre ad apprendere le norme del diritto e i principi di funzionamento dello Stato, imparino a vivere e a esperire concretamente la cittadinanza, cfr. Santerini M., *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari 2010.
[12] Dewey J. (1916), *Democrazia e educazione, op. cit.,* p. 179.

ai «fatti» e al «fare»[13]. Si tratta di un'impostazione pedagogica rintracciabile in diversi provvedimenti – anche non così lontani nel tempo – che hanno caratterizzato la storia dell'educazione civica nella scuola italiana. L'idea di un'educazione alla cittadinanza ciecamente centrata sul *fare* è tuttavia criticabile in base al fatto che *fare esperienza* non è fine a se stesso, ma ha senso nella misura in cui è in relazione con il sapere.

Ci sono concetti – il concetto di "diritto", ad esempio, come si vedrà in uno degli esempi a seguire – e saperi che hanno un valore di conoscenza in sé e che non possono fondarsi in modo esclusivo sull'esperienza immediata, pena la perdita di profondità e lo svuotamento di significato. Ogni conoscenza che comincia con l'esperienza deve tenere conto del fatto che «il progresso verso l'astrazione richiede assolutamente un continuo allontanamento dalle ovvietà dell'esperienza superficiale»[14]. Nelle narrazioni degli insegnanti, l'esperienza ha senso nella misura in cui permette di andare oltre le evidenze superficiali, avvicinando i concetti, i saperi, le discipline, i loro linguaggi. Un'esperienza, quindi, può essere definita quando costituisce una parte di un flusso sensato, che nella scuola conduce all'elaborazione di conoscenze e strutture di pensiero complesse.

Per gli insegnanti è possibile riscontrare una concezione del sapere come unitario e attraversato da questioni che vanno affrontate a più livelli, cercando innanzitutto di superare la frammentazione e la divisione in comparti disciplinari rigidi e non comunicanti. In continuità con questa concezione, molte delle pratiche descritte possono essere ricondotte a un'esigenza di lavorare secondo una prospettiva interdisciplinare e centrata sui problemi, che conduce a riconoscere e trattare i fenomeni multidimensionali in modo articolato e

[13] Cfr. il secondo capitolo della tesi.
[14] Bruner J. (1961), *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma 1961, p. 21.

complesso. Lavorare a partire da alleanze tra i saperi costituisce una pratica *complessa* anche per l'insegnante, che si pone in condizione di dialogare costantemente con i colleghi al fine di costruire una cornice comune.

> I diritti non sono lì ad attenderci. Lo dicevo l'altro giorno a un rappresentante di classe: il fatto che siete titolari di un diritto e che lo esercitate legittimamente non vuol dire che sappiate cos'è un diritto. Oppure, che ne so, gli studenti parlano di diritto di sciopero, scioperano, ma cosa ne sanno del diritto di sciopero? La loro esperienza di questo concetto è molto superficiale (INT 30 – DE).

> L'educazione alla cittadinanza richiede delle alleanze tra gli insegnamenti. Da una parte fare alleanze mi piace, dall'altre parte però è difficile, perché ognuno ha il proprio stile, il proprio modo di insegnare. Io dico che i risultati migliori si ottengono quando ognuno esce dalla sua disciplina, provando a smontarla dall'interno a partire da un determinato problema (INT 34 – FI).

> Nel mio consiglio di classe quest'anno stiamo provando a dare ai ragazzi più punti di vista sullo stesso tema. È una cosa che ha pensato il mio collega per quanto riguarda la democrazia. Di primo acchito ho pensato: cosa c'entro io che insegno Scienze naturali? Invece anche le Scienze naturali possono dare il loro contributo, perché no? La cosa importante è che il punto di vista su un problema non sia appannaggio di un solo professore che insegna una materia ufficialmente deputata a trattare quel tema (INT 28 – SN).

Tessere alleanze tra insegnamenti porta a spostare l'attenzione dalle discipline ai temi e ai problemi per sostenere percorsi di educazione alla cittadinanza a partire da «montaggi»[15] inediti, che consentono di realizzare un

[15] La scelta del termine non è casuale. Per la valenza pedagogica del «metodo del montaggio», cfr. Zoletto D., *Il segreto pedagogico delle immagini di Warburg*, in «aut aut», n. 321-322, 2004, pp. 117-130. Attraversare le discipline per costruire montaggi inediti intorno a problemi e temi è l'esercizio principale di quella che potrebbe essere definita come una *didattica per ideorami*. «Ideorama» è il termine utilizzato dall'antropologo Arjun Appadurai per definire la concatenazione di idee, termini e immagini che caratterizzano un flusso culturale, cfr. Appadurai A. (1996),

lavoro di conoscenza che possa dare conto della complessità del reale, stimolare un pensiero articolato, permettere di trasferire le logiche apprese a differenti campi del sapere. L'idea del montaggio richiama l'attenzione sui nessi, sui collegamenti tra un campo e l'altro, sul carattere interdisciplinare dell'attività didattica e su quei concetti che permettono di effettuare collegamenti tra ambiti diversi.

4.3.7 Relativizzare il programma

Il rapporto con il programma è uno snodo ineliminabile del lavoro degli insegnanti. Nelle descrizioni dei docenti, la scuola – il cui fine viene individuato nell'adempimento dei programmi intesi come insiemi di contenuti che gli studenti devono conoscere – sembra ostacolare la direzionalità formativa della promozione delle capacità di pensiero critico nell'orizzonte di un'educazione che consenta il passaggio dalla sudditanza alla cittadinanza, anche sotto il profilo dell'apprendimento attivo delle conoscenze.

Dal momento in cui il pensare è concepito come qualcosa da mettere in gioco in uno spazio condiviso socialmente, in un contesto che valorizzi la dimensione relazionale, dove è possibile negoziare significati e coinvolgere in attività di apprendimento che richiedono l'impegno a «trovare soluzioni a dilemmi critici»[16], l'intenzionalità degli insegnanti assume come ideale regolativo delle proprie scelte di programmazione l'inserimento di temi e argomenti che facilitino il confronto all'interno del gruppo classe.

> Ho sempre cercato di scegliere alcuni argomenti e di farli bene. Preferisco che tutti apprendano qualcosa e che si attivi un confronto (INT 28 – SN).

Modernità in polvere, Meltemi, Roma 2001.

[16] Lave J., Wenger E., *Situated Knowledge: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1999, p. 33.

> Meglio rinunciare alla pretesa che uno studente sappia tutto. Meglio imparare poco, ma aprire la mente, avere un minimo di passione rispetto a qualcosa. La scuola non ci rende la vita facile: il programma, compiti, le verifiche, le interrogazioni. Si rischia di non riuscire più a capire se quel ragazzo sa pensare (INT 23 –LET/ST).

Il senso formativo del programma si perde se l'insegnante si preoccupa di seguirne fedelmente i contenuti. Fra il programma da realizzare e la sfida della cittadinanza da costruire, si collocano le scelte dei docenti che di fatto possono decidere quali contenuti utilizzare e come proporli per avviare gli studenti alla riflessione critica.

> Non è vero che i programmi legano le mani, spesso noi insegnanti ce ne facciamo un alibi, ma non è così. Il programma in fondo è come un menù: si scelgono alcuni argomenti e si cerca di insegnare bene quello. Si può anche provare a fare tutto, ma si perde solo tempo, perché tanto i ragazzi imparano sempre solo quello che noi veramente desideriamo insegnare (INT 5 – LL).

> I temi che davvero appassionano sono soltanto due o tre, tanto vale lavorare bene su quelli, dando agli studenti qualche strumento per pensare e il tempo necessario per farlo (INT 8 – SG).

Insegnare senza guardarsi dal restare ligi al programma significa provare a «*dare tempo* all'esperienza della conoscenza»[17]. Un tempo necessario alla tessitura del rapporto tra il tempo della vita degli studenti e quello portato dalle «narrazioni dell'avventura umana»[18] contenute nei programmi.

[17] Lizzola I., *Di generazione in generazione. L'esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio*, Franco Angeli, Milano 2009, pp. 141-142.
[18] *Ivi*, p. 142.

4.3.8 Far lavorare in autonomia

Nelle descrizioni degli insegnanti, la valorizzazione dell'esperienza va di pari passo con la valorizzazione di un atteggiamento autonomo e responsabile nei processi di costruzione di pensiero e di conoscenza. Paulo Freire scriveva che lo spazio «dell'educatore democratico, che impara a parlare ascoltando», è sempre «attraversato dal silenzio intermittente di chi, mentre parla, tace per ascoltare l'altro che, *silenzioso* e non *messo a tacere*, parla»[19].

Gli studenti devono perciò essere posti nella condizione di poter parlare ed elaborare un pensiero autonomo, presupposto per ogni forma di discorso e azione condivisa con altri. La richiesta di lavorare da soli e di rispondere personalmente del proprio lavoro costituisce per molti insegnanti una pratica cruciale nella promozione della cittadinanza. Promozione che inizia dal lavoro individuale in classe. Queste pratiche, affermano i docenti, sono particolarmente importanti in un presente in cui l'autonomia e la responsabilità personale sembrano lasciare il posto alla dipendenza e alla passività. Esse, infatti, danno la possibilità agli studenti di attivare una soggettività che apprende in modo originale e personale, in grado non soltanto di "ricevere", ma anche di offrire saperi e conoscenze, invertendo i ruoli di chi insegna e di chi apprende[20].

> La didattica delle discipline scientifiche, come ad esempio la fisica, la chimica ecc., è cambiata. Non si propone più le semplificazione e la formalizzazione di situazioni e contesti all'inizio del percorso didattico rimandando a un poi il confronto con ciò che si può osservare nella realtà. Io provo a mettere il primo piano il mondo reale in cui lo studente vive e la sua conoscenza: per me è un'opportunità per costruire una conoscenza scientifica a partire da un apprendimento autonomo (INT 19 – FI).

[19] Freire P. (1996), *Pedagogia dell'autonomia*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2004, p. 93.
[20] Cfr. Pask G., *Conversation, Cognition, and Learning*, Elsevier, London 1975.

> Un approccio didattico mirato alla formazione del cittadino, che si informa e apprende in autonomia, utilizzando dei filtri critici costruiti a scuola, magari, però da sé, senza essere eterodiretto (INT 11 – LET/ST).

4.3.9 Sperimentare la complessità e l'incertezza

«Che ci faccio qui?». È la domanda che molti studenti si pongono di fronte a ciò che non conoscono. La scuola e l'insegnamento possono dare delle *mappe* utili per orientarsi nella *pratica* della cittadinanza. Ma dire «mappa», batesonianamente, non significa dire «territorio». Una mappa è in realtà una proiezione, una rappresentazione di un territorio. Potrà essere più o meno fedele, ma non va mai confusa con la realtà che rappresenta: l'insieme degli elementi "certi" contenuti nelle mappe che la scuola e l'insegnamento offrono agli studenti impatta sempre con la realtà dell'esperienza.

In questa prospettiva, gli insegnanti spingono gli studenti all'erranza, a fuoriuscire dall'azione «in sicurezza» entro i perimetri predefiniti delle proprie mappe, a perdersi nel contatto con una realtà che si presenta complessa, mutevole e molteplice. Come afferma Dewey la sicurezza, nell'esperienza, «non può essere garantita anticipatamente»[21].

Sapere vedere l'esperienza degli studenti nel suo farsi significa comprendere in qualche modo che la loro ricerca è "nativa" e che il punto di arrivo del loro processo di avvicinamento alla realtà non coincide necessariamente con il sapere acquisito o con la mappa prevista in anticipo dall'insegnante o dalla disciplina stessa. Ogni esperienza implica un rischio e fare esperienza significa stare nell'incertezza, nello spaesamento, nel non sapere. Gli esempi che seguono descrivono alcune pratiche in cui i docenti cercano di valorizzare le

[21] Dewey J. (1916), *Democrazia e educazione, op. cit.,* p. 191.

domande degli studenti, ammettendo di non conoscere la risposta, alimentando il desiderio di conoscenza e mettendo in campo anche il proprio desiderio e la propria curiosità. Sono pratiche, queste, che mostrano come nel processo di insegnamento/apprendimento insegnante e studenti siano complici e costruttori di possibilità.

> Non sempre conosco le risposte alle domande che mi fanno. A volte dico loro: "Cerchiamo insieme la risposta!". Funziona, gli fa capire che l'insegnante non è onnisciente, non ha risposte su tutto. E poi li attiva, li risveglia (INT 25 – LI).

> A volte mi colgono impreparato, lo devo ammettere. Però è lì che arriva il bello, perché le informazioni si possono cercare insieme, sui testi, in biblioteca. Su internet, anche, che per loro, poi, è più semplice. Io d'altra parte, però, insisto sempre per andare a ricavare spiegazioni dai libri (INT 7 – SS/SU).

> Devono imparare che c'è una certa dose di incertezza, ineliminabile, in tutte le cose. La conoscenza non dà certezze, ma molti di loro non sono disposti ad accettarlo (INT 21 – FI).

«Affrontare l'incertezza», per Edgar Morin, è il presupposto indispensabile per «apprendere a vivere», che a sua volta è il presupposto indispensabile per «apprendere a diventare cittadini»[22]. Secondo il filosofo il contributo più importante del sapere del XX secolo è la «conoscenza dei limiti della conoscenza» e dell'«ineliminabilità delle incertezze»[23]. Una scuola in cui si sperimentano quotidianamente questi limiti e questa incertezza è anche un luogo in cui lo spaesamento è vissuto e attraversato. La mancanza di certezze, quindi, accompagna tutte le fasi dell'insegnamento/apprendimento e della sistematizzazione delle conoscenze.

[22] Cfr. Morin E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000.
[23] *Ivi,* p. 55.

4.3.10 Insegnare politicamente

Dalle narrazioni degli insegnanti emergono alcuni interessanti nuclei di riflessione che permettono di mostrare come, nella prospettiva di una scuola che educa alla cittadinanza, l'*agire politico*, che si potrebbe intendere «come arte di stare con gli altri scambiando discorsi per mettere al mondo mondi nuovi»[24], attraversi tutta l'esperienza scolastica di insegnamento/apprendimento.

Piero Bertolini ricordava che proprio nel concetto di *cittadinanza* l'incontro tra la politica e l'educazione trova uno dei suoi momenti più significativi[25]. Se si assume la presenza costante della direzionalità formativa dell'educazione alla cittadinanza nella scuola e nell'insegnamento, allora, fra i compiti degli insegnanti, non può mancare quello di identificare quelle pratiche capaci di dar corpo alla dimensione politica dell'insegnare e dell'apprendere. Una dimensione irrinunciabile per almeno due motivi: perché la *cittadinanza* diventi qualcosa di concreto attraverso un processo educativo, senza il quale rimarrebbe «vuota di senso innanzitutto politico e quindi di nessun valore per l'uomo»[26]; perché, d'altra parte, «*pensare politicamente* e *agire politicamente* (…) appartengono inequivocabilmente *anche* all'esperienza educativa»[27], dall'interno della quale contribuiscono a rinsaldare quel rapporto tra educazione e politica oggi in crisi, ma quanto mai necessario nel campo dell'educazione alla cittadinanza.

---

[24] Tale definizione, rintracciabile in Hannah Arendt, è ripresa da Luigina Mortari, la quale suggerisce di cercare le indicazioni necessarie a concepire l'educazione alla cittadinanza nel pensiero della filosofa tedesca, che nomina l'agire politico come dimensione esistenziale che attraversa l'esperienza, cfr. Mortari L., *Agire politicamente*, in Tarozzi M. (a cura di), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Guerini, Milano 2005, pp. 39-58.
[25] Bertolini P., *Educazione e politica*, Cortina, Milano 2003, p. 131.
[26] *Ivi*, p. 132.
[27] *Ivi*, p. 152.

4.3.10.1 Il discorso che agisce: narrare i fatti

Per gli insegnanti narrare significa innanzitutto comprendere. L'attività del comprendere è diversa da quella del conoscere o del ricavare informazioni esatte. Il processo di comprensione è un processo complesso che non dà mai risultati inequivocabili. Da questo punto di vista, comprendere è un'attività infinita, sempre diversa e mutevole, grazie alla quale è possibile accettare la realtà, riconciliarsi con essa, sforzandosi di essere in armonia con il mondo[28].

> Gli studenti capiscono di più e meglio se la lezione è raccontata e se lascio anche a loro la possibilità di raccontare, perché così capiscono. Ma non è soltanto una questione quantitativa, di quanto si comprende. Raccontare rende tutto qualitativamente più interessante e più appassionante (INT 32 – SS/SU).

> Racconto delle storie e raccontandole riesco a fargli cogliere il senso, cosa impossibile se mi limitassi a elencare i fatti (INT 17 – SG).

Nelle descrizioni degli insegnanti narrare significa nutrire negli studenti la passione di comprendere, e comprendere significa cogliere il senso degli eventi e delle conoscenze nella loro singolarità, rendere conto degli intrecci che vengono a istituirsi tra le cose del mondo, senza mai ricondurle a connessioni manualistiche.

> Si narra quando le conoscenze si legano ai fatti e viceversa in maniera intelligente, che a volte vuol dire anche staccarsi molto dal libro (INT 26 – SN).

Ogni narrazione è una "narrazione da un punto di vista". Lo sguardo di chi narra è sempre uno sguardo «situato nella sua storicità»[29]. Non per questo,

[28] Cfr. Arendt H., *Comprensione e politica*, in Arendt H, *Archivio Arendt, 2. 1950-1954*, Feltrinelli, Milano 2003, pp. 79-98.
[29] Mortari L., *Agire politicamente*, in Tarozzi M. (a cura di), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti, op. cit.,* p. 45.

però, la contestualità epistemica autorizza una narrazione arbitraria. I docenti, in questo senso, cercano l'imparzialità, intesa come un risultato del confronto intersoggettivo delle posizioni.

> Quello che racconto ai miei studenti non è soltanto il mio punto di vista. Cerco sempre di fare interagire diversi punti di vista, prendendo sempre in considerazione anche il loro (INT 16 – LET/ST).

La narrazione, inoltre, non è da intendere soltanto come "narrazione di gesta eroiche", fuori dall'ordinario. Essa deve essere anche, se non soprattutto, narrazione dell'agire quotidiano che anche nei piccoli gesti ha significato politico. Il coraggio dell'eroe, le cui gesta, proprio per la sua audacia, sono degne di narrazione, è presente nella vita quotidiana delle persone comuni. Nella descrizione che segue l'insegnante cerca di far comprendere agli studenti come questo coraggio sia presente nella vita di chi decide di lasciare il riparo del privato per iniziare un'azione che lo espone agli altri e lo obbliga ad assumere le conseguenze delle sue iniziative.

> Non è soltanto il coraggio dell'eroe omerico o, per fare un esempio più vicino ai nostri giorni, del partigiano resistente. È il coraggio di chi resiste o si batte nelle piccole cose, nella vita di tutti i giorni. È lì che provo a collegarmi e chiedo anche a loro di raccontarmi, di portarmi degli esempi (INT 16 – LET/ST).

L'oggetto del narrare sono dunque anche le azioni ordinarie, e cioè «quei gesti che pur semplici tuttavia concorrono alla costruzione di civiltà»[30]. La valorizzazione dell'ordinario, della vita quotidiana, fa diventare significative le singole narrazioni degli studenti. Narrazioni riferite non soltanto ai gesti che si compiono a scuola o in altri spazi pubblici, quelli che da sempre sono identificati

[30] *Ivi*, pp. 45-46.

come il contesto dell'agire politico, ma anche ai gesti che hanno luogo negli spazi privati, quelli che non sono soggetti ad alcuna formalizzazione, ma che contribuiscono comunque e in maniera spesso determinante alla costruzione di uno spazio di vita autenticamente umano. Nell'esempio che segue viene messo in luce un gesto di solidarietà quotidiana messo in atto da una studentessa per sostenere una sua compagna.

> Stavamo parlando del mutuo aiuto e ho chiesto alla classe di trovare degli esempi. F. ha alzato la mano e ha raccontato di una sua amica in difficoltà con alcune materie, una ragazza che fa un'altra scuola, non la nostra. F. ha detto che due volte alla settimana va a casa di questa amica e l'aiuta con lo studio e con i compiti. Non è l'unica, so che molti studenti si aiutano così. Queste pratiche però non vengono dette, forse per vergogna, perché "non fa figo" aiutare una compagna in difficoltà, non lo so. Per questo c'è bisogno di questi racconti che tirino fuori dal silenzio queste azioni politiche (INT 25 – LI).

Mettere in parola queste *azioni politiche del quotidiano* significa costruire un orizzonte simbolico all'interno del quale è possibile che le pratiche generatrici di *cittadinanza* sono rintracciabili nella quotidianità e, quindi, sono attuabili da chiunque senza che siano necessari risorse e scenari straordinari.

4.3.10.2 Il discorso che agisce: esprimere giudizi

Poiché il pensiero politico si fonda essenzialmente sul giudizio, nel senso che implica continuamente l'azione mentale e discorsiva del giudicare idee e fatti, per molti insegnanti l'azione del giudicare qualifica un insegnamento – e un apprendimento – *politicamente* significativo. Nell'educazione si è continuamente chiamati a deliberare relativamente al progetto di mondo che s'intende realizzare. Prendere decisioni, però, presuppone l'esercizio del giudizio.

> Anche con i giudizi mi faccio aiutare da loro. Sulla valutazione del profitto, ma più sul giudizio rispetto ai fatti, ai fatti di cronaca, della cronaca politica, ma anche della cronaca locale. Se mi chiedono di dire cosa penso su una determinata situazione, su un politico o su una legge, io esprimo il mio giudizio, lo spiego, poi chiedo agli studenti di esprimere il loro magari utilizzando qualche concetto che abbiamo affrontato in classe (INT 2 – FI).

> Devono imparare a giudicare, e con la loro testa. Altrimenti ci sarà sempre qualcuno che giudicherà per loro, come me, ad esempio (INT 15 – DE).

Il giudizio diventa misura efficace di un'educazione politica quando da parte degli studenti c'è la passione di comprendere. Senza questa passione il giudizio entra in crisi. Il giudicare sta in una relazione così stretta col comprendere che quando la comprensione entra in crisi allora entra in crisi anche il giudizio.

> Se non c'è passione, un innamoramento per un autore, per un argomento, continueranno a subire il giudizio dei professori, degli esperti, degli intellettuali di professione su autori e argomenti. Bisogna trovare la scintilla passionale (INT 31 – FI).

Giudicare vuol dire anche ripensare dall'inizio e radicalmente i problemi, per accedere a quella comprensione quanto più larga e profonda possibile che dovrebbe consentire di formulare una deliberazione fondata, tale da orientare l'agire in maniera appropriata. Ripensare sempre daccapo è cruciale per non arrivare a giudizi superficiali e senza investimento di responsabilità, basati su criteri prestabiliti, alla cacofonia delle opinioni dominanti su *quel* tema o su *quel* problema. L'insegnante prova a far capire agli studenti che ogni giudizio è formulato in un preciso contesto: perciò ha bisogno di essere messo in discussione, per non tramutarsi in pregiudizio. In questo senso i docenti cercano

di lavorare nella direzione di educare a un *giudizio riflessivo*.

> Io glielo dico: prima di sparare un giudizio a caso pensate e ripensate, cercate di capire, prima. Quelle più pronte, che forse sono anche quelle più responsabili, lo fanno, le altre no, ma è su queste che io lavoro di più (INT 25 – LI).

> Sono giudicanti, ma mi rendo conto che nei giudizi che danno evitano di pensare criticamente. Pensate, collegate il cervello prima di aprire la bocca. Nella mia materia è molto importante collegare il cervello prima di parlare, penso che possa essere una cosa utile anche per la vita (INT 27 – MA).

> La passione li aiuta a mettere in discussione i giudizi che altri hanno dato e danno sull'oggetto della loro passione. È come se allora fossero disposti a ricominciare da capo, come se nessuno avesse mai pensato prima riguardo all'autore o all'argomento al quale sono interessati. Cerco allora di far convergere i miei sforzi in questa direzione, cerco di farli stare sulle cose, di farli ragionare ogni volta da capo (INT 31 – FI).

Alla luce delle descrizioni offerte dai docenti, pensare che possa esistere un insegnamento neutro, alleggerito dalla responsabilità di formulare giudizi, è un'ipocrisia che può avere conseguenze negative sugli studenti. Ad esempio, quando un insegnante non enuncia i giudizi esplicitamente, ma questi vengono agiti nel discorso in maniera implicita.

> C'è un collega che tutti gli anni propone un attività di prevenzione all'uso di sostanze, dico attività ma si tratta di una vera e propria campagna proibizionista. Sono temi su cui gli adolescenti ti incalzano, ti fanno domande, ti provocano, anche, in alcuni casi. Lui, il mio collega, dice di non avere una posizione in merito, che lo fa perché i ragazzi possano giudicare e scegliere da sé. Però non credo che la sua proposta aiuti in questo senso. Sarebbe più sensato un confronto, in cui anche l'insegnante interviene, dicendo come la pensa e aiutando i ragazzi a formulare un giudizio in autonomia (INT 13 – SM).

Rifiutare di esprimere qualsiasi giudizio implica il venir meno alle proprie responsabilità civiche. È in questo rifiuto che inizia una «*disattenzione (in)civile*»[31], per utilizzare un'efficace definizione di Adriano Zamperini, intesa anche come forma di indifferenza, di distacco dal mondo. Qui il giudizio trae fuori dall'indifferenza, dall'anonimato, e consente un'assunzione di responsabilità verso il mondo.

> Il vero rischio che corriamo è la spoliticizzazione. Un insegnamento depoliticizzato…un insegnamento depoliticizzato incoraggia l'indifferenza, rende gli studenti anonimi, superficiali e sempre meno capaci di pensare criticamente, meno portati ad assumersi delle responsabilità verso l'esterno (INT 21 – FI).

> Il professore non può nascondersi. Deve assumersi la responsabilità di dire come le pensa e deve chiedere lo stesso agli studenti (INT 12 – SA).

Il concetto di giudizio è interessante da pensare pedagogicamente proprio perché richiede agli insegnanti un impegno costante. Il docente è chiamato ad esporsi, ma anche a invitare gli studenti ad esprimere i propri giudizi senza lasciarsi tentare dall'assimilarli entro discorsi preformulati.

4.3.10.3 Il discorso che agisce: inventare mondi

Nelle descrizioni degli insegnanti l'educazione alla cittadinanza può essere letta anche come offerta di esperienze che promuovono la «capacità di costruire nuovi orizzonti di senso»[32], sollecitando la funzione propriamente ideativa e costruttiva dell'attività cognitiva, che si manifesta non solo

[31] Zamperini A., *L'indifferenza. Conformismo del sentire e dissenso emozionale*, Einaudi, Torino 2007, p. 28.
[32] Bertolini P., *Pedagogia fenomenologica*, Milano, La Nuova Italia 2001, p. 153.

nell'invenzione di un progetto esistenziale, ma anche nel disegnare nuovi mondi possibili. L'impegno a progettare creativamente un mondo, a *inventarlo* direbbe Heinz von Foerster[33], attraverso l'esercizio costante di un pensare che sappia generare idee nuove, si configura come un'attività-chiave della relazione di insegnamento/apprendimento. Educare alla cittadinanza, in questo senso, significa essere capaci di dare inizio a qualcosa di inedito.

> La scuola è uno dei luoghi in cui è ancora possibile inventare qualcosa, qualcosa di nuovo, di inedito, anche a livello di idee. Si può fare leva sul rifiuto delle cose come sono, che è la scintilla della politica. Nell'adolescente è più facile, perché puoi fare leva sulla sua reattività spontanea, incanalandola in percorsi non nozionistici, di invenzione, di creazione di qualcosa di nuovo (INT 32 SS/SU).

> Compatibilmente con alcuni vincoli che la matematica e il pensiero logico impongono, permetto sempre ai miei studenti di creare. Se manca la creatività, muore tutto, muore la partecipazione, la cittadinanza (INT 9 – MA).

Per molti docenti è limitativo pensare all'educazione alla cittadinanza in termini di progetti e percorsi, sulla base del "modello delle educazioni". Educare alla cittadinanza significa provare a realizzare una *polis* abitabile, a partire dalla scuola, *iniziando* un cambiamento. Da questo punto di vista, la cittadinanza determina una *curvatura* dei programmi e dell'attività didattica nella direzione della creazione di «un senso nuovo della realtà»[34].

> Bisogna che ci sia una curvatura all'interno dei programmi e nelle lezioni. L'educazione alla cittadinanza non può essere una cosa *una tantum*. Altrimenti fa la fine delle educazioni extracurricolari, come quella contro l'uso di alcolici o quella contro il tabagismo o l'educazione stradale ecc. che non hanno un

[33] Foerster H. von, Pörksen B., *La verità è l'invenzione di un bugiardo. Colloqui per scettici*, Meltemi, Roma 2001, p. 129.
[34] Cigarini L., *La politica del desiderio*, Pratiche Editrice, Parma 1995, p. 187.

> *continuum* nell'attività didattica. La curvatura perciò è fondamentale per inserire testimonianze, storie, situazioni, tempi che possano essere convincenti e che possano consentire agli studenti di dare un senso diverso a quello che li circonda, a costruire una realtà abitabile, cominciando da quello che tutti i giorni succede in un'aula scolastica (INT 23 – LET/ST).

> Le varie educazioni frammentano, e comunque sono informative. Noi puntiamo su una trasversalità che possa dare ai ragazzi degli occhiali nuovi… Puoi cambiare il mondo soltanto se cominci a guardarlo con altri occhi (INT 6 – SN).

In quest'ottica, stare con il pensiero dentro mondi disegnati da altri significa venire meno al compito di iniziare qualcosa di nuovo. Inventare mondi significa ideare *altro* rispetto all'esistente. Ciò permette agli insegnanti e agli studenti di sottrarsi allo *status quo* per disegnare paesaggi inediti, immaginari, ma ben radicati nella realtà: la razionalità senza immaginazione impoverisce l'attività della mente sul già dato e sul già detto, l'immaginazione senza razionalità diventa sterile sradicamento dal reale. Fra una pseudo-educazione cognitiva, che piega il soggetto a un adeguarsi passivo all'esistente, e una che alimenta l'immaginazione meramente fantastica, che risponde essenzialmente a un bisogno di evasione e di fuga, c'è la possibilità di progettare e costruire mondi a partire da un'analisi reale della problematicità del presente, per scoprire in esso le possibilità di un orizzonte simbolico differente rispetto all'esistente.

> La società è peggio della scuola. Noi ci impegniamo per immaginare, per dare vita insieme ai ragazzi una società nuova, a partire da qui, da quel che c'è di buono nella scuola, da quel che c'è di altro e di buono rispetto a fuori (INT 17 – SG).

> Mi ha colpito il fatto che alcune ragazze abbiano portato avanti dei progetti di piano dei servizi socio-assistenziali molto più avanti di quelli fatti da certi tecnici della progettazione sociale che prendono fior di soldi dai nostri comuni. Ci

> vuole fantasia, certo, ma non solo quella, perché, guarda, non si tratta di proposte irrealizzabili. Qui si vede che hanno colto i problemi veri, che hanno studiato soluzioni elaborate (INT 24 – SS/SU).

> Loro le idee le hanno, alle volte manca il nostro supporto. Non parlo del mio, ma faccio parte di due consigli di classe e non sempre vedo il supporto dei colleghi, soprattutto da parte dei più "disciplinaristi" (INT 29 – LS).

Questo "pensare altrimenti", per così dire, si manifesta nella misura in cui è supportato dai docenti. Per questo l'insegnamento deve assumere fra le sue direzioni di senso quella dell'immaginazione, intesa non tanto come fantasia, quanto come capacità di modificare dati e percorsi del quotidiano secondo criteri e prospettive imprevisti dall'ordine esistente.

4.3.11 Aver cura del pensare

I racconti degli insegnanti caratterizzano la scuola come un luogo in cui ci si prende cura del pensiero. Affinché l'azione e il discorso siano generativi di mondi in cui sia possibile realizzare un progetto di cittadinanza in cui ogni ragazzo sia in grado di trasformarsi da suddito a cittadino[35], debbono essere sostenuti dalla capacità di pensare, soprattutto in un mondo in cui l'assenza di pensiero è un «ospite inquietante» che si insinua ovunque[36]. Per i docenti la mancanza di pensiero rende ancora più importante educare gli studenti all'esercizio del pensare. Un pensare che interroga ciò che si fa quotidianamente, e che dunque si tiene legato agli eventi nel loro accadere. Un pensare critico, orientato a mettere in discussione le cristallizzazioni concettuali

[35] Cfr. Meucci P., *Da suddito a cittadino*, Cappelli, Bologna 1980.
[36] Heidegger M. (1959), *L'abbandono*, Genova, Il Melangolo 1983, p. 28.

e il «punto di vista monolitico e normativo del conformismo sociale»[37].

Nel mettere gli studenti nella condizione di apprendere a pensare si realizza una dimensione essenziale dell'esperienza scolastica: promuovere la crescita dei ragazzi come persone e come cittadini.

4.3.12 Promuovere processi di pensiero nella pratica: riflessione, dialogo, problematizzazione

Nelle loro pratiche gli insegnanti operano per favorire negli studenti lo sviluppo del processo cognitivo della *riflessione*. Con questo termine si può definire l'insieme degli atti che portano lo studente a prendere consapevolezza a partire dal proprio agito, anche mentale. Sia che si tratti di vissuti narrativi personali o collettivi, di azioni che hanno prodotto esiti concreti o di apprendimento, oppure di agiti relazionali, i docenti ritengono fondamentale che il pensiero degli studenti si scosti dal fluire dell'azione per fermarsi e rielaborare l'esperienza, consentendo ai ragazzi di interiorizzare le azioni, trasformandole in competenze utili ad incrementare il pensare.

> Quando fanno o dicono qualcosa di affrettato, ci fermiamo, proviamo riflettere insieme, a volte li invito anche a rifletterci a casa per poi tornare a parlarne nella lezione successiva (INT 27 – MA).

> Punto tanto sul fatto che imparino i propri pensieri. Cerco di farli riflettere sul loro percorso. È un lavoro lungo e difficile, che non dà risultati immediati, ma quando li dà, vuol dire che lo studente ha davvero imparato (INT 26 – SN).

> Alla fine di ogni lezione è bene riflettere su ciò che si è fatto, cercando di fare

[37] Al quale i docenti dovrebbero opporre non una controcultura altrettanto monolitica e normativa, bensì un'educazione al pensiero che consenta agli studenti uno *spostamento*, come quello incoraggiato dal Professor John Keating (alias Robin Williams) nel film di Peter Weir *L'attimo fuggente*, in cui l'insegnante di letteratura inglese invita i suoi studenti a provare a pensare in altri modi. Cfr. Bocchi G., Ceruti M., Morin E., *Turbare il futuro: un nuovo inizio per la civiltà planetaria*, Moretti & Vitali, Bergamo 1990, pp. 145-146.

> emergere non solo i contenuti, ma anche i vissuti. È un momento cruciale, che deve essere condotto dall'insegnante, soprattutto nel biennio, altrimenti vanno a casa e difficilmente lo fanno da soli (INT 18 – RE).

La riflessività, così necessaria agli insegnanti nella propria professione[38], viene coltivata e valorizzata nel lavoro con gli studenti come competenza essenziale alla promozione del pensiero. Ma i processi di pensiero possono essere coltivati anche nel contesto d'interazione[39]. Da questo punto di vista, gli insegnanti riconoscono l'importanza dello sviluppo del pensare nella relazione. Uno studente che racconta la propria esperienza arricchisce le trame dei propri compagni di classe e li costringe a pensare e a riposizionarsi nello spazio relazionale. Il pensare interpersonale prende così forma come spazio delle relazioni, nel quale esso stesso si articola.

Ci si ritrova insieme e si parla per condividere quanto si è vissuto il giorno precedente, per analizzare dei documenti o per costruire insieme un testo, per discutere dei comportamenti che possono arrecare disturbo durante la lezione e concordare delle regole per lavorare meglio, e così via. L'ascolto reciproco che si realizza in questi momenti incide sulla forma e sulla qualità dell'interazione influendo sui processi di pensiero che in essa vengono attivati.

> I miei studenti mi hanno chiesto di per potersi confrontare su tematiche a loro care. Sono momenti circolari, in cui si condividono esperienze. L'insegnante può facilitare: ad esempio l'altro giorno ho dato un tema sulle migrazioni. Ora voglio raccogliere i loro scritti e discuterne collettivamente in classe, costruire un dialogo (INT 22 – SG).

> Parlano, si ascoltano e ascoltandosi possono imparare a pensare insieme (INT

[38] Cfr. Mortari L., *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009.

[39] Cfr. Pontecorvo C. Ajello A. M., Zucchermaglio C., *Discutendo s'impara: interazione sociale e conoscenza a scuola*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1991.

18 – RE).

> Un altro aspetto importante è la socializzazione nel lavoro in classe. Io lascio spazio per interventi, discussione, per porre domande e anche per criticare quanto ho detto o quanto dicono i libri. A patto che però ciascuno si impegni ad ascoltare l'altro quanto parla e riflettere su quanto viene detto dal compagno o dalla compagna (INT 16 – LET/ST).

La forma del *dialogo* verrà peraltro ripresa più avanti come una delle condizioni che facilitano l'attivazione della direzionalità formativa dell'educazione alla cittadinanza nell'insegnamento.

Il pensiero può infine scaturire dalla *problematizzazione*, pratica particolarmente feconda per il lavoro cognitivo. Gli insegnanti cercano di porre domande per attivare processi di pensiero finalizzati alla promozione di un "protagonismo rispetto alla realtà". Dal punto di vista formativo, problematizzare è utile per portare gli studenti a interrogarsi e a interrogare ciò li circonda, senza l'ansia di dovere subito e per forza trovare una risposta.

Nelle descrizioni degli insegnanti emerge un atteggiamento problematizzante che si concretizza in modi diversi, dalla formulazione di domande di approfondimento, al tentativo di suscitare interrogativi negli studenti per avvicinare l'insegnamento all'esperienza, fino all'approfondimento dei processi di ricerca specifici dei diversi saperi disciplinari.

> Dal punto di vista didattico le domande di approfondimento aiutano a far luce su temi laterali che magari non fanno parte, almeno inizialmente, della struttura del percorso. Faccio un esempio: le mafie e le clientele in Sicilia dopo l'Unità d'Italia. Prendiamo questo tema, cerchiamo di capire perché lo Stato unitario abbia in qualche modo favorito la mafia, proviamo a fare dei collegamenti con l'attualità cercando di capire se anche oggi accade lo stesso (INT 8 – SG).

> Lo chiedo sempre: è davvero così oppure no? Che esperienza avete di questo fenomeno? Vale per le leggi della fisica. Penso però sia utile anche per altre conoscenze, no? Dobbiamo insegnare ai ragazzi a calare quello che imparano a scuola nella vita di tutti i giorni. Per questo faccio domande per aiutarli a collocare anche cose molto astratte al loro campo di esperienze (INT 19 –FI).

> Lo storico si muove dentro realtà documentarie nuove, che non hanno più i confini del manoscritto. In una verifica di storia ho chiesto ai miei studenti se e come si possa classificare *facebook* tra le fonti storiche (INT 22 – SG).

4.3.13 Cercare un senso

Gli insegnanti intervistati danno rilevanza e spazio a pratiche orientate a mettere gli studenti nella condizione di dare un senso a ciò che fanno a scuola. Il senso non può essere *dato* dai docenti. Tuttavia essi possono operare affinché gli studenti lo cerchino, un senso. Il senso, da rintracciare, da riconoscere o da ricostruire insieme agli altri, diventa un'importante fonte di energia per l'educazione alla cittadinanza. La ricerca di senso aiuta gli studenti a muoversi con maggiori competenze di cittadinanza nel mondo.

Il senso, dunque, è una dimensione essenziale per l'apprendere a diventare cittadini, oltre che, più in generale, di ogni apprendimento. Sotto questa lente è possibile definire l'apprendimento stesso come la ricerca del senso e del significato – dei molteplici sensi e significati – di ogni fenomeno, di ogni realtà e anche di ogni conoscenza già codificata[40].

4.3.14 Interrogarsi sul senso di ciò che si propone

Gli insegnanti creano una sintonia tra il senso che loro stessi danno al "fare scuola" e il senso che gli studenti attribuiscono a ciò che fanno. Questa sintonia

[40] Cfr. Bertolini P., *Dieci tesi sulla didattica. Per una proposta*, in id. (a cura di), *Sulla didattica*, La Nuova Italia, Firenze 1994.

è per molti docenti una condizione perché possa crescere negli studenti la motivazione ad apprendere.

La principale pratica attraverso la quale gli insegnanti realizzano questa sintonia è una auto-interrogazione costante sui contenuti e sulle attività proposte. L'interrogativo è prevalentemente rivolto al senso di ciò che si fa: per essere *generativa*, ogni scelta deve rispondere a un'urgenza di senso, pena la condanna dell'azione didattica alla sterilità.

Molti docenti stabiliscono una relazione diretta tra la capacità dell'insegnante di dare senso a ciò che fa e propone, mettendoci interesse e passione, e la possibilità che gli studenti trovino un senso in ciò che viene loro proposto o chiesto di fare.

> Prendi la Costituzione: se la riduci a una serie di articoli da imparare a memoria, non la impareranno mai. Effettivamente, che senso può avere? Mica diventano cittadini perché sanno tutta la Costituzione. Se invece la introduco io spiegando cosa ci sta dietro, se lavoro sui singoli articoli, se riesco a fare capire che io ci credo, che non la insegno per *routine*, allora la ricaduta sarà diversa (INT 30 – DE).

> Ho capito l'importanza della motivazione personale nelle proposte didattiche. È necessario dare un senso a ciò che si fa e questa ricerca di senso è fondamentale, non soltanto per l'educazione alla cittadinanza, ma nell'educazione alla cittadinanza e nella scuola in modo particolare (INT 24 – SS/SU).

La relazione che si crea tra il senso che l'insegnante riesce ad attribuire al proprio operare e il senso che gli studenti attribuiscono all'apprendimento è biunivoca. Gli studenti trovano un senso nell'apprendere se intuiscono che i contenuti proposti sono "sensati" anche per gli insegnanti. Gli insegnanti trovano un senso rispetto al lavoro nel fatto che a loro volta gli studenti trovino

senso nei temi e nei problemi affrontati in classe.

Per creare contesti di apprendimento che rendano possibile cogliere il senso di ciò che si fa, molti insegnanti trovano utile spiegare agli studenti le ragioni che hanno individuato per proporre determinati contenuti e attività. Spesso, sollecitati dagli studenti (che pongono la "classiche" domande «Perché questo argomento?», «Ma a cosa serve?» ecc.), gli insegnanti cercano rendere comprensibile il senso dell'apprendimento *dichiarando* le proprie ragioni.

> Oggi tutto può servire nell'ottica di un'educazione civica. Ma se gli studenti non hanno questa consapevolezza è un problema. Devono averlo ben chiaro a che cosa serve, così da potersi applicare, da poter imparare l'uso (INT 15 – DE).

> L'ho detto stamattina a J., una studentessa di prima: per me ha senso che tu impari la grammatica perché potrebbe tornarti utile in determinate circostanze, che possono essere le più disparate. La grammatica è utile, l'abbiamo capito tutti troppo tardi in fondo (INT 33 – LET/ST).

> Quando mi chiedono "A cosa serve questo?", rispondo sempre: a tutto, a fare la spesa, a decidere per chi votare, vi serve nel rapporto con i vostri fidanzati e vi servirà un giorno per prendere decisioni importanti per la vostra vita. Se noi riusciamo a insegnargli ad analizzare e a comprendere la realtà, potranno prendere decisioni di un certo tipo. Se così non fosse, saranno degli sprovveduti (INT 14 – FI).

Dichiarando le loro ragioni, gli insegnanti dichiarano di avere un rapporto esistenziale con quel sapere che propongono e di voler costruire, a partire da quello stesso sapere, un rapporto significativo con i propri studenti, ai quali chiedono di affidarsi, almeno fin quando non sapranno individuare le proprie ragioni.

4.3.15 Sostenere il protagonismo degli studenti

Se uno studente riesce a percepire il senso di ciò che fa, è più facile che si senta protagonista del suo percorso formativo: così nelle descrizioni degli insegnanti. Partecipare attivamente alla lezione – con un docente che *aiuta* a generare significati – è fondamentale per cogliere il senso dell'apprendimento. Qui l'apprendimento non è inteso come un atto passivo, ma *come azione*, più specificatamente come un'attività di interpretazione e rielaborazione del senso[41].

> Quando imparano attivamente cominciano ad agire. Apprendere certe operazioni matematiche è importante per aprirsi un mondo in cui operare. Qual è il collegamento con l'educazione alla cittadinanza? Direi che se cominciamo a fare in modo che gli studenti siano protagonisti, è già un bel passo verso la cittadinanza, non trova? (INT 9 – MA).

Il protagonismo l'apprendimento attivo può diventare una chiave di accesso alla cittadinanza. È necessario, in quest'ottica, che gli insegnanti sostengano il protagonismo degli studenti sollecitando la loro partecipazione attiva alla lezione anche attraverso il coinvolgimento dei ragazzi nella ricerca di risorse culturali e materiali di approfondimento sui temi proposti in classe. L'attenzione a questa modalità di coinvolgimento degli studenti è oggetto di diverse descrizioni dei docenti.

> La lezione ideale è quando io parlo e loro intervengono presentando delle letture o dei contenuti che loro stessi hanno cercato, in biblioteca, nella rete, tra i libri dei loro genitori. È un compito che assegno spesso: cercare di portare degli approfondimenti. È anche un modo per non seguire sempre e solo il libro di testo (INT 32 – SS/SU).

[41] Perticari P., *Attesi imprevisti. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento/apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola*, Bollati Boringhieri, Torino 1996, p. 69.

> Sono bravissime a cercare video e reperti filmici su *youtube*. Utilizzo molto questo strumento, che faccio utilizzare a loro. Ad esempio, se parlo di Madrid, chiedo loro di trovarmi dei video, possono essere documentari, ma anche video amatoriali o fotografie, e di presentarli alle compagne (INT 29 – LS).

> Quando sono loro a cercare e a proporre gli approfondimenti, allora si creano delle bellissime discussioni (INT 14 – FI).

Dunque educare alla cittadinanza significa anche coinvolgere attivamente gli studenti in pratiche che concorrano a discussioni, azioni e decisioni riguardanti le modalità con cui si organizzano le lezioni. La sottolineatura sul *protagonismo* porta gli insegnanti a proporre agli studenti lavori individuali o di gruppo che possano essere visibili e comunicabili ad altri e sui quali si avvii un processo di riflessione. Così facendo è possibile esplorare il concetto di cittadinanza a partire dai vari campi di esperienza disciplinare e cercare di far capire come questi ultimi abbiano a che fare con la vita di ogni cittadino. La realizzazione di un video o la progettazione di un evento cittadino possono catalizzare molteplici apprendimenti in scenari che fanno sì che questi stessi apprendimenti acquisiscano un senso che difficilmente avrebbero se fossero proposti isolatamente, come semplici compiti scolastici.

> Quest'anno una delle mie classi, una quarta, ha realizzato un video per la rete delle scuole superiori per la cittadinanza. È un video molto bello, non lo dico perché l'hanno fatto i miei ragazzi, però fa riflettere, fa discutere, lo si può tranquillamente utilizzare come supporto didattico per introdurre certe tematiche da un punto di vista interno, diciamo, dal punto di vista dei ragazzi (INT 24 – SS/SU).

> Abbiamo progettato una serie di incontri su temi di attualità molto vari: non so, per dire, dalla caduta del muro di Berlino al tema della legalità, alle catastrofi

> naturali viste con gli occhi di uno scienziato e via così. Incontri aperti alla cittadinanza, in cui i professori, insieme a dei gruppi di studenti, propongono una lezione per tutti su un dato tema. L'iniziativa ha riscosso molto successo, li ha resi protagonisti, anche i più timidi: li ha aiutati a vincere alcune insicurezze (INT 28 – SN).

Si tratta di lavori che danno la possibilità agli insegnanti di penetrare il senso di alcuni contenuti particolarmente significativi per *curvare* l'insegnamento nella direzionalità formativa dell'educazione alla cittadinanza. L'avvicinamento agli oggetti culturali delle diverse discipline attraverso la costruzione di "prodotti significativi", in cui è richiesto il protagonismo degli studenti, fa assumere all'insegnamento e all'apprendimento una valenza *politica* e *trasformativa*.

4.3.16 Far aderire i saperi alla vita

Gli insegnanti intervistati spiegano le strategie messe in atto per permettere agli studenti di connettere quello che viene loro proposto a scuola con la propria vita, superando l'artificiosa dicotomia che spesso si crea tra sapere ed esperienza, teoria e pratica, mente e corpo. Si tratta di portare gli studenti a stabilire relazioni tra i contenuti che l'insegnante propone e la memoria di un'esperienza o il pensiero di un'esperienza possibile. La connessione tra i saperi e la vita permette di coltivare quella «dimensione personale della cittadinanza»[42], la cui implementazione, sul piano educativo, corrisponde anche a un progressivo spostamento dello studente dalla posizione di spettatore a quella di protagonista.

> È importante che quello che insegniamo non sia inteso solo come strumentalità spicciola. C'è questa tendenza, è vero, però è importante salvaguardare la

[42] Premoli S., *Cittadinanza e pedagogie del globale*, in Luatti L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma 2009, pp. 39-48.

dimensione culturale, e salvaguardarla insieme ai ragazzi (INT 26 – SN).

Oggi non puoi insegnare dividendo la vita degli studenti in due parti: la vita della scuola da un lato, la vita "vera", extrascolastica, dall'altro lato. Gli oggetti scolastici sono significativi se si collegano alla vita extrascolastica, a ciò che è già stato vissuto o che è ancora da vivere. A volte mi sembra di avere di fronte degli spettatori passivi, questa cosa mi fa arrabbiare molto, poi, penso: sei tu che li devi coinvolgere, che devi fare in modo che si impadroniscano degli oggetti, che non li sentano sganciati dalla vita fuori da queste quattro mura. Gli oggetti di cui parliamo devono parlare e lasciar filtrare le storie dei ragazzi (INT 33 – LET/ST).

Se i contenuti non *parlano* agli studenti, non può avvenire la costruzione e l'interiorizzazione del sapere, necessaria a rendere credibile ciò che si insegna. Il compito dell'insegnante è quello di lavorare sulle «possibili *porosità*»[43] della scuola e sulla ricchezza dei vissuti che la abitano. Una scuola *porosa* è una scuola lontana dalle semplificazioni dei richiami efficientisti alla sola istruzione, all'addestramento, alla corrispondenza alle attese del mercato del lavoro. È una scuola, in ultima istanza, capace «di far vivere prove ed esercizi di cittadinanza attiva e attenta»[44] attraverso la valorizzazione di ciò che in ogni processo di insegnamento/apprendimento accade, si crea e si trasforma.

4.3.17 Costruire comunità: la relazione luogo dell'apprendere

La scuola è uno spazio creato con «la funzione d'insegnare ai giovani com'è fatto il mondo»[45]. Nella fattispecie, com'è fatto il mondo umano, che è *anche* il mondo che si genera nello spazio scolastico, e cioè nell'incontro quotidiano tra soggetti diversi per età, carattere, aspirazioni, interessi, *status* sociale: gli

[43] Lizzola I., *Di generazione in generazione. L'esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio, op. cit.,* p. 144.
[44] *Ibidem.*
[45] Arendt H. (1958), *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 2000, p. 254.

studenti sono primariamente chiamati al confronto con *questo* mondo o, se si vuole, con questo micro-cosmo di relazioni vive che è la scuola[46].

Per gli insegnanti è essenziale aiutare gli studenti a conseguire una certa padronanza della grammatica relazionale. Per far sì che questo avvenga, essi cercano di promuovere le molteplici singolarità dei ragazzi sullo sfondo di una «comunità che viene»[47] declinando ogni attribuzione esterna d'identità, di presupposti, attività e valori dati normalmente per scontati[48]. Ciò richiede un grande investimento in termini di energie: il docente è puntualmente chiamato ad avere cura della relazione che si instaura con ogni singolo studente, nonché dei rapporti tra le diverse componenti del gruppo classe.

Nelle descrizioni degli insegnanti emerge uno sforzo teso ad assumere una postura guidata dal desiderio di comprendere gli studenti riconfigurando la forma dell'esperienza scolastica come forma educativa in grado di attivare e valorizzare al suo interno – all'interno dei propri codici – i codici in atto nella socializzazione diffusa. In questo senso l'insegnante non deve essere soltanto un bravo comunicatore, ma deve sempre cercare di comprendere (per tenerne conto) le dinamiche relazionali profonde entro cui si inscrive la sua comunicazione didattica[49]. Dinamiche che concorrono a creare le condizioni per una maggiore partecipazione democratica degli studenti nella vita della comunità scolastica.

> È necessaria una preoccupazione educativa per ogni singolo studente, alla relazione con G. piuttosto che con L., ma anche alla relazione tra G. e L., tra G. e L. e i compagni di classe e via dicendo. Insomma, stare attenti alla relazione che

[46] Cfr. Lizzola I., *In dialogo: saperi e progetto di vita*, in Corradini L., Fornasa W., Poli S. (a cura di), *Educazione alla convivenza civile. Educare istruire formare nella scuola italiana*, Armando, Roma 2003, pp. 211-231.
[47] Cfr. Agamben G., *La comunità che viene*, Einaudi, Torino 1990.
[48] Biesta G., *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, Paradigm Publishers, Boulder (CO), p. 53.
[49] Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari, p. 96.

costruiamo con loro, ma anche alle relazioni che gli studenti costruiscono tra loro (INT 11 – LET/ST).

I rapporti tra gli studenti e gli insegnanti sono sempre più difficili. Per non parlare dei rapporti tra compagni di classe. Non ci si può limitare a spiegare, io lavoro molto sulla relazione, perché se non va quella non va niente (INT 25 – LI).

Far parte di una comunità significa essere in relazione. Si comincia anche da qui: essere in relazione con l'insegnante, con la classe, con gli studenti delle altre classi… Certo, i loro modi di relazione sono quelli che utilizzano anche in altri luoghi: non sempre sono comprensibili, almeno per me. Però è fondamentale fare uno sforzo per capire, per scegliere le "forme sociali" più adatte da proporre nel lavoro in classe (INT 18 – RE).

4.3.18 Il problema delle regole: far riflettere sul proprio comportamento

Imparare a stare nella relazione richiede l'acquisizione di *habitus* che permettano a ciascuno di esprimersi nel rispetto degli altri. La convivenza necessita di regole precise per potersi svolgere in modo democratico. Così, un elemento essenziale dell'esperienza scolastica è l'interiorizzazione di alcune norme comportamentali che forgiano nel quotidiano i modi di essere in relazione degli studenti. Da questo punto di vista, gli insegnanti sono chiamati a una presenza ferma, serena, paziente. Con Michel Foucault, si potrebbe parlare di una presenza autorevole che esercita il potere dell'autorità per aiutare il soggetto a divenire eticamente responsabile della propria libertà[50], e perciò capace di agire nel mondo.

Attraverso il richiamo alle regole il docente esercita un'autorità *esterna* posta al servizio dell'autorità interiore, quell'autorità che porta gli studenti

[50] Foucault M. (1984), *La cura di sé. Storia della sessualità. 3*, Milano, Feltrinelli 2001.

all'autogoverno[51]. Educare al rispetto di sé e degli altri, dell'ambiente di vita, del mondo comune, implica l'esercizio di un governo, di un'azione orientativa, di guida, che avvia un processo dialettico tra autorità e autonomia, tra iniziativa del singolo e ordine sociale.

È l'autorità posta al servizio della libertà. L'autorità in grado di interpellare l'altro per richiamarlo al rispetto, ricercandone il consenso. La finalità perseguita non è la disciplina, ma la disciplina come esercizio di potere su di sé.

> In alcune situazioni problematiche capita di scontrasi duramente con i ragazzi. Al momento lo scontro può anche essere duro. Poi in un secondo momento cerco di riprendere in mano la situazione, di parlare con loro, di capire le motivazioni, per farli riflettere su certi comportamenti, per ascoltare quello che hanno da dire (INT 13 – SM).

> Non sono più regole che ci danno più autorità, ma un ripensamento del modo in cui noi ci organizziamo a partire dalle regole. La scuola può essere un luogo in cui si sperimentano le regole della convivenza civile. Sono regole di cui discuto abitualmente in classe insieme agli studenti, dialogando, per riuscire a far capire la logica che sta dietro certe imposizioni (INT 3 – DE).

Gli insegnanti sottolineano come per gli studenti sia difficile imparare a stare nella relazione con l'altro. A scuola, però, ogni studente ha la possibilità di mettersi alla prova, prendendo consapevolezza delle proprie azioni e delle relative conseguenze. Quando la convivenza è minata da comportamenti che ne infrangono le regole, gli insegnanti preferiscono non emettere sanzioni disciplinari: cercano di sollecitare gli studenti a trovare delle soluzioni in autonomia, a partire da sé. Nelle descrizioni dei docenti la punizione è qualcosa di poco produttivo dal punto di vista educativo, soprattutto in un'età – qual è quella dell'adolescenza – in cui gli studenti si trovano in un momento

[51] Cfr. Maritain J. (1951), *L'uomo e lo Stato*, Vita e Pensiero, Milano 1982.

particolarmente difficile e delicato della loro crescita.

> Odio le note sul registro, ancora di più le sospensioni: non servono a nulla. È più utile provare a condividere le regole insieme a loro, parlare, farli riflettere sui loro comportamenti (INT 3 – DE).

> Punire no, al massimo si può dire: "Senti, devo intervenire in questo modo, perché non trovo altra soluzione. Me la dai tu un'altra soluzione?". Così magari si comincia a ragionare sulle regole e su cosa comporta il loro mancato rispetto. Se poi quella regola la riteniamo ingiusta, bene, allora proponiamone un'altra che però tuteli allo stesso modo la libertà dell'altro (INT 6 – SN).

Per gli insegnanti è importante parlare delle regole, provando a imprimerne il senso ultimo: costruire una società "a misura di tutti". Per questo è necessario coltivare il rispetto delle regole. Non si tratta di demolirle, ma di comprenderle e di migliorarle. Ragionare di norme, regolamenti e comportamenti con i ragazzi è una forma di educazione politica, in cui puoi emergere il senso di «condurre i ragazzi su un filo di rasoio: da un lato formare il loro senso della legalità (…), dall'altro la volontà di leggi migliori, cioè il senso politico»[52].

4.4 In conclusione: stare in dialogo con la situazione

La vita scolastica quotidiana è l'ambiente sociale in cui gli studenti apprendono gli strumenti culturali necessari alla partecipazione democratica. Al contempo, è anche il *luogo* in cui gli insegnanti facilitano questo processo di apprendimento costruendo ed elaborando il proprio sapere esperienziale esercitando, come si è visto nel precedente capitolo, modalità di pensiero centrate sulla singolarità dei casi offerti dalla pratica, i quali richiedono capacità

[52] Milani L., *L'obbedienza non è più una virtù*, LEF, Firenze 1965, p. 12.

di riflettere, prendere decisioni e agire all'interno di *situazioni incerte*[53].

Dalle descrizioni degli insegnanti si può cogliere come la loro attività di pensiero trovi la sua principale espressione nella capacità di intessere un dialogo continuo con la situazione concretamente vissuta a scuola.

L'agire in un contesto educativo a elevato tasso di complessità rende impossibile l'utilizzo di linee precodificate di azione, occorre fare riferimento a un sapere di tipo *prassico*, vale a dire a un sapere costruito sull'esperienza e sulla riflessione a partire da essa[54].

[53] Cfr. Shulman L. S., *The wisdom of practice. Essays on teaching, learning and learning to teach*, Jossey Bass, San Francisco 2004.

[54] Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003, p. 9. Il sapere *tecnico* è un sapere fatto di regole universali, che si fonda sul presupposto secondo il quale le situazioni problematiche sarebbero caratterizzate da una profonda analogia, che renderebbe possibile l'applicazione di un sapere generale a elevate potenzialità predittiva in grado di predefinire le linee di azione da adottare. Tuttavia, fa notare la Mortari, se si guarda alla problematicità dell'esperienza educativa, ad esempio, rispetto alla quale non è possibile utilizzare linee precodificate di azione, occorre fare riferimento a un sapere di tipo *prassico*, vale a dire a un sapere costruito sull'esperienza e sulla riflessione a partire da essa.

CONCLUSIONI. COMPETENZE E CONTESTI DI APPRENDIMENTO PER GENERARSI ALLA SOCIETÀ

Molti considerano l'*Apologia di Socrate* il testo fondativo della teoria dell'educazione occidentale. Nell'*Apologia* Socrate cerca di spiegare come il fine della pratica educativa consista nel promuovere nell'educando una certa disposizione ad avere cura dell'anima: disposizione che dovrebbe consentirgli di realizzarsi sia nella propria essenza umana, sia in quanto cittadino[1]. All'educazione spetterebbe quindi il compito di offrire esperienze capaci di promuovere nel soggetto lo sviluppo delle competenze necessarie tanto per attualizzare in modo compiuto, completo, la propria umanità, quanto per generarsi come cittadino alla società.

La «virtù politica» è una qualità necessaria per l'esercizio della cittadinanza. Si tratta di una virtù che non si possiede naturalmente: non è costitutiva dell'essere-nel-mondo, ma si acquisisce e va conquistata attraverso un processo di apprendimento continuo e intenzionale. Nel *Protagora*, infatti, si trova scritto che questa virtù «non è un dono di natura e nemmeno del caso, ma è insegnabile e chi la possiede l'acquista avendone cura»[2].

Platone, poi, non si limita a sostenere la tesi dell'esigenza di un processo formativo intenzionalmente finalizzato a promuovere la virtù della cittadinanza, ma specifica anche che a questo apprendimento va dedicata un'adeguata cura, segno dell'importanza che viene assegnata alla stessa virtù politica. Questa idea viene peraltro ripresa e confermata da Aristotele, il quale, a partire da una concezione antropologica dell'essere umano come «animale politico»[3],

[1] Platone, *Apologia*, 20b, in id., *Tutti gli scritti*, Bompiani, Milano 2000.
[2] Platone, *Protagora*, 323c, in id., *Tutti gli scritti, op. cit.*
[3] Aristotele, *Politica*, libro I, 1253a, 3-4, Bompiani, Milano 2001.

considera il dedicarsi alla vita pubblica condizione essenziale per l'autenticazione dell'esistenza.

L'essere umano è nella sua unicità, nella sua singolarità, plurale. Il suo processo di individuazione ha luogo nella partecipazione alla vita della comunità sociale, vale a dire in quella complessa rete di relazioni che strutturano il suo campo vitale. Da questo punto di vista, la sua esistenza è coesistenza, che in quanto tale si attualizza in relazione con altri nella costruzione di un mondo che gli consenta di vivere una vita sociale adeguata, rispondente al suo vitale bisogno di socialità. Coesistere, con Morin, significa condividere l'orizzonte di una convivialità planetaria ineludibile.

A partire da questa assunzione ontologica, si può dire che una vita vissuta solo ed esclusivamente nel suo spazio privato, fuori dalla «comunità sociale»[4], sia una vita destinata a scivolare verso la malinconia: Hannah Arendt scrive che vivere una vita «interamente privata» significa prima di tutto essere privati delle cose essenziali a una vita «autenticamente umana»[5]. Effettivamente, come hanno mostrato Miguel Benasayag e Gérard Schmit, le «passioni tristi» così diffuse nella società occidentale contemporanea possono anche essere lette come l'effetto collaterale di una certa tendenza soprattutto giovanile a rifugiarsi fuori dalla comunità sociale[6].

Dare corpo alla virtù politica significa non solo compiere azioni ma anche pronunciare discorsi: entrambi sono necessari alla costruzione di una comunità. L'essere umano è infatti quell'animale che possiede il linguaggio: se con le parole si costruiscono *mondi*, con i discorsi, nella vita sociale, si fanno *comunità*.

---

[4] Come spiega Piero Bertolini, il vincolo che lega la cittadinanza allo stato nazionale si è sempre più spostato, nel corso del tempo, da una dimensione puramente giuridica a una più chiaramente culturale, per la quale la nozione di *comunità sociale*, appunto, si è andata gradualmente imponendo. Bertolini P., *Educazione e politica*, Cortina, Milano 2003.

[5] Arendt H. (1958), *Vita activa*, Bompiani, Milano 1989, p. 44.

[6] Cfr. Benasayag M., Schmit G. (2003), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2005.

L'azione più intensamente politica si realizzerebbe nel discorso, dunque: trovare le parole opportune nel momento opportuno e pronunciarle pubblicamente significa agire[7]. Concepire la cittadinanza come esercizio della parola significa dunque assumere come centrale per un *insegnamento educativo* l'arte dialogica (il che peraltro è del tutto in linea con quanto afferma Morin).

Su questo sfondo, si può affermare che un contesto di apprendimento come quello preso in esame, volto a promuovere le competenze e le disposizioni necessarie all'esercizio della cittadinanza nella vita e nei tessuti sociali è una comunità di parola: un contesto dove si costruiscono insieme discorsi, si inventano mondi.

Su questo sfondo, si potrebbe definire il contesto di apprendimento costruito, *generato* giorno dopo giorno dagli insegnanti intervistati e dai loro studenti come una "comunità di parola" in cui gli studenti possono acquisire le competenze necessarie all'esercizio della cittadinanza nella vita e nei tessuti sociali. Un contesto costruito dagli insegnanti insieme agli studenti. Un contesto in cui prendono forma, si *generano* discorsi. Gli insegnanti, dal canto loro, sembrano consapevoli della necessità di modulare la loro funzione di guide responsabili di promozione di competenze e dell'organizzazione del contesto di apprendimento. Tenendo in equilibrio e sapendo variare sostegni e indirizzi, individuando interessi, orientando il sentire e gestendo i conflitti. Promuovendo e organizzando contesti di apprendimento personalizzati, esperienziali. Cogliendo temi e problemi attuali, riconoscendo le opportunità presenti dentro e fuori la scuola.

In questo senso, si è ritenuto importante indagare (e provare a documentare) il "sapere esperienziale" di un gruppo di insegnanti che quotidianamente, individualmente e collettivamente, inventano "modi generativi" di insegnare

[7] Arendt H. (1958), *Vita activa, op. cit.,* p. 20.

entro la direzionalità formativa dell'educazione alla cittadinanza, promuovendo competenze civiche, sociali e politiche, predisponendo contesti di apprendimento “in democrazia”. Come affermava Piero Bertolini l’apprendimento in democrazia è possibile solo intrecciando pensieri, pratiche e riflessioni sulle pratiche. Essi richiedono l'esercizio di capacità riflessive finalizzate a trovare di volta in volta chiavi di lettura differenti per interpretare e comprendere la realtà e che possono generare prospettive pedagogiche capaci di dare una forma e un senso, dunque, a questa direzionalità formativa dell'insegnamento, connotata da un carattere politico e da un rapporto generativo con il mondo.

BIBLIOGRAFIA

- AA. VV., *Cambiare il mondo. Rassegna di esperienze di educazione allo sviluppo*, EMI, Bologna 1994

- AA. VV., *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Carocci, Roma 2003

- Abba G. C. (1904), *La storia dei mille narrata ai giovinetti*, Milano, Bompiani 2010

- Agamben G., *Mezzi senza fine. Note sulla politica*, Bollati Boringhieri, Torino 1996

- Agazzi A, *Le prospettive della riforma democratica e di quella pedagogica della scuola italiana dopo il 1945*, in AA. VV., *Questioni di storia della scuola italiana (1945-1985)*, Quaderni dell'Istituto di Pedagogia, Facoltà di Magistero, Università degli Studi di Siena, Arezzo 1986

- Amatucci L., *La convivenza civile e l'educazione*, in Chistolini S. (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Armando, Roma 2006

- Ambrosoli L., *La scuola italiana dal dopoguerra a oggi*, Il Mulino, Bologna 1982

- Annacontini G., *Pedagogia e complessità*, ETS, Pisa 2008

- Appadurai A. (1996), *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma 2001

- Arendt H., *Comprensione e politica*, in Arendt H, *Archivio Arendt, 2. 1950-1954*, Feltrinelli, Milano 2003

- Arendt H. (1958), *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 2000

- Aristotele, *Politica*, libro I, 1253a, 3-4, Bompiani, Milano 2001

- Ascenzi A., *L'educazione alla democrazia nei libri di testo: il caso dei manuali di storia*, in Corsi M., Sani R. (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano 2004

- Ayers W., *The good preschool teacher*, Teacher College/Columia University, New

York/London 1989

- Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica. L'indagine empirica nell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano 2001

- Baldacci M., *Il problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*, Milella, Lecce 2003

- Barbieri G., Vidali P. (a cura di), *La ragione possibile. Per una geografia della cultura*, Feltrinelli, Milano 1988

- Bascetta M., Bonsignori S., Grispigni M., Petrucciani S., *Enciclopedia del '68*, manifestolibri, Roma 2008

- Bateson G., Bateson M. C. (1989), *Dove gli angeli esitano*, Adelphi, Milano 2002

- Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976

- Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2003

- Bazzocchi, *La convivenza democratica nella Costituzione e nei nuovi programmi*, in ENAM – Ente Nazionale di Assistenza Magistrale, *La convivenza democratica, messaggio fondamentale dei nuovi programmi della scuola elementare*, Atti del Convegno nazionale di aggiornamento professionale, Fano, 5-8 dicembre 1987

- Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 1986;

- Bégaudeau F. (2006), *La classe*, Einaudi, Torino 2008

- Bellagamba G., *L'educazione civica nei programmi per la scuola primaria*, in Mencarelli M., Bellagamba G., Pasotti P., Petracchi G., *L'educazione civica nella scuola italiana: storia, problemi, metodi*, Edizioni AIMC, Roma 1969

- Benadusi, M., *La scuola in pratica: prospettive antropologiche sull'educazione*, Città aperta, Troina 2008.
- Benasayag M., Schmit G. (2003), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2005

- Benasayag M., *Una scuola per tutti una società non per tutti?*, in «Animazione Sociale», n. 241, 2010

- Berliner D. C., *Learning about and Learning from Experts*, in «International Journal of Educational Research», n. 35, 2001

- Bertolini P., *Dieci tesi sulla didattica. Per una proposta*, in id. (a cura di), *Sulla didattica*, La Nuova Italia, Firenze 1994

- Bertolini P., *Educazione e politica*, Cortina, Milano 2003

- Bertolini P., *Pedagogia fenomenologica*, Milano, La Nuova Italia 2001

- Bertoni Jovine D., *La storia della scuola italiana dal 1870 ai nostri giorni*, Editori Riuniti, Roma 1967

- Bertoni Jovine D., Tisato R. (a cura di), *Positivismo pedagogico italiano*, 2 voll., UTET, Torino 1973-1975

- Bertoni Jovine D., *Storia della didattica dalla legge Casati ad oggi. Vol. 1,* Editori Riuniti, Roma 1976

- Betti C., *L'Opera Nazionale Balilla: la «vera scuola» del fascismo*, in Santoni Rugiu A., Trebisacce G. (a cura di), *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca educativa*, Pellegrini, Cosenza 1983

- Blättner F. (1968), *Storia della pedagogia*, Armando, Roma 1994

- Bloch M. (1949), *Apologia della storia o mestiere di storico*, Einaudi, Torino,1969

- Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985

- Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano 2004

- Bocchi G., Ceruti M., Morin E., *Turbare il futuro*, Moretti & Vitali, Bergamo 1990

- Borghi L., *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1951

- Borghi L., *La città e la scuola*, a cura di G. Fofi, Elèuthera, Milano 2000

- Bosi L., *I valori della nazione nei programmi e nei libri di testo della scuola media superiore*, in Cartocci R. Parisi A. (a cura di), *Difesa della patria e interesse nazionale a scuola. Contenuti ed esiti dei processi di socializzazione in Italia*, Franco Angeli, Milano 1997

- Bruner J. (1961), *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma 1961

- Calderhead J., *Reflective teaching and teaching education*, in «Teacher and Teaching Education», n. 5, 1989

- Calderhead J., *Stimulated recall: A method for research on teaching*, in «British Journal of Educationa Psychology», n. 51, 1981

- Calderhead J., *Teachers: Beliefs and knowledge*, in Berliner D. C., Calfee R. C. (a cura di), *Handbook of educational psychology*, MacMillan, New York 1996

- Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2003

- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Utet, Novara 2006

- Cambi F., *La pedagogia borghese nell'Italia moderna (1815-1870)*, La Nuova Italia, Firenze 1974

- Cambi F., *La «scuola di Firenze» da Codignola a Laporta. 1950-1975*, Napoli, Liguori 1982

- Cambi F., *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-radicale*, Clueb, Bologna 1987

- Cambi F., Cives G., Fornaca R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze 1991

- Cambi F., *L'educazione per la democrazia e la democrazia nell'educazione. Itinerari politici-pedagogici di Dewey (prima e dopo il New Deal)*, in Spadafora G. (a cura di), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma 2003

- Canevaro A., Chiantera A., Cocever E., Perticari P., *Scrivere di educazione*, Carocci, Roma 2000

- Capitini A., *L'educazione civica nella scuola e nella vita sociale*, Laterza, Bari 1964

- Catalfamo G. (1984), *I pionieri della didattica*, Pellegrini, Cosenza 2003

- Catarsi E., *Le molteplici professionalità educative*, in AA. VV., *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Carocci, Roma 2003

- Catarsi E., *Edgar Morin e il nuovo principio formativo in Italia*, in «Studi sulla formazione», n. 1-2, 2007

- Ceruti M., *Ecologia della contingenza*, in Manghi S. (a cura di), *Attraverso Bateson*, Cortina, Milano 1998

- Ceruti M., *Educazione planetaria e complessità umana*, in Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2003

- Ceruti M., *Le* Indicazioni per il curricolo*: una riforma culturale e didattica*, intervista a cura di L. Cepparrone, in «Annali della Pubblica Istruzione», n. 4-5, 2007

- Chiosso G., *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, La Scuola, Brescia 1983

- Cigarini L., *La politica del desiderio*, Pratiche Editrice, Parma 1995

- Cives G., *Complessità ed educazione democratica*, in Cambi F., Cives G., Fornaca R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze 1991

- Clark C., Lampert M., *The study of teacher thinking: Implications for teacher education*, «Journal of Teacher Education», n. 37, 1986

- Clark C. M., Peterson P. L., *Teachers' Thought Process*, in Wittrock M. (a cura di), *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan, New York 1986

- Cochran-Smith M., Litle S. L., *Relationships of knowledge and practice: Implications for teacher education*, in Iran-Nejad A., Pearson C. D. (a cura di), *Review of research in education. Vol. 24*, American Educational Research Association, Washington-DC 1999

- Codignola E., *Il rinnovamento spirituale dei giovani*, Mondadori, Milano 1933

- Codignola E., *Educazione liberatrice*, La Nuova Italia, Firenze 1946

- Connelly F. M., Clandinin D. J., *Stories of experience and narrative inquiry*, in «Educational Researcher», n. 19, 1990

- Corda Costa M. (a cura di), *Formare il cittadino. Laboratorio di educazione civica per la scuola secondaria*, La Nuova Italia, Firenze 1997

- Corradini L., *Democrazia scolastica*, La Scuola, Brescia 1976

- Corradini L., *Sociologia dell'educazione e dimensione antropologico-etica della professione docente*, in Petrini E. (a cura di), *Nuove prospettive della professionalità docente. Atti del Convegno Internazionale Fondazione Giorgio Cini*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 1982

- Corradini L. (a cura di), *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarità e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale*, Tecnodid, Napoli 2009

- Corradini L., Refrigeri G. (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, Il Mulino, Bologna 1999

- Crocco M. S., Faithfull B., Schwartz S., *Inquiring Minds Want to Know*, in «Journal of Teacher Education», n. 54, 2003

- Damiano E., *Storia, geografia e studi sociali nei nuovi programmi: una lettura epistemologica*, in «Prospettiva EP», n. 2, 1985

- Damiano E., Maffezzoni F., Mattei M., Ruggeri D., *Dal dire al fare: i libri di testo nella scuola dell'obbligo*, in AA. VV., *L'educazione del cittadino. Ricerche sulla formazione socio-civico-politica*, La Scuola, Brescia 1990

- De Fort E., *Storia della scuola elementare in Italia. Dall'Unità all'età giolittiana*, Feltrinelli, Milano 1979

- De Rita G., *Intervista sulla borghesia in Italia*, Laterza, Roma-Bari 1996

- De Serio B., *La ricerca-azione in pedagogia. Quando la teoria e la prassi si danno la mano*, in Gallelli R. (a cura di), *Salute come benessere. Modelli di ricerca educativa*, Pensa, Lecce 2004

- Dewey J. (1916), *Democrazia e educazione*, a cura di A. Granese, La Nuova Italia, Firenze 1992

- Dewey J., Childs J. (1933), *La frontiera educativa*, La Nuova Italia, Firenze 1981

- Dewey J. (1900), *Psychology and Social Practice*, in Boydston J. A. (a cura di), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924. Vol 1: 1989-1901*, Southern Illinois University Press, Carbondale (IL) 1976

- Dewey J. (1900), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1987

- Erlandson D. A., Harris E. L., Skipper B. L., Allen S. D., *Doing Naturalistic Inquiry*, Sage, Newbury Park 1993

- Feiman-Nemnser S., Remillard J., *Perspectives on learning to teach*, in Murray F. B. (a cura di), *The teacher educator's handbook. Building a knowledge for the preparation of teachers*, Jossey-Bass, San Francisco 1996

- Fenstermacher G. D., *The Knower and the Known: the nature of knowledge in research on teaching*, in «Review of Research on Teaching», n. 20, 1994

- Foerster H. von, Pörksen B., *La verità è l'invenzione di un bugiardo. Colloqui per scettici*, Meltemi, Roma 2001

- Fontana A., *Ciò che si dice e ciò di cui non si parla*, in id., *Il vizio occulto. Cinque saggi sulle origini della modernità*, Transeuropa, Bologna 1989

- Foucault M. (1984), *La cura di sé. Storia della sessualità. 3*, Milano, Feltrinelli 2001.

- Frabboni F., *Per una teoria razionalista della ricerca-azione*, in Telmon V., Balduzzi G. (a cura di), *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro*, Clueb, Bologna 1990

- Franchi G., *L'istruzione come sistema. Tre saggi sulle trasformazioni del sistema di istruzione*, Franco Angeli, Milano 1984

- Freire P. (1996), *Pedagogia dell'autonomia*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2004

- Gabelli A. (1880), *Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari d'Italia*, La Nuova Italia, Firenze 1999

- Gadamer H. G. (1960), *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1999

- Gallelli R. (a cura di), *Salute come benessere. Modelli di ricerca educativa*, Pensa, Lecce 2004

- Galli N., *La concezione cristiano-personalistica*, in AA. VV., *L'educazione del cittadino. Ricerche sulla formazione socio-civico-politica*, La Scuola, Brescia 1990

- Glaser Barney G., Strauss Anselm L. (1967), *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, Armando, Roma 2009

- Greco R., *Analisi di curricoli di educazione storica*, in Damiano E. (a cura di), *Epistemologia e didattica*, La Scuola, Brescia 1988

- Gozzer G., *Scaricabarile sulla scuola*, in «Tuttoscuola», n. 329, 1995

- Guattari F. (1992), *Caosmosi*, Costa & Nolan, Genova 1996

- Heidegger M. (1959), *L'abbandono*, Genova, Il Melangolo 1983

- Illich I. (1971), *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1972

- Illich I. et al., *Esperti di troppo*, Erickson, Trento 2008

- Lave J., Wenger E., *Situated Knowledge: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1999

- Inzerillo G., *Storia della politica scolastica in Italia*, Editori Riuniti, Roma 1974

- Isin E. F., *Being political. Genealogies of Citizenship*, University of Minnesota Press, Minneapolis 2002

- Johnson K. E., Golombeck P. R., *Teachers' narrative inquiry*, Cambridge University Press, Cambridge 2002

- Kilani M. (1992), *Antropologia. Una introduzione*, Edizioni Dedalo, Bari 1994

- Lévinas E. (1971), *Totalità e infinito*, Jaca Book, Milano 2004

- Lizzola I., *In dialogo: saperi e progetto di vita*, in Corradini L., Fornasa W., Poli S. (a cura di), *Educazione alla convivenza civile. Educare istruire formare nella scuola italiana*, Armando, Roma 2003

- Lizzola I., *Di generazione in generazione. L'esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio*, Franco Angeli, Milano 2009

- Lizzola I., *A scuola per ascoltare ciò che nasce*, in Mottana P. (a cura di), *L'immaginario della scuola*, Mimesis, Milano 2009

- Lodi M., *Guida al mestiere di maestro*, Editori Riuniti, Roma 1982

- Macchietti S. S., *La scuola elementare e l'educazione del cittadino tra l'ultimo Ottocento e primo Novecento*, in «Prospettiva EP», n. 4, luglio-agosto 1985

- Macchietti S. S., *Dai «doveri del cittadino» all'«educazione civica e costituzionale»*, in Corradini L., Refrigeri G. (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, Il Mulino, Bologna 1999

- Malavasi P. L., *Vita, educazione*, in A. Mariani (a cura), *25 saggi di pedagogia*, Franco Angeli, Milano 2011

- Marino M. (a cura di), *Il mito della cittadinanza. Analisi e problemi in prospettiva pedagogica*, Anicia, Roma 2005

- Maritain J. (1951), *L'uomo e lo Stato*, Vita e Pensiero, Milano 1992

- Masala A., *Mario Lodi maestro della Costituzione*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (Bg) 2007

- Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari 1999

- McDermott R. P., *Social relations as context for learning in the school*, Harvard Educational Review, n. 47, 1977

- Mencarelli M., *Un problema sempre più emergente* (Editoriale), in «Prospettiva EP», n. 4, 1985

- Meucci P., *Da suddito a cittadino*, Cappelli, Bologna 1980

- Michelini M. C., *Progettare e governare la scuola. Democrazia e partecipazione: dalla progettazione educativa all'organizzazione scolastica*, Franco Angeli, Milano 2006

- Milani L., *L'obbedienza non è più una virtù*, LEF, Firenze 1965

- Morin E. (1965), *Introduzione ad una politica dell'uomo*, Meltemi, Roma 2000

- Morin E. (1981), *Pensare l'Europa*, Feltrinelli, Milano 1988

- Morin E., *I linguaggi della complessità*, in Barbieri G., Vidali P. (a cura di), *La ragione possibile. Per una geografia della cultura*, Feltrinelli, Milano 1988

- Morin E., Kern Anne B. (1993), *Terra-Patria*, Cortina, Milano 1994

- Morin E. (a cura di), *Relier les connaissances,* Seuil, Paris 1999

- Morin E., *Quel avenir dans l'espèce humaine ?*, in AA. VV., *Les clés du XXI siècle*, Seuil, Édition Unesco, Paris 1999

- Morin E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000

- Morin E. (1999), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001

- Morin E., *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, Edup, Roma 2005

- Morin E., Ciurana É.-R., Motta R. D. (2003), *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Armando, Roma 2004

- Mortari L., *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Cortina, Milano 2008

- Mortari L., *Agire politicamente*, in Tarozzi M. (a cura di), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Guerini, Milano 2005

- *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003

- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche,* Carocci, Roma 2007

- Mortari L., *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Liguori Editore, Napoli 2006.

- Mortari L., *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009

- Mortari L. (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2010

- Mottana P., *Miti d'oggi nell'educazione. E opportune contromisure*, Franco Angeli, Milano 2000

- Mottana P. (a cura di), *L'immaginario della scuola*, Mimesis, Milano 2009

- Moustakas C., *Phenomenological Research Methods*, Sage Thousand Oaks (CA) 1994

- Nanni C., *La convivenza democratica nel progetto educativo della scuola di base*, in AIMC, *La convivenza democratica come proposta educativa*, Atti del Convegno Nazionale di Fano, 1-4 aprile 1990, Edizioni AIMC, Roma 1990

- Nias J., *Primary teachers talking*, Routledge, London/New York 1989

- Ortoleva P., *I movimenti del '68 in Europa e in America*, Editori Riuniti, Roma 1998

- Ostenc M., *La scuola italiana durante il fascismo*, Laterza, Roma-Bari 1981. Sul «rituale scolastico d'epoca fascista», cfr. Isnenghi M., *L'educazione dell'italiano. Il fascismo e l'organizzazione della cultura*, Cappelli, Bologna 1979, pp. 29-31.

- Parker W. C., McDaniel J. E., *Bricolage: Teachers Do It Daily*, in Ross E. W., Cornett W., MacCutcheon G. (a cura di), *Teacher Personal Theorizing. Connecting Curriculum Practice, Theory and Research*, State University of New York Press, Albany (NY) 1992

- Pask G., *Conversation, Cognition, and Learning*, Elsevier, London 1975

- Pasolini P. P., *Scritti corsari*, Garzanti, Milano 1975

- Perticari P., *Attesi imprevisti. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento/apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola,* Bollati Boringhieri, Torino 1996

- Piaget J. (1949), *Il diritto all'educazione del mondo attuale*, Edizioni di Comunità, Milano 1951

- Platone, *Apologia*, 20b, in id., *Tutti gli scritti*, Bompiani, Milano 2000

- Aristotele, *Politica*, libro I, 1253a, 3-4, Bompiani, Milano 2001

- Pontecorvo C. Ajello A. M., Zucchermaglio C., *Discutendo s'impara: interazione sociale e conoscenza a scuola*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1991

- Premoli S., *Cittadinanza e pedagogie del globale*, in Luatti L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma 2009

- Robaud E., *Disegno storico della scuola italiana*, Le Monnier, Firenze 1961

- Rorty R. (1991), *Scritti filosofici*, Vol. 2, Laterza, Bari 1993

- Salvatorelli L., *Venticinque anni di storia (1920-1945)*, Edizioni Scuola e Vita, Roma 1953

- Salvemini G. (1952), *Insegnamento della storia*, in id., *Scritti sulla scuola*, Feltrinelli, Milano 1966

- Sanders D., Maccutcheon G., *The Development of Practical Theories of Teaching*, in «Journal of Curriculum and Supervision», n. 11, 1986

- Santamaita S., *Storia della scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2010

- Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2001

- Santerini M., *Il valore formativo della storica contemporanea*, in Bosco G., Mantovani C. (a cura di), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Rubbettino, Soveria Mannelli (Cz) 2004

- Santerini M., *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari 2010

- Santoni Rugiu A., *Il professore nella scuola italiana. Dal 1700 alle soglie del 2000*, La Nuova Italia, Firenze 1981

- Schön D. A. (1983), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1999

- Scoppola P., *La Costituzione contesa*, Einaudi, Torino 1998

- Scuola di Barbiana, *Lettera a una Professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina,

Firenze 1967

- Scurati C., *Orientamenti e Programmi della scuola materna, elementare e media*, La Scuola, Brescia 1993

- Scurati C., Zaniello G. (a cura di), *La ricerca azione*, Tecnodid Napoli 1993

- Semeraro A., *Il sistema scolastico italiano. Profilo storico*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1996

- Shulman L. S., *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*, in «Harvard Educational Review», vol. 19, n. 2, 1987

- Shulman L. S., *The wisdom of practice. Essays on teaching, learning and learning to teach*, Jossey Bass, San Francisco 2004

- Simoncini A., *Ben educati. Appunti su potere e soggettività nella crisi della pedagogia moderna*, in «TYSM», n. 0, 2010

- Soldani S., Turi G. (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea. Vol. 1*, Il Mulino, Bologna 1993

- Stengers I., *Perchè non può esserci un paradigma della complessità*, in Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985

- Stenhouse L., *An introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann, London 1975.

- SVIMEZ, *Mutamenti della struttura professionale e ruolo della scuola*, Giuffré, Roma 1961

- SVIMEZ, *Trasformazioni sociali e culturali in Italia e loro riflessi sulla scuola*, Giuffrè, Roma 1962

- Sylos Labini P., *Saggio sulle classi sociali*, Laterza, Roma-Bari 1974

- Tarozzi M., *Che cos'è la grounded theory*, Carocci, Roma 2008

- Tarozzi M. (a cura di), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Guerini, Milano 2005

- Telmon V., Balduzzi G. (a cura di), *Oggetto e metodi della ricerca in campo*

educativo: le voci di un recente incontro, Clueb, Bologna 199

- Tomasi T., *Scuola e pedagogia in Italia. 1948-1960*, Editori Riuniti, Roma 1977

- Travaglini R., *La ricerca in campo educativo. Modelli e strumenti*, Carocci, Roma 2002

- Turi G., *Lo Stato educatore. Politica e intellettuali nell'Italia fascista*, Laterza, Roma-Bari 2002

- Volpicelli L., *Scuola dissestata: l'alibi della riforma*, Pan, Milano 1973

- Von Foester H., *Inventare per apprendere, apprendere per inventare*, in

- Perticari P., Sclavi M. (a cura di), *Il senso dell'imparare*, Anabasi, Milano 1994

- Washburne C. (1953), *Che cos'è l'educazione progressiva?*, La Nuova Italia, Firenze 1973

- Vico G., *La nostalgia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1988

- Zambaldi I., *Storia della scuola elementare in Italia*, LAS, Roma 1975

- Zambrano M. (1977), *Chiari del bosco*, Feltrinelli, Milano 1991

- Zambrano M. (1939), *Filosofia e poesia*, Edizioni Pendragon, Bologna 1998

- Zambrano M. (1990), *I beati*, Feltrinelli, Milano 1992

- Zambrano M. (1989), *Note di un metodo*, Filema, Napoli 2003

- Zambrano M. (1950), *Verso un sapere dell'anima*, Cortina, Milano 1996

- Zamperini A., *L'indifferenza. Conformismo del sentire e dissenso emozionale*, Einaudi, Torino 2007

- Zanzotto A. (1976), *Filò. Per il Casanova di Fellini*, Mondadori, Milano 1988

- Zoletto D., *Il segreto pedagogico delle immagini di Warburg*, in «aut aut», n. 321-322, 2004

- Zoletto D., *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Cortina, Milano 2007

Articoli da quotidiani e siti internet

- Gherardo Colombo, *La Costituzione è la prima legge, giusto farla conoscere agli studenti*, «Corriere della Sera», 13 novembre 2009

- Ernesto Galli Della Loggia, *Scuola. Così la democrazia diventa catechismo*, «Corriere della Sera», 8 novembre 2009

- Mario Lodi intitolato *Come nasce il bambino cittadino. Cittadinanza e Costituzione*, pubblicato sul sito della «Casa delle Arti e del Gioco» all'indirizzo http://www.casadelleartiedelgioco.it/mariolodi/wmview.php

- Beppe Sebaste, *Morin: gli insegnanti? Educhiamoli all'incertezza*, «L'Unità», 4 aprile 2007

- Susanna Tamaro, *La Costituzione più bella è quella del cuore. Buoni cittadini anche senza l'educazione civica*, «Corriere della Sera», 18 novembre 2009