

EDUCAZIONE DEMOCRATICA

Rivista di pedagogia politica

ISSN 2038-579X

“Una società che ponga in grado tutti i suoi membri di partecipare, a condizioni eguali, a quel che ha di buono e che assicuri un riadattamento flessibile delle sue istituzioni attraverso lo scambio delle diverse forme di vita associata è democratica. Una simile società deve avere un tipo di educazione che interessi personalmente gli individui alle relazioni e al controllo sociale e sappia formare le menti in maniera che possano introdursi cambiamenti sociali senza provocare disordini.” John Dewey



Dewey: educazione e bene comune

5/ Gennaio 2013



Edizioni del Rosone

Educazione Democratica

Rivista di pedagogia politica

Periodicità semestrale.

Anno III, numero 5, gennaio 2013.

Direttore responsabile: Paolo Fasce

Direttore scientifico: Antonio Vigilante

Comitato scientifico: Dimitris Argiropoulos (Università di Bologna), Leona English (Università di Antigonish, Canada), Alain Goussot (Università di Bologna), Celia Linhares (Università di Rio de Janeiro), Fulvio Cesare Manara (Università di Bergamo), Daniel Mara (Università «Lucian Blaga», Sibiu, Romania), Peter Mayo (Università di Malta), Philippe Meirieu (Université Lumière Lyon 2), Stefano Raia (Università di Urbino), Paolo Vittoria (Università di Rio de Janeiro).

Redazione: Maria Cecilia Averame, Francesco Cappello, Tal Dor, Simona Ferlini, Andrea Pasqualini, Claudia Peirone.

Hanno collaborato a questo numero: Luciana Bellatalla, Teresa Bellucci, Rosa M. Calcaterra, Gabriella Falcicchio, Pompeo Fabio Mancini, Renato Palma, Enrico Peyretti, Alfonso Rainone, Gianni Vacchelli.

Edizioni del Rosone, via Zingarelli 10, 71121 Foggia

Per contatti: redazione@educazionedemocratica.org

Sito internet: <http://www.educazionedemocratica.org>

Stampa: Arti Grafiche Favia - Modugno (Bari)

Registrazione Tribunale di Foggia n. 4 / 2011 del 12 gennaio 2011.

ISSN 2038-579X

Abbonamento

Ordinario 32,00 euro

Sostenitore 50,00 euro

Per sottoscrivere l'abbonamento utilizzare il c. c. post. n. 2166446 intestato a: Edizioni del Rosone, Foggia.

Salvo diversa indicazione, i testi di *Educazione Democratica* sono rilasciati sotto la licenza Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 2.5 Italy. Per leggere una copia della licenza visita il sito web <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/it/>

Il lettore è libero di distribuire i testi di *Educazione Democratica* alle seguenti condizioni: che vengano sempre chiaramente attribuiti ai loro autori; che la distribuzione non avvenga a scopo di lucro; che i testi non vengano modificati.

In copertina: Stuart Davis, *Composition*, 1964.

La citazione di John Dewey è tratta da *Democrazia e educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1965, p. 126.

EDUCAZIONE DEMOCRATICA

Rivista di pedagogia politica

5 / 2013

Dewey: educazione e bene comune



Edizioni del Rosone

Indice

- 7 *Editoriale*
Paolo Fasce, Antonio Vigilante
- 11 Dewey: educazione e bene comune
- 13 *Presentazione*
Alain Goussot
- 15 *Dewey oggi: la pedagogia impossibile e
l'utopia dell'educazione democratica*
Alain Goussot
- 47 *Dal metodo scientifico a una fede comune:
conoscenza, educazione e politica in John Dewey*
Luciana Bellatalla
- 62 *Il «naturalismo umanistico» di John Dewey*
Rosa M. Calcaterra
- 77 *Riflessi dell'attivismo pedagogico di John Dewey nella Philosophy for Children (Matthew Lipman): una possibile educazione alla cittadinanza*
Pompeo Fabio Mancini
- 127 *Laboratorio pedagogico su John Dewey*
- 141 Esperienze e studi
- 143 *Il nascente invisibile: editoria per bambini e industrializzazione della nascita*
Gabriella Falcicchio
- 160 *Il coraggio pedagogico di Lev Vigotskij*
Alain Goussot
- 167 *La bellezza oltre la mente. Krishnamurti e l'educazione*
Antonio Vigilante
- 197 *Ritorno a Jumboland. Prove pratiche di democrazia affettiva*
Teresa Bellucci, Renato Palma

217	<i>Lo studio della storia locale tra gioco e laboratorio: progettazione e realizzazione di un percorso formativo</i> Alfonso Rainone
239	Note
241	<i>Un cammino vivo</i> Enrico Peyretti
248	<i>Gianfranco Zavalloni, maestro</i> Antonio Vigilante
255	<i>Per una nuova cosmovisione oltre il mito del mercato. Appunti sul convegno «L'Economista Mistico»</i> Gianni Vacchelli
265	Recensioni
267	R. Tagore, <i>La saggezza del pappagallo</i> ; Federica D., <i>Prof il nostro tempo è adesso. Cara Mastrocola, riprenditi</i> ; G. Visitilli, <i>E la felicità, prof?</i> ; R. Maragliano, <i>Immobile scuola. Alcune osservazioni per una discussione</i> (A. Vigilante)
280	Gli autori
284	Norme per i collaboratori

Editoriale

Paolo Fasce, Antonio Vigilante

La riflessione e la prassi pedagogica di John Dewey sono all'origine dell'attivismo, quel vasto movimento pedagogico che nella prima metà del Novecento negli Stati Uniti ed in Europa (ma influenzando anche paesi asiatici come l'India) ha provocato un radicale ripensamento dei metodi educativi e della struttura della scuola. Interpretando con coraggio alcuni temi già presenti nella pedagogia moderna – in particolare in Rousseau – gli attivisti hanno messo al centro dell'educazione il bambino con i suoi interessi ed i suoi bisogni ed hanno affermato con forza l'importanza del fare, dell'esperienza per giungere ad un apprendimento reale. Un patrimonio straordinario di conoscenza, di esperienze e di sperimentazioni che sembra essere disperso e dimenticato, o per meglio dire rimosso. Non sembra essere più tempo, per la scuola e per l'educazione, di sperimentazioni e di aperture. La scuola, nonostante le sbandierate innovazioni tecnologiche, resta abbarbicata alla sua struttura ottocentesca, con i suoi banchi e le sue cattedre; e nel dibattito pubblico sull'educazione si rimpiange la vecchia autorità e si deplorano i genitori che non sanno più essere normativi.

È appena il caso di notare che si tratta di una chiusura che corrisponde a quella più generale della società. Vi sono epoche nelle quali le società si aprono al nuovo, sperimentano, fanno e vogliono rinnovarsi, ed epoche nelle quali tornano a chiudersi in sé stesse. Dopo le molteplici aperture degli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, la società italiana e più in generale le società occidentali si sono ripiegate su sé stesse, come se avessero perso ogni slancio evolutivo. La stessa democrazia, conquistata a duro prezzo dopo l'esperienza dei totalitarismi, sembra aver perso la sua forza ideale, la sua capacità di emancipare, di aprire il cerchio del potere fino a raggiungere tutti. Da un lato la democrazia viene «esportata» con le armi verso quei paesi che la comunicazione mass-mediatica dominante definisce stati-canaglia; dall'altro nei paesi che si dicono democratici si diffondono, in nome dell'emergenza, abusi e violazioni dei diritti umani (basti pensare a Guantanamo per gli Stati Uniti ed a Bol-

8 zaneto per l'Italia).

Rileggere Dewey vuol dire, allora, non soltanto andare alle radici dell'attivismo, ma anche tornare a pensare la democrazia in un periodo in cui essa è fortemente in crisi, minacciata da più lati (dalla finanza internazionale, dai mass media, dalle lobby, dai fanatismi religiosi, dalla stessa indifferenza dei cittadini), ed interrogarsi sul legame necessario tra democrazia ed educazione. Non è un caso, del resto, che la riflessione del Manifesto di Educazione Democratica parta da Dewey e dal suo Democrazia ed educazione. Ci ripromettiamo di soffermarci, nei numeri seguenti, su altre figure chiave dell'attivismo, come Maria Montessori e Célestin Freinet.

La sezione Esperienze e studi è in questo numero piuttosto nutrita. Gabriella Falcicchio passa in esame l'editoria per bambini ed in particolare il modo in cui in essa è rappresentato l'evento della nascita; Alain Goussot ci restituisce un ritratto appassionato di Lev Vigotskij, Antonio Vigilante analizza il pensiero di Jiddu Krishnamurti, interrogandosi sulle sue implicazioni per l'educazione; Teresa Bellucci e Renato Palma offrono il resoconto di una esperienze di «democrazia affettiva» in una scuola media della Toscana, mentre Alfonso Rainone riferisce di una esperienza di insegnamento attivo della storia locale in una scuola primaria della provincia di Foggia.

Nella sezione Note ricordiamo due personalità che sono scomparse nel corso degli ultimi mesi. Enrico Peyretti ricorda Pier Cesare Bori, meravigliosa figura di storico del cristianesimo e studioso di Tolstoj; un uomo che ha dedicato tutta la vita alla creazione di ponti, di possibilità di intesa tra culture e religioni. Di fede quacchera, Bori è stato uno di quegli uomini e donne che dimostrano che la religione può essere fattore di crescita morale e civile. Antonio Vigilante ricorda invece Gianfranco Zavalloni, educatore autentico, che ha praticato e teorizzato una educazione lenta, vicina ai ritmi ed ai valori della civiltà contadina. Zavalloni era un lettore attento della nostra rivista, alla quale avrebbe volentieri collaborato, se non ne fosse stato impedito dalla malattia. Gianni Vacchelli infine riferisce gli esiti dell'interessante convegno «L'Economista Mistico», tenuto a Milano lo scorso autunno, durante il quale studiosi provenienti da diverse parti del mondo hanno compiuto il tentativo, senz'altro originale ma non azzardato, di ripensare la nostra economia partendo da esigenze etiche e spirituali.

Nella collana Biblioteca di Educazione Democratica è comparso nel mese di ottobre dello scorso anno il volume di Antonio Vigilante Ecologia del potere. Studio su Danilo Dolci. Si tratta di uno studio corposo, che nella prima parte ricostruisce la biografia di Dolci, mentre nella seconda parte approfondisce i punti chiave del suo pensiero, con una particolare attenzione ai temi del potere e della comunicazione. Con questo libro si completa l'impegno della nostra rivista per la riscoperta dell'opera di Dolci, dopo il dossier del numero 2 / 2011 ed il libro di Michele Ragone Le parole di Danilo Dolci, anch'esso uscito nella collana legata alla rivista.

Dewey: educazione e bene comune

a cura di Alain Goussot

Presentazione

Alain Goussot

Questo Dossier su John Dewey vuol essere una riflessione collettiva a distanza di sessant'anni dalla morte del filosofo e pedagogista statunitense. Una riflessione collegata anche alle tematiche dell'attualità educativa, pedagogica e politica. Dewey è stato una delle figure più importanti del movimento della cosiddetta educazione attiva, assieme agli europei A. Ferrière, E. Claparède, M. Montessori, O. Decroly; una figura anche estremamente originale poiché legò la sua azione pedagogica a quella filosofica e politica; s'impegnò in diverse cause come quella della lotta contro la discriminazione razziale, il sostegno agli anarchici italiani Sacco e Vanzetti ed a L. Trostkij, il rivoluzionario russo durante i processi staliniani. La sua elaborazione del nesso tra educazione, esperienza e democrazia rimane uno dei punti più originali e attuali del suo pensiero; la sua concezione dell'educazione come bene comune e della responsabilità degli adulti nei confronti delle nuove generazioni sono temi di una grande attualità e rappresentano oggi delle criticità molto forti della nostra società. Per Dewey la scuola un laboratorio esperienziale in cui s'impara a diventare cittadino; è anche una comunità aperta alla vita che fa della sperimentazione e della ricerca il modo per accedere ai saperi e alle conoscenze. Il processo di apprendimento è quindi un processo esplorativo che mette in movimento tutte le capacità senso-motorie e cognitive del soggetto coinvolto nell'esperienza educativa; l'educazione è soprattutto relazione, costruzione di legami sociali, apprendimento del vivere in comunità imparando ad essere se stesso. Libertà e responsabilità sociale sono strettamente collegate nella sua concezione dell'educazione; anche quando riflette sul piano filosofico e tenta di comprendere come avviene il processo di costruzione del pensiero Dewey parte sempre dal modo in cui si apprende: a differenza del comportamentismo, pensa che

l'apprendimento non sia addestramento e che la dimensione più importante sia quella dell'interazione tra il soggetto e l'ambiente; questo influenza il soggetto ma di ritorno quest'ultimo trasforma l'ambiente stesso; v'è quindi una dialettica costante nel tempo e lo spazio tra soggetto e ambiente e una trasformazione dinamica e reciproca.

John Dewey può essere utile per riflettere su una pedagogia per tempi di crisi; i nostri tempi in cui vengono messe in discussione sia la democrazia che l'educazione in quanto tale. In questo dossier si troveranno diversi contributi; quello di Alain Goussot sull'attualità dell'utopia pedagogica di Dewey; un contributo di Luciana Bellatalla sul metodo scientifico di Dewey (il rapporto tra conoscenza, educazione e politica); una riflessione di Rosa M. Calcaterra sul «naturalismo umanistico» di Dewey, sull'intreccio tra dimensione biologica e culturale nel suo pensiero. Fabio Mancini ci propone poi un saggio sull'influenza di Dewey sull'approccio di Matthew Lipman e la sua *philosophy of children*; un saggio in cui si sottolinea come la natura esplorativa del pensiero sia una condizione fondamentale per un vera educazione alla cittadinanza attiva, e questo fin dalla scuola primaria. Alla fine vengono proposti alcuni brani di Dewey con un commento fatto da alcuni insegnanti della scuola primaria del Comune di Cesena; abbiamo denominato questa parte *Laboratorio Dewey*, proponendo di fare circolare questi testi e di pubblicare in numeri successivi i commenti d'insegnanti impegnati ogni giorno con le problematiche dell'istruzione e dell'educazione in una fase particolarmente complicata e critica del nostro sistema formativo.

Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica

Alain Goussot

È inutile dire che stiamo vivendo in mezzo ad una grande incertezza in campo educativo, un'incertezza forse senza precedenti nel passato. Niente viene accettato come assiomatico; non c'è nulla che non possa essere messo in discussione e poche sono le cose su cui di fatto non si polemizza. Conservatori che esortano a tornare a modelli ed a pratiche di vita precedenti, e radicali, che criticano le condizioni presenti, concordano almeno su un punto, perché nessun partito è soddisfatto di come vanno le cose. Il fatto è che non viene semplicemente attaccato questo o quel metodo atto a raggiungere certi risultati educativi, ma vengono presi di mira gli ideali e i fini dell'educazione. Chiunque può definire il concetto di educazione, ma pochi non ammetterebbero che le definizioni – una volta a diretto contatto con le condizioni effettive – sono, con tutta probabilità, completamente vuote. Finché l'incertezza per quanto riguarda modelli, scopi, tendenze e metodi ci porta a discutere, essa è positiva, perché il dubbio e le domande, non importa quanto vadano a fondo, non sono in se stesse occasione di pessimismo. Ma la confusione pura e semplice non è un bene. (Dewey-Childs 1981, 44)

Infatti il piccolo dell'uomo è così immaturo che, se fosse abbandonato a se stesso senza la guida ed il soccorso altrui, non potrebbe acquistare nemmeno la rudimentale abilità necessaria alla sua esistenza fisica. (Dewey 1984, 4)

Parlare oggi di educazione rileggendo i testi di John Dewey,

16 scomparso sessant'anni fa, è una impresa utile e originale nel periodo critico che viviamo: non si tratta quindi di un esercizio di retrospettiva storica, ma di una riflessione per capire se le sue idee pedagogiche e filosofiche hanno ancora una attualità, se possono aiutare oggi che si trova nella trincea quotidiana di una scuola che vive probabilmente una delle sue crisi più profonde. Il nostro discorso non sarà quindi di ricostruzione storica del pensiero del pedagogo e pensatore statunitense ma quello di riprendere alcuni concetti della sua elaborazione e verificare se ci possono stimolare a trovare alcune risposte ai nostri interrogativi sullo stato dell'educazione e della società.

Dewey è una figura complessa e poliedrica: filosofo, intellettuale impegnato politicamente, pedagogo, appassionato di cultura antica ma anche di letteratura; un uomo discusso che non ha mai lasciato indifferenti, considerato come una delle grandi figure del filone delle pedagogie attive e progressiste ma anche difficilmente classificabile. Basta leggere queste righe del testo *Democrazia e educazione* per rendersi conto della forza attuale dell'approccio di Dewey e della sua fede nel progresso umano attraverso l'educazione:

La vita è sviluppo, e che svilupparsi, crescere è vita. (...) Il processo educativo è processo di continua riorganizzazione, ricostruzione, trasformazione. L'inclinazione a imparare dalla vita stessa e a rendere le condizioni del vivere tali che ognuno sia in grado di imparare nel corso stesso del vivere è il più bel prodotto della scuola. (Dewey 1984, 66)

Il lavoro educativo di Dewey affrontò tre grandi crisi: quella della prima guerra mondiale, la crisi economica e sociale del 1929 e la seconda guerra mondiale. La sua convinzione che l'educazione sia alla base della formazione di uomini e donne consapevoli, in grado di pensare con la propria testa e responsabili era anche il prodotto di questi drammi vissuti. Una convinzione che ritroviamo in tutti i protagonisti della cosiddetta Scuola Nuova: gli svizzeri Adolphe Ferrière e Edouard Claparède, il belga Ovide Decroly, l'italiana Maria Montessori, i francesi Roger Cousinet e

poi Célestin Freinet. La posizione di Dewey ha una sua originalità poiché si colloca nel contesto statunitense, diverso da quello Europeo, un contesto culturale dominato dal pragmatismo, il funzionalismo e il comportamentismo mentre in Europa troviamo l'idealismo, la crisi profonda del positivismo, l'influenza del marxismo, la diffusione delle scoperte della psicanalisi, la fenomenologia di Husserl, Bergson nonché, in Francia, lo sviluppo di una scuola etnologica e antropologica critica (Lévy-Bruhl e Marcel Mauss). Poi le vicende politiche: le due guerre mondiali si combattono soprattutto in Europa che vede anche l'ascesa del fascismo, del nazismo e del totalitarismo staliniano. Quando si parla della Scuola Nuova e delle pedagogie attive che mettono al centro il soggetto in situazione di apprendimento non bisogna dimenticare questo sfondo storico che condiziona tutta la riflessione pedagogica e lo sviluppo delle esperienze educative. Nel caso di Dewey abbiamo un uomo, un intellettuale, filosofo e pedagogista, che sarà influenzato da una società in piena espansione industriale, con un modello produttivo, quello del fordismo, e un dominio del complesso militare-industriale e finanziario nella vita politica. Una società, a differenza dell'Europa attraversata dal cristianesimo sociale e dalle diverse correnti del pensiero socialista, impregnata dall'ideologia individualista del liberismo economico; una società in cui le dichiarazioni di liberalismo politico cozzano continuamente con la competitività economica che riduce gli esseri umani a numeri nella lotta per la vita. È Lamberto Borghi, pedagogista italiano studioso di Dewey che scrive nella presentazione di *La frontiera educativa*:

Il rapporto tra educazione e vita economica era imposto all'attenzione del Dewey dalla crisi in cui precipitò la civiltà occidentale negli anni della 'grande depressione' negli Stati Uniti d'America e dell'espandersi del fascismo nel mondo coll'avvento al potere del nazionalsocialismo in Germania. (Dewey-Childs 1981, 1)

Dewey si trova anche di fronte una società che lascia sulla strada chi non ha successo; la povertà è qui una colpa perché tutto viene

caricato sull'individuo; ecco l'individuo come mito americano che criticherà il nostro pedagogista e filosofo, scorgendo in esso l'origine di tutti i drammi umani della società statunitense. Per via del darwinismo sociale dominante ancora oggi, la società americana trasforma le differenze in diseguaglianze. Lo stesso Dewey sosterrà i comitati che chiedevano la liberazione di Bartolomeo Vanzetti e Nicola Sacco, immigrati italiani e anarchici, accusati di avere ucciso un poliziotto durante uno sciopero, prenderà posizione contro la discriminazione dei neri e chiederà maggiore giustizia sociale. Ma per lui le leggi e le norme giuridiche non sono sufficienti se non v'è un cambiamento profondo nel modo di essere, di vivere e di pensare delle persone, degli uomini e delle donne. Questo cambiamento era possibile tramite l'esperienza educativa e la formazione. Si potrebbe dire che anticipava le tesi di Adorno e Horkheimer, della scuola di Francoforte sulla personalità autoritaria e democratica. Non a caso Dewey s'impegnerà anche a difesa del rivoluzionario russo Lev Trotskij, antagonista di Stalin, pure non condividendo il suo punto di vista radicalmente anticapitalista. È interessante vedere come Dewey consideri centrale la dimensione etica della lotta per la giustizia e la verità: affermerà a più riprese che l'approccio di Trotskij è riduttivo e schematico (anche pericoloso per certi aspetti), ma questo non gli impedirà di valutare con rigore e onesta infondatezza delle affermazioni dei tribunali staliniani. Sappiamo che Dewey non si trovava in sintonia con le analisi di Marx; la sensazione che si ha leggendo le poche righe che gli dedica è di una certa superficialità: riprende le accuse fatte al filosofo di Treviri di determinismo e riduzionismo economicistico mentre sappiamo che il suo pensiero storico-dialettico era molto più complesso. Aveva veramente letto l'opera di Marx nella sua complessità? Quello che alla fine interessa Dewey è la dimensione pedagogica e educativa; l'effetto socio-educativo di una teoria; per lui una certa visione del marxismo non dava abbastanza spazio all'influenza dell'uomo sul contesto, e l'educazione costituisce un momento centrale di questa influenza.

Oggi quello che colpisce alla lettura di Dewey è la sua vasta cultura, il suo rigore intellettuale e anche un certo umanesimo

sociale nonostante la sensazione di un lato talvolta troppo procedurale, legato all'influenza del pragmatismo sulla sua formazione. Quello che gli interessa è come sviluppare la capacità di pensare nell'alunno e creare le condizioni pedagogiche che promuovono e mettono alla prova il pensiero. Inoltre per Dewey il pensiero non può essere pura astrazione avvitata su stessa: «Il pensiero non connesso con un aumento di efficienza per l'azione, e con l'imparare un po' di più su noi stessi e sul mondo nel quale viviamo, zoppica proprio in quanto pensiero» (Dewey 1984, 196). Si potrebbe dire che, come Antonio Gramsci, Dewey sviluppa una vera e propria filosofia della prassi che fa dell'azione educativa una pratica che stimola la formazione del pensiero.

Un altro aspetto della sua formazione che non va sottovalutato è la sua formazione sui testi di Platone e Aristotele. Legge con attenzione i lavori di Kant e Hegel, ripercorre le riflessioni di Pestalozzi, Froebel, Rousseau e Herbart sull'educazione; insomma colloca la sua opera in una prospettiva storica che ha una sua genealogia, e tuttavia con un approccio estremamente autonomo e critico prende diversi elementi da queste sue letture per alimentare la sua concezione democratica dell'educazione.

È vero che Dewey è anche un filosofo, anzi nasce come filosofo, ma si può anche affermare che quello che gli interessa nella sua lettura dei filosofi antichi e moderni è l'aspetto che riguarda i processi di apprendimento, la formazione del pensiero e l'educazione. I testi filosofici passano attraverso il prisma dei processi educativi, del come favorire gli apprendimenti e la crescita spirituale, intellettuale e morale dell'essere umano. Ha una grande ammirazione per Platone e la sua idea di Repubblica ma anche per Jean-Jacques Rousseau; è interessante perché il primo è il padre dell'idealismo e il secondo attribuisce una grande importanza ai sentimenti. Idee e sentimenti sono aspetti vitali del processo di apprendimento e della crescita; e Dewey media il suo pragmatismo attraverso queste contaminazioni. D'altronde non bisogna dimenticare l'influenza che ebbe su di lui il trascendentalismo americano e il suo capofila, Ralph Waldo Emerson (1803-1882), che mescola una visione romantica con una forma di esaltazione dell'individualità ma non in senso individualistico bensì in una direzione

fortemente comunitaria. Cita a più riprese gli aspetti educativi del pensiero di Emerson come per esempio: «Rispetta il bambino. Non esser troppo il suo genitore. Non invadere la sua solitudine». Apprezzava Henry David Thoreau e il suo romanzo *Walden*; la sua componente fortemente umanistica diventerà patrimonio dell'approccio educativo di Dewey. Questo in contrasto con il comportamentismo di J. Watson che finiva per fare dell'essere umano una specie di automa formattato dai condizionamenti esterni e dell'educazione un'opera di puro condizionamento. Ciò che oggi ci sembra ancora di grande attualità nell'opera di Dewey è :

- 1) La lettura pedagogica dei filosofi e il riferimento ad una sua genealogia storica.
- 2) La responsabilità educativa degli adulti nei confronti delle nuove generazioni: le future generazioni e la loro crescita devono essere considerati come un bene comune.
- 3) I rapporti intergenerazionali: il passato, il presente e il futuro, in una prospettiva di crescita e sviluppo progressivo dell'umanità.
- 4) Il concetto di esperienza educativa. Senza fare esperienza diretta ed autentica non si apprende.
- 5) Lo spazio educativo concepito come laboratorio sperimentale e spazio transazionale in cui avviene un processo continuo di negoziazione tra maestro e alunni.
- 6) L'importanza dell'interazione tra soggetto e ambiente; la dimensione dialettica e storico-sociale dell'interazione.
- 7) L'ambiente è concepito come un organismo sociale che vive, cresce e apprende: la società apprende continuamente dalla sua storia.
- 8) Il rapporto tra particolarità e totalità, individualità e globalità.
- 9) Il pensiero come un esercizio continuo che è alla base dell'autonomia e della libertà.
- 10) La democrazia vuol dire diritti ma anche doveri; partecipazione, pensiero critico, pluralismo e partecipazione: è nella scuola che si apprende tutto ciò.

«Il punto di partenza di qualsiasi processo di pensiero è qualcosa in fieri, qualcosa che così come è, sarebbe incompleto o inadempito. Il suo significato risiede letteralmente in quel che

diventerà, nel modo in cui si svilupperà» (Dewey 1984, 188).

21

Lecture pedagogiche della filosofia

Platone ha definito lo schiavo come uno che accetta da un altro gli scopi che determinano la sua condotta. Questa condizione si ha anche là dove non esistono giuridicamente schiavi. La si trova dovunque gli uomini sono occupati in attività che sono, sì, socialmente utili, ma di cui essi non capiscono l'utilità e per cui non provano interesse personale. (Dewey 1984, 108)

La funzione che distingue l'uomo è la ragione, che esiste perché si possa contemplare lo spettacolo dell'universo. Perciò il vero fine dell'uomo è di conseguire al più alto grado questa prerogativa. la vita di osservazione, meditazione, cogitazione e speculazione perseguita come fine a se stessa, è la vera e propria vita dell'uomo. (Dewey 1984, 324)

In *Come pensiamo* John Dewey ci dà una idea di come intende il processo di costruzione del pensiero. Per pensare bisogna allenarsi ed esercitare le proprie capacità riflessive; fare acquisire dei «buoni abiti di studio» per pensare è la missione dell'insegnante. Si tratta di un «attivo processo di ricerca»: «Il pensiero è ricerca, investigazione, riesame, controllo o sondaggio, tutte operazioni volte a trovare qualcosa di nuovo o a mettere in una nuova luce quello che già si conosce. In breve esso è interrogazione» (Dewey 1986, 368).

Dewey attribuisce, in modo quasi socratico, una grandissima importanza all'arte d'interrogare del maestro, un'arte che stimola il gusto dello studente per la domanda e quindi la ricerca. Questa arte di interrogare è in fondo una pratica insieme filosofica e scientifica; l'arte di interrogare i materiali e le osservazioni raccolte è qualcosa che accomuna scienza e filosofia, è un atto profondamente pedagogico perché favorisce e guida l'apprendimento nella direzione dell'investigazione permanente. Come scrive Dewey: «il risveglio della capacità di rilevare ciò che esige spiegazioni, ciò che è inaspettato, peculiare, imbarazzante.

La mente dominata dal senso di una genuina perplessità è sveglia ed indagante, giacché è stimolata dall'interno» (Dewey 1986, 372). Questo metodo della ricerca è un tratto comune a tutte le esperienze e le elaborazioni dei protagonisti della pedagogia attiva: Adolphe Ferrière vede il bambino come un piccolo esploratore, Edouard Claparède lo considera come un piccolo scienziato pratico che scopre la conoscenza, Ovide Decroly fa leva sulle grandi doti osservative del bambino per l'apprendimento e la Montessori fa della sperimentazione libera e guidata un tratto centrale del processo formativo del bambino. Su questo aspetto torneremo in seguito in questo saggio; quello che ci interessa qui è evidenziare il tipo di rapporto che ha Dewey con l'attività filosofica; non un atto astratto e autoreferenziale ma una pratica collegata alla vita e in particolare al processo di apprendimento e di crescita della persona umana. In fondo l'arte di interrogare si trova nei dialoghi platonici che legge con grande attenzione; gli interessa il modo in cui Socrate fa emergere l'attività riflessiva nel soggetto che s'interroga.

Tutto parte con Platone; un grande maestro, quello che scrisse la *Repubblica*, che pensa ad alcuni uomini – i filosofi, amanti della saggezza e della verità – per guidare la Polis e indicare «le grandi linee delle forme appropriate di una vera esistenza». Dewey afferma che benché la filosofia dell'educazione di Platone presenti degli aspetti rivoluzionari, essa resta dominata da una visione elitaria e da «ideali statici». Precisa anche la sua posizione nei confronti del progetto pedagogico di Platone:

Egli non intuì mai la pluralità indefinita di attività che possono caratterizzare un individuo e un gruppo sociale, e per conseguenza, limitò il suo punto di vista a un numero limitato di classi, di capacità e di strutture sociali. (Dewey 1984, 112)

Per Dewey è «la varietà che crea il cambiamento e il progresso»; Platone da questo punto di vista mancava della «percezione della singolarità di ogni individuo, della sua incommensurabilità con gli altri». Certo Platone sa rilevare le potenzialità di ognuno ma non comprende tuttavia che «le capacità originarie sono

indifinitamente numerose e variabili». Nella misura in cui la società diventa più democratica vengono valorizzate le differenze, la varietà e la pluralità delle individualità come aspetto fondamentale del processo educativo. Fa notare che Aristotele ha una concezione più sociale dell'educazione e che lega questa all'organizzazione stessa della società ma paradossalmente con la distinzione netta tra «educazione servile» e «educazione liberale» ha finito per porre «quelle che noi chiamiamo ora le 'belle' arti, la musica, la pittura, la scultura, nella stessa classe delle arti servili per quel che riguarda la loro pratica». Dewey, pur legando sempre l'apprendimento alla sua funzione sociale, nota tuttavia un eccesso di utilitarismo, allora e ancora oggi dominante nel mondo anglosassone, nella concezione educativa di Aristotele, in contraddizione con la sua concezione dell'essere in potenza di ogni essere umano. Quando parla dell'Illuminismo e della filosofia di Rousseau e di Kant fa osservare che esprimeva un impulso potente verso una società più libera, verso una forma di cosmopolitismo dell'atteggiamento individuale; l'ideale era quello della partecipazione all'umanità, e l'educazione aveva quindi il compito di liberare le energie individuali per emancipare la persona umana e portarla verso una società più vasta, aperta e progressiva.

Dare pieno impulso alla «natura» significava rimpiazzare un ordine sociale artificiale, corrotto, ingiusto come un nuovo e migliore «regno dell'umanità». Il primo passo verso la liberazione degli uomini dalle catene esteriori era di emanciparli dalle catene interne delle false credenze ed ideali. (Dewey 1984, 118)

Dewey riprende la posizione radicale di Kant chiedendosi chi s'incaricherà dell'educazione per migliorare l'umanità; ricorda che per il filosofo tedesco l'uomo è un valore assoluto e non un mezzo; ricorda che i governanti in molte epoche hanno sempre avuto interesse a non fare crescere il popolo sul piano intellettuale. Cita lo stesso Kant che scrive:

Tutta la cultura comincia dai privati e si espande da loro. Solo

attraverso gli sforzi di persone di più larghi orizzonti, capaci di intendere l'ideale di una migliore condizione futura, è possibile l'approssimarsi graduale della natura umana ai suoi fini. (...) I governanti hanno interesse a fornire solo quell'addestramento che renderà i loro sudditi docili strumenti dei loro fini. (Dewey 1984, 122)

Qui è chiaro per Dewey l'attenzione al rapporto tra governanti e governanti, cioè alla natura stessa dell'organizzazione politica e sociale; al problema di chi decide e come. Una società di sudditi analfabeti e poco consapevoli, non in grado di pensare autonomamente non può che essere fortemente antidemocratica. Tuttavia per Dewey

non basta provvedere a che l'educazione non venga attivamente adoperata come strumento per facilitare lo sfruttamento di una classe da parte di un'altra. Ci vuole un'attrezzatura scolastica di una vastità ed efficienza tali da eliminare di fatto e non solamente a parole delle diseguaglianze economiche e da assicurare a tutti i giovani del paese eguali possibilità per le loro carriere future. (Dewey 1984, 125)

Troviamo in Dewey una certa ammirazione per la filosofia di Hegel poiché si tratta di una filosofia che fornisce «un contributo indispensabile a una valida concezione del processo di vita». In fondo nonostante il suo idealismo Hegel opera una critica dell'individualismo e dell'astrattismo non collegato alla storia; la storia della persona umana tramite la sua formazione nonché la storia degli ambienti e contesti umani sono alla base di ogni concezione dell'educazione che consideri le relazioni sociali come elementi vitali dello sviluppo dell'umanità.

Egli [Hegel] si rendeva conto dei punti deboli di una filosofia individualistica astratta; egli vede l'impossibilità di eliminare ad un tratto le istituzioni storiche, di trattarle come dispotismi concepiti nell'artificio e nutriti con la frode. Nella sua filosofia della storia e della società sono culminati gli sforzi di tutta una

serie di scrittori tedeschi: Lessing, Herder, Kant, Schiller, Goethe, rivolti a far intendere il valore delle grandi istituzioni collettive dell'umanità. Da allora fu impossibile a chi aveva imparato la lezione di questo movimento considerare artificiali le istituzioni o la cultura. Esso distruggeva completamente, non in fatto, ma nell'idea, la psicologia che considerava la «mente» come un possesso già pronto dell'individuo mostrando l'importanza della «mente oggettiva»: la lingua, il governo, l'arte, la religione, nella formazione delle menti individuali. (Dewey 1984, 75)

Dewey mette in evidenza il fatto che Hegel ci aiuta a comprendere che la realtà sociale, culturale e istituzionale ha una funzione educativa che non può essere ignorata da chi si occupa di azione pedagogica; per di più evidenzia il fatto che lo studente, esattamente come l'insegnante, è un soggetto situato nel tempo e nello spazio, e solo conoscendo la situazione di vita socio-culturale, storico-familiare di chi apprende si può capire come funziona e anche come aiutarlo a mobilitare il proprio potenziale di vita e la propria intelligenza. Ma la filosofia di Hegel presentava un grosso limite e rischio: considerava le istituzioni come un dato storico immutabile al quale l'individuo doveva sottomettersi, questo perché era la fase maturata dalla stessa Ragione. Per di più aveva la tendenza ad attribuire la possibilità di cambiare l'ordine costituito solo ai «grandi eroi». Commenta Dewey:

Gli individui [per Hegel] non hanno alcun diritto spirituale contro le istituzioni così come sono; lo sviluppo personale e la crescita consistono in una assimilazione obbediente dello Spirito delle istituzioni esistenti. Il conformismo, non la trasformazione, è l'essenza dell'educazione. Le istituzioni cambiano, il sorgere e il cadere degli Stati, è opera dello «Spirito del mondo». Gli individui, eccetto i «grandi eroi», organi scelti dallo Spirito del mondo, non hanno parte né compito in esso. (Dewey 1984, 76)

Dewey è critico verso l'idealismo hegeliano; non ne condivide l'aspetto teologico ma ne apprezza il senso della storia e anche del rapporto tra particolare e globale. Quello che sembra sfuggire

26 a Dewey, formato al pragmatismo, à la concezione dialettica di Hegel, questo modo di pensare la vita dell'umanità tramite le contraddizioni e il conflitto. Tuttavia considera la sua filosofia come un passo avanti non solo sul piano filosofico ma anche su quello pedagogico.

Apprendimento non è addestramento

Proprio perché la cultura, la prospettiva umanistica e liberale possono svilupparsi genuinamente in intima connessione con le attività della vita; e proprio perché solo in questa connessione la cultura può essere veramente vitale per i più, io concludo che il vero problema non è quello della legittima esistenza di scuole e di corsi professionali o semiprofessionali, ma di che cosa e di come queste scuole e questi corsi debbano insegnare: in breve, il vero problema è quello del contenuto e del metodo. (Dewey-Childs 1981, 52)

Gran parte della riflessione pedagogica di John Dewey si sofferma sulle forme del processo educativo, sul come s'insegna e sul come si apprende; per lui la natura stessa della relazione educativa si evidenzia dal modo con il quale il maestro imposta il suo lavoro, insegna e regola i suoi rapporti con gli alunni. Quando afferma che il metodo è finalità bisogna capire bene cosa intende: che la modalità utilizzata nel processo d'insegnamento/apprendimento definisce concretamente un modo di concepire l'educazione e quindi i rapporti nella società, un modo di concepire anche la formazione dell'uomo e il suo ruolo nella comunità. L'educazione è quindi un processo dinamico e aperto alla vita e ai cambiamenti della società; per questo ci vuole un metodo che sappia essere sufficiente flessibile da permettere una continua sperimentazione tramite un lavoro di ricerca; la ricerca è formazione e apprendimento. Imparare ad imparare; permettere ad ognuno di continuare la propria formazione nell'arco di tutta l'esistenza; l'unica ricompensa è questa continua capacità di sviluppo e di apprendere. John Dewey scrive e pensa nel periodo in cui J. Watson elabora l'approccio comportamentistico in psicologia,

un approccio che ha anche la pretesa di spiegare la formazione dell'essere umano e l'educazione come un puro condizionamento. I due approcci sono antitetici: per Dewey l'educazione è un processo interattivo in cui l'individuo finisce per appropriarsi dell'esperienza collettiva per farne un materiale culturale personale; quindi è il soggetto che diventa autore della propria formazione. Questo processo interattivo che parte anche dalla spinta del soggetto è l'apprendimento. Per Watson l'educazione è un meccanismo addestrativo continuo che passa attraverso una serie di rinforzi esterni positivi e negativi; si tratta di un atto che parte dall'esterno per plasmare e adattare l'individuo. Con Dewey è l'interazione il fattore più importante; una interazione in cui interagiscono maestro, studente, rappresentazioni socio-culturali, linguaggi, materiali didattici, organizzazione dell'ambiente, metodi e strumenti. Si tratta di un processo complesso al centro del quale si trova il soggetto che apprende, un processo non lineare; nel caso di Watson abbiamo un rapporto lineare in cui tutto parte dall'esterno del soggetto, tutto è eterodiretto e formattato dagli stimoli esterni. Da queste due concezioni si capisce che abbiamo anche di fronte due modelli educativi, due modelli di società e due concezioni dei rapporti umani completamente diversi. Basta considerare tutta la questione della disciplina; per Dewey non si tratta di un addestramento meccanico e esterno ma di un processo autoformativo consapevole; si tratta di una educazione alla responsabilità sociale che forma la persona a rispettare la libertà dell'altro ma anche il bene comune. Non a caso Dewey critica l'opera di J. Locke (uno dei padri dell'empirismo inglese) e l'idea della disciplina formale e dell'addestramento ripetitivo delle singole facoltà (memoria, attenzione...):

rendeva relativamente facile l'elaborazione di una tecnica dell'istruzione, dal momento che tutto quel che si doveva fare era assicurare un sufficiente allenamento per ognuna delle facoltà. Questo allenamento consiste in azioni ripetute di attenzione, osservazione, memoria ecc. Col graduare le difficoltà delle azioni, col rendere ogni serie di ripetizioni un poco più difficile della precedente, si perviene a formulare un piano completo di istruzione. (Dewey 1984, 79)

Per Dewey questa modalità ripetitive di esercitare le facoltà di attenzione, osservazione e memoria tramite attività meccaniche e iperspecializzate finisce per inibire lo sviluppo globale della persona ma anche impoverisce le capacità metacognitive: «più è specializzata la reazione e meno l'abilità acquistata nel praticarla e perfezionarla sarà trasferibile ad altri modi di condotta». Qui Dewey coglie il limite e anche il rischio di un approccio comportamentale basato sull'addestramento parcellizzato e iperspecializzato delle singole abilità; per esempio più viene allenato l'alunno ad osservare le forme delle parole staccate dal loro nesso con il contesto nel quale sono usate meno l'alunno sarà in grado di fare il collegamento tra parole, senso e ambiente. Per Dewey l'errore fondamentale della «disciplina formale» e dell'allenamento settorializzato o addestramento specializzato è una separazione, un sconnesione e un dualismo tra attività e contesto, quello che apprende e contenuto. Dewey ricorda in modo perentorio che «un esercizio monotonomamente uniforme può conferire grande destrezza nel compiere un determinato atto; ma l'abilità è limitata a quell'atto». Per lui non v'è dubbio che l'isolamento e la segmentazione sono l'ostacolo principale per un funzionamento generale e competente della mente umana. Dewey insiste sul collegamento tra globale e particolare; sull'importanza di un apprendimento che favorisca l'acquisizione di una capacità di connettere i diversi elementi per poter trasferire le competenze strutturate in diversi contesti. Parla di «interazione vasta e continua delle attività specifiche tra di loro» durante il processo formativo. Storia, culturale, geografia, matematica, geometria, scienze sociali: tutto si lega poiché tutto appartiene al funzionamento umano che è prima di tutto sociale e che parte dall' spinta dell'uomo in relazione con altri uomini. Scrive Dewey:

Vogliamo che la persona noti e ricordi e giudichi le cose che lo renderanno un membro efficiente e competente del gruppo nel quale è associato con altri. (Dewey 1984, 84)

Critica l'educazione come formazione intesa in senso puramente

tecnico e connessa all'idea che qualcosa agisce dall'esterno. Ripercorrendo la storia delle idee pedagogiche, Dewey studia l'opera di Herbart e la sua concezione del rapporto tra educazione e istruzione e s'interessa alla sua concezione della costruzione delle rappresentazioni mentali durante il processo di apprendimento: la mente produce varie qualità in reazione alle diverse realtà che agiscono su di essa; sono le rappresentazioni mentali che seppellite sotto la soglia della coscienza continuano ad agire. L'attenzione, la memoria, il pensiero, la percezione, i sentimenti sono degli «adattamenti, associazioni e complicazioni, formati dall'interazione di queste rappresentazioni sommerse fra di loro e con nuove rappresentazioni». Per Herbart la mente sarebbe come una serie di adattamenti formati dalle varie rappresentazioni durante l'esperienza, nell'interazione tra nuovo e vecchio. Herbart ha compreso che è l'interazione tra soggetto e i materiali didattici dell'esperienza che costituisce il processo formativo; in qualche modo ci ha fatto capire che non esistono facoltà belle e fatte ma un esercizio continuo in relazione ad oggetti, ambienti e situazioni. Ma il suo difetto maggiore sul piano pedagogico è quello di avere troppo ignorato «l'esistenza nell'essere vivente di funzioni specifiche che vengono sviluppate» in seguito all'esperienza vissuta e che tutto non dipende dai materiali organizzati dal maestro ma anche della soggettività dell'alunno: Herbart ha trascurato il fatto che l'ambiente implica comunque una partecipazione personale sia del maestro che dell'alunno in relazione e che questa costituisce il tessuto vivo di una esperienza comune. Sottovaluta anche le capacità vitali e inconse dell'individuo; non s'interroga su quello che nasce nell'esperienza e anche sull'imprevedibile che ogni educatore deve sempre mettere nel conto. Insomma per Dewey l'approccio di Herbart, pure interessante, è troppo freddo e procedurale e non considera abbastanza il ruolo dell'energia vitale in educazione. L'interazione vitale tra soggetto e ambiente attraverso l'esperienza vissuta funziona come un processo di ricostruzione e riorganizzazione continua. Questo processo parte anche dal potenziale di vita, la curiosità e la tendenza all'autonomia dell'«immaturo». Interessante vedere come Dewey

definisce l'alunno, il bambino e anche l'adolescente: un immaturo che non significa inferiore o meno ma che deve maturare per potere sviluppare tutte le sue potenzialità, esprimerle tramite l'esperienza educativa. Se il bambino di 4 anni e l'adolescente di 15 anni fossero maturi non vi sarebbe bisogno di educazione; ed è in questo che consiste per Dewey la responsabilità degli adulti che devono comprendere che hanno un dovere importante verso le future generazioni: quello di introdurli alla conoscenza del patrimonio storico-culturale dell'umanità, all'acquisizione di strumenti per comprendere il mondo nel quale si trovano e diventare in questo modo dei cittadini responsabili e in grado di pensare autonomamente.

Dewey precisa che «in senso attivo l'esperienza è un tentare» mentre in senso passivo è un sottostare; ogni esperienza implica la partecipazione attiva e soggettiva e un cambiamento, in qualche modo una costruzione e ricostruzione intesa come ricerca permanente. Il concetto di esperienza è fondamentale nel pensiero di Dewey: per lui «un'esperienza è valida nella misura in cui conduce a percepire certe connessioni o successioni ed ha valore di conoscenza nella misura in cui è cumulativa o ammonta a qualcosa o ha un significato». Non v'è dubbio che «un'oncia di esperienza è meglio che una tonnellata di teoria semplicemente perché è soltanto nell'esperienza che una teoria può avere un significato vitale e verificabile». (Dewey 1984, 185). D'altronde «nessuna esperienza che abbia un significato è possibile senza qualche elemento di pensiero». L'esperienza educativa per essere tale deve presentare alcune caratteristiche; qui Dewey è vicino a quello che dirà l'educatore francese, inventore dell'approccio cooperativo in educazione, Célestin Freinet, cioè che l'esperienza porta alla riflessione, che la sperimentazione fatta tramite tentativi ed errori porta a vedere le connessioni: «Pensare è, in altre parole, il tentativo intenzionale di scoprire delle connessioni specifiche fra qualcosa che facciamo e le conseguenze che ne risultano, in modo che le due cose diventino continue».

La qualità del maestro in relazione con l'alunno è quella di favorire l'espressione della sua soggettività e di permettergli di «estrarre l'elemento intelligente della sua esperienza». «Il punto

di partenza di qualsiasi processo di pensiero è qualcosa in fieri, qualcosa che così come è sarebbe incompleto o inadempito. Il suo significato risiede letteralmente in quel che diventerà, nel modo in cui si svilupperà». L'atto di pensare ha origine nel senso della partecipazione attiva all'esperienza perché ci spinge ad andare al di là dei nostri interessi immediati e di vedere oltre. «Dove vi è riflessione vi è sospensione, attesa. Lo scopo del pensiero è di aiutare a raggiungere una conclusione, a prevedere una possibile fine in base a ciò che ci è dato». L'imparare a pensare è un continuo processo di indagine, di esame delle cose, di investigazione di quello che si vive e incontra. Insomma nel processo di apprendimento tutto il pensiero è ricerca:

La sicurezza non può essere garantita anticipatamente. L'invasione dell'ignoto ha la qualità dell'avventura: non possiamo essere certi in anticipo. Le conclusioni del pensiero, fino a che non sono confermate dall'avvenimento, sono perciò più o meno incerte o ipotetiche. (...) I greci hanno sollevato acutamente la questione: come possiamo imparare? Poiché o sappiamo già quel che cerchiamo o non lo sappiamo. (Dewey 1984, 191)

Nel processo di apprendimento in cui si costruisce il pensiero «esiste la zona crepuscolare dell'indagine, del pensiero. La possibilità di conclusioni ipotetiche, di risultati incerti»; questo significa formarsi ad essere intellettualmente interessati e «attivamente in guardia». Anche perché «non viviamo in un mondo assestato e finito, ma in un mondo in fieri, nel quale noi siamo soprattutto impegnati a guardare innanzi, e dove il retrospettivo (...) vale per la solidità, sicurezza e fecondità che ci procura quando abbiamo a che fare con il futuro».

Per Dewey il ruolo dell'educatore è quello di aiutare «l'immaturo» a maturare, a formare il proprio pensiero ed a esprimere tutto il potenziale di cui è capace: ma cosa significa essere immaturo e maturo e qual è il ruolo dell'educazione?

La nostra tendenza a considerare l'immatunità come una semplice mancanza, e la crescita come qualcosa che colma la distanza fra

l'immaturo e il maturo è dovuta al fatto che si guarda l'infanzia non intrinsecamente ma comparativamente. La trattiamo semplicemente come una privazione perché la misuriamo con la norma fissa dell'uomo adulto. Questo fissa l'attenzione su ciò che il bambino non ha e non avrà sino a che non diventerà uomo. Questo punto di vista comparativo è abbastanza legittimo per certi lati, ma se lo consideriamo definitivo ci si deve chiedere se non ci rendiamo colpevoli di un eccesso di presunzione. (Dewey 1984, 54)

Il fatto di dire che il bambino o l'adolescente è immaturo non vuol dire che è inferiore o gli manca qualcosa, non vuol dire neanche che bisogna rapportarsi con lui partendo dalla propria posizione di adulto per applicargli il nostro modo di essere e di vedere. Sarebbe un'ipotesi incompatibile con il ruolo dell'educatore che deve essere all'ascolto e entrare in relazione con l'educando, con la consapevolezza che in questo rapporto vi è reciprocità e si cresce insieme. Tuttavia sarebbe fuorviante e mistificatorio affermare che «immaturo» e adulto sono eguali; non solo sono diversi ma il bambino e l'adolescente stanno crescendo per diventare gli adulti di domani; e il compito degli adulti, anzi la loro responsabilità è quella di educarli a diventare tali.

Il grande vantaggio dell'immaturità dal punto di vista dell'educazione è che essa permette di emancipare i giovani dalla necessità di sostare in un passato superato. Il compito dell'educazione è di liberare i giovani dal rivivere e attraversare il passato piuttosto che di guidarli nella ricapitolazione di esso. L'ambiente sociale dei giovani è costituito dall'esistere e dall'agire delle abitudini di pensare e sentire degli uomini civili. Ignorare l'influenza direttiva dell'ambiente presente sui giovani vuol dire semplicemente abdicare alle funzioni educative. (Dewey 1984, 93)

Dewey precisa che il concetto di immaturità non ha nulla che fare con un giudizio di valore oppure con la valutazione delle capacità; sottolinea semplicemente che il bambino e

l'adolescente, in fasi e situazioni diverse, sono esseri in divenire che devono ancora maturare, acquisire esperienze e conoscenze per effettivamente diventare adulti consapevoli in grado di esprimere in autonomia tutte le loro potenzialità; sta qui il ruolo e la missione dell'educazione: favorire questo sviluppo. In questa concezione di Dewey troviamo l'influenza sia di Aristotele, con la sua distinzione tra il potere dell'essere e l'essere in potenza, ma anche l'idea, presente nella filosofia di Hegel, dello sviluppo come svolgimento nel tempo e nello spazio attraverso la mediazione dell'esperienza storica concreta. Lo precisa con molta chiarezza nei suoi scritti:

La vita è sviluppo, e che svilupparsi, crescere è vita. (...) Il processo educativo è processo di continua riorganizzazione, ricostruzione, trasformazione. L'inclinazione a imparare dalla vita stessa e a rendere le condizioni del vivere tali che ognuno sia in grado di imparare nel corso stesso del vivere è il più bel prodotto della scuola. (Dewey 1984, 66)

Sviluppare la capacità d'imparare nell'arco di tutta la vita è per Dewey il «più bel prodotto della scuola»; interrogiamoci se la nostra scuola oggi risponde a questo altissimo compito: quello di formare delle personalità aperte, curiose intellettualmente e attente a partecipare come attori-autori ai processi decisionali della comunità e della vita sociale. L'educazione è una preparazione alla vita (qui Dewey pensa come Rousseau ma anche Freinet e Decroly); prepara la persona a sapere leggere la realtà, a comprenderla e quindi a saperla trasformare per scopi umani: «la crescita è la caratteristica della vita; l'educazione è tutt'uno con la crescita»; «il processo educativo è un continuo processo di sviluppo che ha come scopo ad ogni stadio una nuova capacità di crescita». Consiglia agli insegnanti ed educatori di essere creativi ed inventivi, di non chiudersi dentro delle tecniche ripetitive e schematiche poiché «il presente offre tante occasioni meravigliose e porge tanti inviti all'avventura». L'educazione è la continua riorganizzazione e ricostruzione dell'esperienza; è la continua applicazione in situazioni e contesti nuovi delle competenze

34 apprese; è anche una continua ristrutturazione e ridefinizione di questa a secondo le novità. Il processo di apprendimento è la trasformazione diretta della qualità stessa dell'esperienza vissuta.

Ciò che è stato veramente imparato in qualsiasi stadio dell'esperienza costituisce il valore di quell'esperienza, e nel senso che il primo compito della vita è di fare in modo che ad ogni momento il vivere contribuisca all'arricchimento del significato percepibile di essa. (Deery 1984, 97)

Sapere, potere e volere sono parti importanti del processo di emancipazione dell'apprendimento; è l'incremento di tutte le facoltà nella direzione di un maggiore potere di controllo sulla propria esistenza. Dewey fornisce anche delle indicazioni pratiche agli insegnanti e gli educatori; se vogliono favorire il processo di sviluppo di tutte le facoltà di tutti gli alunni devono sapere osservare e ascoltare gli alunni, devono saper interrogare le loro situazioni di vita e cogliere il loro modo di esprimere il loro saper fare. Per progettare intelligentemente sul piano educativo, l'azione educativa è un'azione intenzionale; occorre fermarsi, cioè (come diceva Rousseau) saper perdere tempo, guardare per comprendere (si può guardare senza vedere), e ascoltare il messaggio degli alunni attraverso il loro agire. L'educatore non è un addestratore ma un facilitatore intelligente. «Avere uno scopo vuol dire agire con un significato, non come una macchina automatica; vuol dire intendere di fare qualcosa e percepire il significato delle cose in rapporto a quell'intenzione». Dewey ha un approccio di ricerca (come Freinet e Decroly); diffida dagli scopi imposti e dagli schemi rigidi e preconfezionati; precisa che ogni obiettivo «non è che un abbozzo approssimativo»; «un semplice suggerimento» in grado di far fronte nell'esperienza viva alla complessità delle situazioni; «uno scopo deve dunque essere flessibile, deve essere possibile di alterazione per adattarsi alle circostanze». Bisogna saper osservare e cogliere il livello di esperienze degli alunni e formulare un «piano approssimativo e flessibile» dell'intervento educativo. Bisogna saperlo modificare in itinere e durante lo sviluppo stesso dell'esperienza. L'educatore

deve individuare gli ostacoli , rimuoverli e le risorse da potenziare; deve sapere anticipare senza predefinire, deve accettare la sfida dell'esperienza con le sue variabili complesse e attrezzarsi per renderla intelligibile a se stesso e all'educando. Solo così si possono creare delle attività ricche di stimolo per la crescita dell'educando; si possono liberare tutte le energie individuali e le potenzialità stesse dell'interazione con il contesto. Un metodo basato sull'interazione con l'ambiente di vita, sull'evoluzione della vita stessa , sulle esperienze dei ragazzi permette d'innovare e di costruire le condizioni per l'apprendimento:

Un metodo innovativo indica soltanto la necessità che gli educatori si assumono la propria responsabilità. È possibile trovare problemi e progetti, che nascono all'interno del raggio di esperienza e della capacità dell'educando, i quali sono abbastanza ampi da sollevare nuovi problemi , da introdurre nuovi piani di lavoro tra loro collegati e da suscitare il bisogno di nuove conoscenze. La differenza fra questo procedimento e quello tradizionale non consiste nel fatto che l'uno implica acquisizione di nuovo sapere e l'altro no. Esso consiste nel fatto che il metodo tradizionale presuppone un corpo di conoscenze relativamente isolato e fissato; mentre nel metodo dei progetti , per svolgere un'attività intellettuale, si accoglie materiale da qualunque campo a seconda della necessità. (Dewey-Childs 1981, 55)

L'educazione come processo sociale e formazione all'essere democratico

Gli educatori devono muoversi velocemente verso una organizzazione della scuola stessa come comunità cooperativa. La tendenza individualistica dell'educazione – nel senso ristretto di individualismo – ha stimolato l'adozione di metodi e richiami competitivi nella scuola. L'effetto inconsapevole di questi metodi, nel condizionare gli studenti per un regime sociale di bancarotta e di crisi, è più grande del risultato consapevole. Non andrà avanti a lungo una semplice istruzione la quale non sia accompagnata dalla diretta partecipazione agli affari scolastici sulla base di una genuina vita comunitaria. Per quanto è possibile, specialmente

con gli studenti della scuola secondaria e dei collegues questa partecipazione dovrebbe estendersi al di là della scuola, fino ad includere un'attività di partecipazione ad alcuni aspetti della più ampia vita comunitaria. La riorganizzazione su basi cooperative non dovrebbe essere, inoltre, limitata agli studenti, ma dovrebbe estendersi all'amministrazione in modo da abolire la gestione oligarchica dall'alto. (Dewey-Childs 1981, 149)

La funzione sociale dell'educazione e la funzione pedagogica dell'organizzazione sociale sono per Dewey due aspetti fondamentali di qualsiasi riflessione sulla formazione dell'uomo e del cittadino in una prospettiva democratica. La scuola viene vista come una comunità che, attraverso la partecipazione alla vita scolastica e una modalità cooperativa di costruire i processi decisionali, favorisce la pratica democratica e permette di superare e abolire ogni logica di tipo oligarchico. La vita di comunità a scuola svolge una funzione sociale e formativa; implica l'associazione umana e la sua esperienza e attiva i valori pratici della socializzazione. Dewey precisa che

poiché una società democratica ripudia il principio dell'autorità esterna, deve trovarle un surrogato nelle disposizioni e nell'interesse volontari; e questi possono essere creati solamente dall'educazione. Ma vi è una spiegazione più profonda. Una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. (Dewey 1984, 110)

Importante sottolineare l'attenzione di Dewey alla funzione educativa dell'ambiente sociale; il contesto, anzi i diversi contesti a vari livelli educano e formano gli individui fin dalla nascita. La famiglia, il gruppo sociale, il tipo di studio, l'appartenenza culturale, religiosa e politica sono tutti contesti che influenzano l'individuo che è insieme individuo collettivo e individuo individuale; la scuola ha il ruolo di essere connessa alla vita sociale e di formare gli individui ad esistere come soggetti pensanti, autonomi e responsabili. Mentre i processi educativi

che si realizzano nello svolgimento dall'infanzia all'adolescenza nella famiglia e nei gruppi sociali di appartenenza originaria avviene una formazione, una educazione implicita mentre invece nell'azione pedagogica a scuola avviene una educazione esplicita e intenzionale. Queste due dimensioni del vivere sociale della persona umana s'integrano in un processo complesso. Il concetto di ambiente sociale è centrale poiché un individuo interagisce con un contesto e «ciò che fa e ciò che può fare dipendono da ciò che gli altri si aspettano, esigono, approvano o condannano. Un essere collegato con altri esseri non può esercitare le sue proprie attività senza tener conto delle attività degli altri» (Dewey 1984, 15).

Nell'ambiente che forma l'individuo vi è anche la lingua come mediazione sociale e come strumento comunicativo; «il semplice fatto che la lingua consiste di suoni che sono mutuamente intelligibili basta a mostrare che il suo significato dipende dal suo rapporto con una esperienza condivisa». Qui Dewey dimostra di avere una concezione della funzione della lingua molto vicina a quella sviluppata da Lev Vygotskij; il significato, l'esperienza condivisa e l'esperienza comune sono gli elementi fondanti di ogni processo comunicativo a livello sociale e culturale. Interessante anche vedere l'interpretazione che John Dewey dà del concetto di adattamento. L'adattamento in qualche modo è parte del processo di apprendimento ma è anche un concetto ambiguo. In effetti Dewey sottolinea come si possa interpretare in «senso attivo» oppure in «senso passivo»; il primo è un adattamento come abilità ad effettuare cambiamenti nell'ambiente: vi è una trasformazione reciproca, cambiando il soggetto che apprende cambia anche il contesto; il secondo è adattamento per «conformarsi all'ambiente», «nello stesso modo in cui la cera si conforma al sigillo che lo comprime». La concezione di Dewey è attiva, anzi interattiva (transazionale): «l'adattamento è altrettanto un adattamento dell'ambiente alle nostre proprie attività quanto delle nostre attività all'ambiente». Nel processo di apprendimento vi è l'acquisizione di abitudini mentali, ma anche qui occorre distinguere tra modalità meccanica da quelle attive: le abitudini che si subiscono e che ci possiedono sono quelle che

fanno cessare la plasticità e segnano «la fine del potere di variare». L'idea che Dewey ha dell'educazione democratica è quella di un processo di «liberazione delle capacità individuali in un progressivo sviluppo rivolto a scopi sociali», «una società che ponga in grado tutti i suoi membri di partecipare, a condizioni eguali, a quel che ha di buono e che assicuri un riadattamento flessibile delle sue istituzioni attraverso lo scambio delle diverse forme di vita associata è democratica. Una simile società deve avere un tipo di educazione che interessi personalmente gli individui alle relazioni e al controllo sociale e sappia formare le menti in maniera che possano introdurre cambiamenti sociali senza provocare disordini» (Dewey 1984, 126).

Gli individui devono essere formati al controllo sulle proprie vite e sui meccanismi del potere sociale; individualità e socialità sono le parti integranti di processo unico che si presenta come un processo di emancipazione, appunto, individuale e sociale. Bisogna anche riconoscere che l'esperienza di apprendimento potenzia le capacità intrinseche della persona e la mette nelle condizioni di crescere. Scrive Dewey:

Fino a che non sarà riconosciuto il criterio democratico del significato intrinseco di ogni esperienza in sviluppo, la nostra intelligenza sarà turbata dalla esigenza dell'adattamento a scopi esterni. (Dewey 1984, 139)

La formazione del cittadino deve partire dal soggetto stesso che deve essere non solo attore ma anche autore del proprio percorso di crescita e di apprendimento; un processo che valorizza le qualità e le potenzialità della persona umana. Questo è la base di ogni formazione democratica che promuove l'autodeterminazione e non l'eterodirezione. Dewey è inoltre convinto che scienza e arte, tecnica e umanesimo devono essere presenti nella formazione della persona umana poiché la stessa scienza è una produzione culturale. La formazione dell'uomo e del cittadino nella società democratica deve essere insieme precisa, specializzata ma non troppo e soprattutto deve avere una base generale. Un iperspecialismo non permette di collegare il particolare al globale

e frammenta il pensiero; frammenta anche la visione dell'uomo come essere sociale e soggetto storico in divenire.

39

Uno specialismo così ristretto è impossibile; niente potrebbe essere più assurdo che cercare di educare gli individui ad un unico genere di attività. (Dewey 1984, 394)

Per Dewey nessuno è solo tecnico, scienziato o insegnante di matematica; «quanto più uno si avvicina a questa condizione, tanto più lo fa a detrimento della sua umanità; è una specie di mostro». Il fatto di essere esperto in un settore dell'attività umana non vuol dire perdere il legame con l'umanità e la società nel suo insieme; anzi chi è capace di mantenere questo legame alimenta la sua formazione culturale e soprattutto umana sapendo che quello che fa sul piano professionale deve andare nella direzione del bene comune.

Dewey crede nell'educazione integrale dell'uomo nella sua globalità; sa che si tratta di una ricerca e costruzione continua che cambia con i contesti e le epoche storiche, ma pensa che esistono anche degli universali come «il buono, il vero e il bello». Riprende qui i temi della filosofia antica greca (come ha fatto recentemente Howard Gardner nel suo libro intitolato *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*). Recentemente la psicopedagogista statunitense Barbara Rogoff ha anche paragonato l'approccio storico-culturale dello psicopedagogista sovietico Lev Vygotskij a l'approccio pedagogico sociale di Dewey. Scrive a questo proposito:

Una visione alternativa (dell'educazione) fu proposta da John Dewey, che esortò un cambiamento nelle pratiche educative per sostenere una maggiore partecipazione di tutti gli americani ai processi democratici. Secondo Dewey, gli adulti hanno il dovere di guidare i bambini, ma ciò non significa che debbano «controllarli». Adulti e bambini non sono necessariamente su due lati opposti, ma anzi possono collaborare, con ruoli e responsabilità differenti all'interno del gruppo. Questo tema è stato ripreso nei dibattiti sulla collaborazione nelle classi scolastiche e sulle relazioni

familiari in cui adulti e bambini interagiscono e condividono gli stessi obiettivi, pur con responsabilità e ruoli diversi. Il problema della cooperazione e del controllo è strettamente legato alla questione dell'esercizio della disciplina da parte dei genitori e degli insegnanti. (Rogoff 2003, 214)

Il concetto di cooperazione in classe come metodo educativo sarà ripreso e sperimentato con forza da Célestin Freinet, vero fondatore dell'educazione cooperativa che considerava come fondamento di ogni educazione democratica. È un orientamento che ritroviamo in tutte le esperienze e le figure delle pedagogie attive (Decroly, Claparède, Ferrière, Montessori...); il gruppo, il collettivo è il luogo in cui si costruisce la possibilità di crescere e di accedere alle conoscenze. È il luogo in cui s'impara a fare da sé (questo lo diceva già Pestalozzi nei primi dell'Ottocento) in collaborazione con gli altri; anzi è proprio la possibilità di collaborare con gli altri che ci permette di riconoscerci e di riconoscere l'altro diverso da sé, e quindi di educarci al pluralismo e alla varietà. Non a caso Dewey riprende le considerazioni di J.-J. Rousseau che afferma:

Ogni individuo nasce con un temperamento differenziato. Noi facciamo indiscriminatamente applicare ai bambini di diverse inclinazioni gli stessi esercizi; l'educazione distrugge l'inclinazione speciale e lascia una monotona uniformità. Perciò dopo che abbiamo sprecato i nostri sforzi nell'impedire lo sviluppo dei veri doni della natura vediamo morire la vivacità illusoria e di corta durata che le avevano sostituita, mentre le abilità naturali che abbiamo soffocate non risorgono più. (Dewey 1984, 149)

Socialità e individualità sono i due pilastri di ogni processo formativo emancipatorio; il collettivo, la comunità vive se valorizza le differenze e le mette in relazione per comunicare e costruire un ambiente in cui l'apprendimento sia reciproco. L'educazione democratica è anche un educarsi alla pace e alla gestione pacifica dei conflitti. Dewey tuttavia non crede che basti

fare delle leggi contro l'uso della guerra, anche se in un testo famoso propone di mettere «fuori legge» la guerra mostrando che se questo avvenisse i pacifisti non sarebbero visti come traditori della patria ma invece apparirebbero come tali quelli che vogliono la guerra che conduce alla distruzione del bene comune, della vita e della comunità.

Bisogna educare le persone all'incontro, all'apertura e anche alla gestione pacifica dei conflitti; insomma un grosso lavoro di formazione può evitare che l'umanità possa precipitare un'altra volta nella violenza e l'autodistruzione:

Non basta insegnare gli orrori della guerra ed evitare tutto ciò che possa stimolare la gelosia e l'ostilità internazionale. Bisogna anche insistere su tutto quello che unisce i popoli e li proietta verso scopi e risultati comuni al di fuori delle limitazioni geografiche. Si deve inculcare nelle menti come disposizione operante la convinzione del carattere secondario e provvisorio della sovranità nazionale rispetto all'associazione e alle relazioni più complete, più libere, e più redditizie fra tutti gli esseri umani. (Dewey 1984, 126)

L'opera di Dewey andrebbe riletta oggi in questi tempi di crisi della scuola e dei modelli educativi per ispirarsi alle fonti fresche di una pedagogia dell'emancipazione umana e di una educazione al vivere in comune rispettando le libertà di ciascuno in un quadro di vita associata che promuova l'accesso di tutti alle conoscenze. L'accesso alle conoscenze favorisce la costruzione di nuovi sapere nell'esperienza educativa che è insieme esperienza sociale e culturale; conoscenze e sapere che educano a prendere delle decisioni in modo consapevole come cittadini pienamente partecipi alla vita politica della polis. Ci sembra anche importante ricordare che lo stesso Dewey diffidava molto dei seguaci «rigidi» del suo approccio pedagogico; diffidava di ogni settarismo e dogmatismo contrari allo spirito di ricerca, di sperimentazione e di esplorazione continua. Sapeva anche essere autocritico e tentava sempre di comprendere cosa ci fosse di vero negli argomenti avanzati dai suoi avversari; il suo testo *Esperienza ed educazione* ne è la dimostrazione. Dewey non conoscerà mai l'esperienza

di Célestin Freinet, il suo approccio di ricerca educativa, il suo *tatonnement expérimental* e la sua riflessione, appunto, sulla natura in divenire e dinamica dell'esperienza educativa, ma vi è una grande similitudine in ambedue nonostante le differenze storico-culturali. Da questo punto di vista è interessante rileggere l'introduzione che Ernesto Codignola dedicò a *Esperienza e educazione*. Il pedagogista italiano, influenzato dall'idealismo hegeliano e crociano, saprà tuttavia cogliere la novità di questo scritto e mettere in evidenza quello che ne costituisce l'essenza pedagogica:

Questo libriccino, vivo e suggestivo come in generale gli scritti del Dewey, arieggia un po' il «Canto del Cigno» del Pestalozzi. Gli spunti critici che contiene non sono tutti nuovi. Basterebbe ricordare l'articolo «Quanta libertà nelle scuole nuove?» apparso fin dal 1930, in cui egli confuta a fondo non poche ingenue illusioni libertarie dei fautori americani dell'educazione «progressiva», i quali si baloccano col mito della spontaneità e della libertà intengibili dell'infanzia. Come il Pestalozzi nel «Canto» il Dewey, a conclusione della sua lunga e feconda esistenza di filosofo e di educatore, rivolge in queste pagine uno sguardo d'insieme al movimento di riforma ch'egli ha promosso e, pur ribadendo con molta energia, i principi essenziali e vitali della propria pedagogia, non si perita di sfrondarla dei rimessiticci e di sottoporre a un esame critico serrato non poche tesi di novatori che può darsi abbiano inteso superficialmente il suo pensiero, come egli lamenta, ma che non a torto, mi sembra, si richiamano a lui come a loro maestro. (Codignola 1981, VII)

In fondo non viviamo la stessa situazione oggi? Le critiche che vengono fatte al malfunzionamento della scuola e dei modelli educativi non sono legate ad un modo talvolta superficiale di concepire i principi della pedagogia attiva; al punto che talvolta si è forse avuta la sensazione che non fosse più necessario né utile educare, che gli educatori e gli insegnanti fossero trascurabili in nome della libertà assoluta del bambino oppure dell'adolescente? La risposta poi del voler tornare ad una più «rigida disciplina»,

ad una «scuola del merito e dei contenuti», il proporre di ripristinare il voto in condotta per ripristinare la disciplina sono una reazione fuorviante sul piano pedagogico ma che non può essere ignorata. Per questa ragione ultimamente Philippe Meirieu, che considera Dewey come uno dei punti di riferimento della genealogia e epistemologia dell'educazione attiva, parla di *pedagogia per tempi di crisi* e di rimettere al centro la pedagogia poiché senza la costruzione di situazioni in cui l'alunno possa fare esperienza non ci può essere apprendimento possibile. Un certo modo «libertarista» (diverso da libertario) ha alla fine coinciso con l'individualismo dominante nella società e ha finito per favorire la riproduzione delle discriminazioni sociali: un bambino o un adolescente che non accede alle conoscenze e ai saperi fondamentali per comprendere e orientarsi nel mondo diventerà un suddito e non sarà mai un cittadino in grado di prendere delle decisioni e di interagire con l'altro diverso da sé come soggetto portatore di diritti. Come scrive ancora Codignola nell'introduzione al testo di Dewey:

Autorità e libertà, è risaputo, sono termini correlativi e complementari. Hanno valore nell'unità; separati diventano mere entità verbali. L'educatore deve instaurare la libertà dell'alunno, ma non lo può fare che attraverso l'esercizio della disciplina e dell'autorità. I maestri che insegnano sul serio e non si baloccano con preoccupazioni astratte e con parole grosse sanno che la libertà si può conseguire soltanto vincendo i disordinati impulsi dell'arbitrio naturale, i quali sono al polo opposto della libertà. All'autogoverno, ideale di ogni comunità d'uomini e quindi anche della scuola, si può pervenire soltanto attraverso l'esercizio dell'ubbidienza. Dewey ha dato suggerimenti fecondi sul modo di promuovere l'autorità consentita in una scuola trasformata in comunità di spiriti collaboranti nella realizzazione di un fine comune. (Codignola 1981, IX)

In questi tempi di crisi, di messa in discussione dell'esistenza e della stessa utilità dell'educazione agiscono una serie di attori che influenzano le menti dei nostri figli e dei nostri adolescenti;

44 i media, le nuove tecnologia, la pubblicità, la politica spettacolo, la società dei consumi. Lo stesso Dewey notava che l'ambiente sociale e culturale nelle sua articolazioni ha una forte influenza educativa sulle future generazioni:

Noi non educiamo mai direttamente, ma indirettamente per mezzo dell'ambiente. (...) Una società moderna è fatta di molte società collegate più o meno strettamente. Ogni famiglia con la sua cerchia immediata di amici forma una società; il gruppo di compagni di gioco di un villaggio o di una strada forma una comunità; ogni gruppo di affari, ogni circolo, ne forma un altro. (...) Ognuno di questi gruppi esercita un'influenza formativa sulle disposizioni attive dei suoi membri. (...) Ognuno di essi è un tipo di vita associata o di comunità proprio come lo sono una famiglia, una città, uno Stato. (Dewey 1984, 27)

Oggi vi sono i network sociali su internet, v'è il cibernazio, vi sono i supermercati ultramoderni, vi è il bombardamento consumistico che formatta le menti delle future generazioni; ma abbandonarle in nome della spontaneità e di una concezione della libertà fortemente individualistica elimina ogni possibilità d'intervento educativo consapevole e critico, cancella ogni accompagnamento da parte degli adulti che vengono delegittimati e dunque anche considerati come poco credibili da parte dei ragazzi. Se non v'è più necessità di educare vuol dire che i nostri bambini e adolescenti sanno già tutto, hanno già sperimentato tutto e che la presenza del genitore, dell'insegnante, del maestro non è più necessaria. Dewey pensava esattamente il contrario, considerava come un dovere e una responsabilità morale quella di aiutare gli «immaturi» a crescere e a trovare la propria strada come uomo, donna, cittadino e cittadina in grado di prendere delle decisioni come esseri veramente e autenticamente liberi. Per Dewey la libertà non esiste senza la responsabilità e la consapevolezza che siamo legati agli altri e che tutti dobbiamo impegnarci nella difesa del bene comune per favorire la crescita di tutti, l'accesso di tutti, ciascuno a secondo le proprie capacità, i propri modi e le proprie caratteristiche al mondo delle conoscenze e dei sapere. Solo

degli adulti responsabili potranno mettere le future generazioni nelle condizioni di diventare cittadine e cittadini liberi di una democrazia reale e viva, e non di un simulacro di democrazia manipolata da un pugno di persone che detengono la ricchezza materiale e le leve del potere economico e quindi culturale. Scrive Dewey nella conclusione di *Esperienza e educazione*:

In quel che ho detto ho preso per concessa la solidità dal principio che l'educazione per conseguire i suoi fini, così nei riguardi dell'alunno singolo come in quello della società, deve essere basata sull'esperienza della vita di qualche individuo. Non ho perorato a favore di questo principio né ho tentato di giustificarlo. I conservatori non meno dei radicali nell'educazione sono profondamente insoddisfatti della presente situazione dell'educazione presa nel suo complesso. C'è almeno fondamentale accordo fra persone intelligenti di ambedue gli indirizzi educativi. Il sistema educativo deve prendere l'una o l'altra via, o retrocedere ai principi intellettuali e morali dell'età prescientifica o avanzare verso un'utilizzazione sempre maggiore del metodo scientifico per promuovere le possibilità di un'esperienza in via d'accrescimento e di espansione. Mi sono limitato a mettere in rilievo qualcuna delle condizioni che devono essere assolte in modo soddisfacente, se l'educazione si pone per la seconda via. Ho un tale fiducia nelle capacità di un'educazione che sia diretta intelligentemente a sviluppare le possibilità implicite nell'esperienza ordinaria che non credo necessario qui l'altro indirizzo né addurre a favore di chi prende la via dell'esperienza. (Dewey 1981, 74)

Bibliografia

Borghi L. (1976), *L'ideale educativo di J. Dewey*, La Nuova Italia, Firenze.

Codignola E. (1981), *Introduzione*, in J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Deledalle G. (1995), *John Dewey*, PUF, Paris.

Dewey J. (1984), *Democrazia e educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J.-J.L.Childs (1981), *La frontiera educativa*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J. (1981), *Esperienza e educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J. (1985), *Scuola e società*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J. (1987), *Il mio credo pedagogico*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J. (1986), *Come pensiamo*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J. (1974), *Logica: teoria dell'indagine*, tr. it., Einaudi, Torino.

Dewey J. (2003), *Scritti politici*, tr. it., Donzelli, Roma.

Dewey J. (1997), *Liberalismo e azione sociale*, tr. it., Ediesse, Roma.

Dewey J. (1971), *Comunità e potere*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze

Dewey J.-Bentley A.F (1974), *Conoscenza e transazione*, tr. it., La Nuova Italia

Meirieu Ph. (2007), *Pédagogie: le devoir de résister*, Esf, Issy les Moulineaux.

Pezzano T (2007), *L'assoluto in John Dewey. Alle origini della comunità democratica educante*, Armando, Milano.

Rogoff B. (2003), *La natura culturale dello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano.

Visalberghi A. (1976), *John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze.

Dal metodo scientifico a una fede comune: conoscenza, educazione e politica in John Dewey

Luciana Bellatalla

Premessa

Il mio discorso si basa su due assunti di fondo al fine di presentare e discutere un'ipotesi centrale per la comprensione e l'interpretazione di Dewey. E soprattutto per validarne quella attualità su cui da più parti (e non da ora) si insiste¹ e che in genere viene riferita a questioni contingenti affrontate da Dewey, nella temperie degli Stati Uniti in pieno sviluppo economico, tecnico e scientifico dopo la guerra di Secessione e, al tempo stesso, come la crisi del 1929 mette in luce, agitati da squilibri, scompensi e problemi sociali di grande rilievo. Ovviamente le questioni educative sono le prime ad essere affrontate.

Il mio è, al contrario, un discorso più ambizioso e va al di là delle contingenze, più o meno simili o assimilabili tra loro, che Dewey, prima, e le società occidentali cosiddette opulente, poi, si trovano a fronteggiare. Mia intenzione, infatti, e non da oggi, è quella di dimostrare che la teoria deweyana dell'educazione costituisce un fondamento concettuale ineludibile per la costituzione del congegno concettuale dell'educazione e non offre semplicemente un vademecum per la soluzione di problemi (didattici o organizzativi) posti dalla vita concreta della scuola, sia pure in relazione con la più vasta realtà extrascolastica.

1 Su questo tema, rimando, per una discussione approfondita intorno all'attualità del pensiero deweyano in generale e di quello intorno all'educazione in particolare a Bellatalla (1992), (1993) e soprattutto (2004), nota nella quale si analizza e si recensisce il numero monografico di *Studi sulla formazione* del 2003 appunto, dedicato, con contributi italiani e statunitensi, a mettere in luce l'attualità delle tesi deweyane.

Gli aspetti di «relazione», di dinamicità e di complessità – questa è un’ipotesi che ho già avanzato¹ – su cui Dewey costruisce le sue tesi costituiscono delle condizioni teoriche e logiche imprescindibili non solo per pensare, ma anche per elaborare quel meccanismo teorico che disegna la possibilità e la pensabilità di un percorso, di un processo e di un progetto di continua trasformazione in senso migliorativo di individui, gruppi e contesti.

In questo particolare intervento, muovendomi all’interno di questa linea interpretativa, prenderò in considerazione uno dei perni del pensiero deweyano, il metodo scientifico o dell’intelligenza, considerato generalmente, dalla critica accreditata, come radicato nell’ideale democratico cui Dewey aderisce e che difende ogni volta che può.

Ed ecco le due premesse necessarie per affrontare questo tema e per definire l’orientamento della mia lettura, volta, per un verso, a chiarire sempre di più il pensiero deweyano e, per l’altro, a definirne, articolando aspetti e temi, la pregnanza per la riflessione sull’educazione.

La prima premessa può apparire scontata, ma non mi pare inopportuno insistervi e rimanda alla centralità dell’educazione nel pensiero deweyano. L’educazione è centrale nel pensiero di Dewey non tanto perché occupa largo spazio nel *corpus* delle sue opere e perché su aspetti ora esplicitamente ora implicitamente educativi insiste anche in saggi dedicati ad altri temi, come accade, ad esempio, in *Art as Experience* del 1934. L’educazione è centrale nel pensiero di Dewey perché essa costituisce l’elemento che riesce a dare unità e sistemicità al suo intero discorso. Non a caso, il pensiero deweyano è percorso da un’istanza olistica, ereditata certo dalla giovanile formazione hegeliana, ma rafforzata altrettanto certamente dall’attenzione al mondo scientifico proteso anch’esso ad affermare l’unità del sapere. E questa istanza tende, da un lato, a costruire l’unità nella diversità, unità intesa non come principio ontologico, ma come principio logico e come idea regolativa e, dall’altro, a istituire legami dialettici e necessitanti tra vari aspetti dell’esperienza e dell’esistenza. L’educazione

1 Cfr. Bellatalla 2010a

risponde necessariamente a questa istanza unificatrice perché, identificandosi con l'intero corso dell'esistenza e determinando il passaggio dal momento dell'empiria al momento dell'esperienza formalizzata e legata al pensiero riflessivo, dà significato e senso al percorso esistenziale di individui e di gruppi sociali.

La seconda premessa riguarda il concetto di democrazia ed il ruolo che svolge rispetto al pensiero di Dewey. L'opinione corrente nella letteratura secondaria su questo autore è che il pensiero deweyano sia l'esito di una incondizionata adesione allo stile di vita democratico degli Stati Uniti. Da questa adesione deriva – secondo questa prospettiva interpretativa – l'interesse per l'educazione e per i fenomeni sociali: il credo pedagogico deweyano, dunque, è un riflesso di una scelta ideologica e della convinta superiorità del modello americano di organizzazione della vita comunitaria. Se ciò è vero, bisogna concludere che il modello educativo deweyano (dalla scuola-laboratorio alla tesi di una interazione continua tra scuola ed extra-scuola ed al rifiuto di una precoce formazione professionale) ha una validità contingente, destinata a perdersi con il mutare delle condizioni storico-culturali che l'hanno determinato e sorretto¹.

Se, però, assumiamo che l'educazione non è un oggetto di studio occasionale per Dewey, ma è piuttosto il motore della sua ricerca e la garanzia dello sviluppo e della manifestazione del pensiero riflessivo, la prospettiva non può che cambiare.

La centralità del pensiero e del suo metodo, garanzia e fondamento epistemologico dell'educazione, in quanto congegno concettuale e non semplicemente come pratica effettuale dettata dalle opportunità contingenti, è al tempo stesso il fondamento e la garanzia della democrazia. Questa, infatti, non a caso è descritta da Dewey come uno stile di vita e non come la semplice forma esteriore di una prassi politico-organizzativa; altrettanto non a caso, negli scritti degli anni intorno alla crisi del 1929, Dewey non omette le responsabilità della politica americana e di

1 Nel 1928 Dewey scrive esplicitamente che i veri mutamenti didattici sono quelli che riposano su un'idea scientificamente fondata di educazione e non quelli che si limitano a cambiare strumenti o metodi, lasciando, tuttavia, sussistere lo sfondo concettuale su cui l'insegnamento si modella (cfr. *Progressive Education and the Science of Education*, in Dworkin 1959, in particolare pp. 116-117).

un capitalismo meramente «acquisitivo» in questo grave evento e sottolinea come la democrazia sia ormai negli USA un guscio vuoto, privo di quella linfa vitale, che egli, invece, le ha sempre attribuito e le attribuisce idealmente¹.

Di qui l'assunto che intendo argomentare in questo intervento: il metodo scientifico determina necessariamente un *habitus* mentale di responsabilità, di analisi dei contesti e di ricerca di risorse per lo sviluppo dell'esperienza e dell'esistenza tanto da non poter non implicare la vita democratica. Non modellato su di essa, ma suo fondamento e, al tempo stesso, fondamento dell'educazione, esso implica anche alcune delle categorie costitutive del congegno concettuale dell'educazione, quali la relazione, il dialogo, la gestione della necessità, l'individualità (e la diversità) o il limite ed invita a riflettere su aspetti come la disciplina, la scuola, l'esercizio che sono forme imprescindibili dell'educazione, nella misura in cui consentono al paradigma educativo di tradursi in atto².

Ne consegue che, per trovare le basi di una possibile Scienza dell'educazione in Dewey (che, com'è noto, parlava preferibilmente, secondo un lessico accreditato al suo tempo, di Filosofia dell'educazione) bisogna non solo, com'è metodologicamente corretto, prendere in considerazione l'intero *corpus* delle sue opere, ma rivolgersi anche con un'attenzione maggiore di quanto è accaduto alle sue tesi logico-gnoseologiche, finora, con qualche rara ed encomiabile eccezione³, dominio dei filosofi più che dei pedagogisti.

Ma ne consegue anche – aspetto che qui più preme – che l'educazione è una pre-condizione necessaria ed ineludibile della democrazia più che un suo effetto. Di più: l'educazione non può

1 Cfr. Dewey 1933 a e b, due articoli pensati come un discorso unitario, anche se il primo è un chiaro atto di denuncia delle *lobbies* mentre il secondo tende a sottolineare le implicazioni socio-culturali e educative del metodo scientifico e si chiude ricordando come nessun mutamento politico – riformistico o rivoluzionario che sia – ha speranza di successo se non è radicato nel costume e nella coscienza sociali, radicamento che solo il processo educativo può garantire.

2 Per una definizione ed una presentazione di queste categorie, cfr. Bellatalla 2010a.

3 Mi limito a citare per tutti, in Italia, Lydia Tornatore ed Aldo Visalberghi, rimandando, per una esposizione ed una discussione del problema a Bellatalla 1999.

che guidare ad uno stile di vita improntato al dialogo, all'apertura all'altro ed alla tensione verso il meglio per tutti, non uno escluso.

Metodo scientifico e educazione

In che cosa consista il metodo scientifico o dell'intelligenza di Dewey è così noto che basta qui una breve sintesi.

Non solo esso si inserisce nella concezione «metafisica» deweyana, volta a difendere una visione dell'esistenza come continuo divenire e continua trasformazione verso mete sempre più ricche di significato; non solo esso rimanda a quella visione dialettica del mondo in ragione della quale presunti dualismi si risolvono attraverso continue interazioni o transazioni grazie alle quali i significati dell'esperienza diventano sempre più ricchi, ma anche, nel contempo, più problematici e complessi e, quindi, potenzialmente forieri di raffinamento e di crescita.

Soprattutto il metodo scientifico richiama due aspetti che ne sono, al tempo stesso, pre-condizione ed esito.

Da un lato, c'è il dubbio, con il suo valore epistemologico e metodologico. Quanto, infatti, viene definito *principio* ed assunto come criterio della ricerca, a Dewey, appare tale non dal punto di vista ontologico, ma solo dal punto di vista logico, cioè per la sua coerenza con il contesto cui si applica e per la funzionalità rispetto ai problemi. Ciò implica, innanzitutto, che ogni *principio* è soggetto a decadere ed a lasciare il suo posto a criteri logicamente e funzionalmente più giustificabili e, in secondo luogo, che alla certezza vanno preferiti la probabilità ed il fallibilismo.

Dall'altro lato, emerge chiaramente il concetto di esperienza che, come ho rilevato altre volte (Bellatalla 2003), deriva dal superamento della mera empiria in un livello di formalizzazione intellettuale e concettuale; solo così si può, infatti, parlare di esperienza conoscitiva. È quell'esperienza intesa ad un tempo come *fare* e come *subire* (Dewey 1916), che indica, per un verso, la fase della percezione diretta, in cui il soggetto si crede attore, e il momento, seguente alla formalizzazione concettuale, in nome della quale il soggetto riconosce di dover sottostare a criteri d'ordine logico.

Ciò non segna soltanto il necessario legame tra teoria e pratica a livello conoscitivo e sul piano operativo, ma determina anche e soprattutto il paradosso per cui, credendosi attivo, di fatto, il soggetto subisce gli effetti del mondo esterno su di sé, attraverso sensazioni, emozioni e percezioni, mentre, accettando consapevolmente regole logiche, non solo riesce a fare interagire più aspetti (intellettuale ed emotivo) della sua esistenza, ma riesce anche a conseguire la libertà di giudizio e di azione. Insomma, questo processo segna il passaggio da una fase di ingenuo approccio al mondo alla fase dell'educazione, che si rivela, prima di tutto, come auto-disciplina ed auto-controllo.

Fissate queste doverose premesse, il metodo scientifico tale quale Dewey lo descrive e lo applica si configura come una pratica di *problem solving*: il meccanismo conoscitivo, infatti, si mette in moto ogni volta che la situazione esistenziale mostra un elemento di crisi, che disturba quella forma di equilibrio, sempre precario e pur sempre necessario alla prosecuzione dell'esperienza.

È la crisi, segnalata prima di tutto dall'emozione generatrice di quella meraviglia che Dewey, come già Aristotele, pone alla base della conoscenza, a chiamare in gioco l'intelligenza: nello sforzo di riportare in equilibrio la situazione problematica e nella ricerca di strumenti risolutivi, l'intelligenza allerta attenzione, spirito di osservazione e senso critico-analitico, da cui dovrà derivare una sintesi strumentale o operativa, capace di incidere sulla pratica e di cambiarla.

Di qui le varie fasi di questo processo, apparentemente semplice, ma di fatto complesso e totalizzante, che pretende due aspetti importanti per l'educazione, l'esercizio e la lentezza. La prima fase è la presa d'atto del problema; la seconda è la fase della progettualità, nata dall'intenzione di risolvere il problema e volta ad elaborare, appunto attraverso l'analisi critica del contesto, strumenti di risoluzione; segue la fase che potremmo chiamare della validazione, nella quale protagonista diventa l'immaginazione quale banco di prova logico dell'ipotesi progettuale prima elaborata; per ultima, e solo dopo la validazione logica, arriva la messa in atto del procedimento risolutivo del problema da cui tutto il meccanismo è stato attivato.

Non intendo qui addentrarmi in un'analisi dettagliata di questo metodo per difendere Dewey dalle interpretazioni malevole del suo strumentalismo¹ o mettere in luce come e quanto questa prospettiva operazionista si allontani dalla visione pragmatista semplificatrice di William James e sia debitrice, oltre che della dialettica hegeliana, del pensiero logico di Peirce². Mi preme, invece, approfondire quel filo rosso che lega educazione e pensiero, vale a dire quel particolare orientamento che non solo rende originale rispetto al contesto pragmatista più generale la riflessione deweyana, facendo del suo operazionismo non un mero e servile omaggio alla mentalità scientifica imperante nel suo tempo e nel suo *milieu* culturale, ma che fa anche e soprattutto di Dewey un ineludibile interlocutore per chiunque voglia ancora oggi avvicinarsi all'universo dell'educazione senza lasciarsi travolgere dalle urgenze contingenti e con la convinzione che, per parlare di educazione, bisogna prima di tutto saperne elaborare un congegno concettuale.

Alla base di questo modello logico-operativo, sta un'opzione di fondo, che Dewey ripete continuamente: questo metodo, che corrisponde ad un'attività creatrice dell'intelligenza, non è appannaggio dei soli tecnici del sapere, ma è un metodo che si può e si deve applicare sempre e dovunque, nella misura in cui l'esistenza di uomini e gruppi è pensata come un laboratorio senza limiti circoscritti allo scopo di controllare, gestire ed anche indirizzare verso il meglio l'intrinseca precarietà del mondo, attraverso un consapevole esercizio di analisi e controllo logico-operativo della fitta ed intrinseca trama di relazioni di reciprocità tra uomini, natura, ambiente ed esperienze condivise. Ciò equivale ad affermare che, grazie ad un esercizio

1 Per queste interpretazioni, mi limito a rimandare ad un solo esempio: M. Horkheimer, *Eclisse della ragione*, tr. it., Einaudi, Torino 1969 (ed. or. 1947).

2 Per William James, si veda *The Meaning of Truth. A Sequel to Pragmatism*, un'opera del 1909, in cui esplicitamente si sostiene che la verità delle idee dipende dal loro funzionamento pratico, tanto da far dire a Luckács che la filosofia jamesiana è la filosofia brutale dello yankee capitalista (Cfr. *La distruzione della ragione*, tr. it., Einaudi, Torino 1959, p. 22). Per una lettura contestualizzata ed incrociata di James e Peirce, rimando allo stesso J. Dewey, *The Development of American Pragmatism*, in *Journal of the History of Ideas*, 1925, pp. 353-377.

consapevole e metodico del pensiero, gli individui nelle loro reciproche relazioni riescono a dare senso e significato alla storia, che non subiscono, ma – almeno in via di principio – come ben emerge da *Logic* costruiscono ed interpretano. Conoscere, infatti, al fondo significa capacità di leggere il mondo e di conferirgli significato, per attribuirgli, grazie a questo significato, un senso. Insomma, ricaviamo un Dewey hegeliano di sinistra che traduce nel suo metodo l’auspicio della XII glossa a Feuerbach di Marx, ma anche un Dewey per il quale l’educazione diventa la chiave di volta dell’intera costruzione della storia, luogo in cui il tessuto complesso dell’esistenza si svolge e si sviluppa necessariamente. Non a caso, nel ripercorrere le tappe ed i caratteri di questo particolare modo di considerare i problemi e l’esperienza abbiamo dovuto far ricorso ad alcune delle categorie costitutive dell’educazione che sono anche categorie costitutive del pensiero e del suo dispiegarsi: l’universalità del metodo; la relazione tra i vari elementi in gioco; la totalità come istanza alla considerazione sistemica del contesto; l’integralità delle «facoltà» attivate delle quali nessuna deve essere tenuta in disparte; l’autonomia; la storicità, giacché ogni valutazione dell’esperienza implica anche revisione e riconsiderazione delle esperienze pregresse; e lo slancio verso il futuro poiché accingersi a risolvere i problemi significa accettare una prospettiva miglioristica del futuro. Sviluppo del pensiero e educazione, dunque, finiscono per identificarsi in nome della stessa equivalenza tra educazione e vita, concepita come continuo presentarsi di problemi ed altrettanto continua formazione di esperienze significative. Di qui, l’importanza della scuola come luogo in cui la scintilla del metodo scientifico può accendersi e farsi *habitus* mentale. Ma di qui anche l’importanza di un’educazione che vada ben oltre il limitato confine della scuola e trasformi l’intera vita comunitaria in un’occasione di crescita e di feconde relazioni, secondo l’auspicio presente fin dal 1899, in *The School and the Society*, declinato più tardi negli anni della grande crisi economica in un attacco esplicito alla pseudo democrazia del suo Paese di contro alla visione utopica di una sorta di «democrazia» diretta, basata su partecipazione, condivisione e dialogo come accadde, subito

dopo la guerra di secessione, negli anni eroici della frontiera, non a caso da ri-edificare in una nuova frontiera, questa volta educativa.

L'educazione così come Dewey la descrive e la sollecita sotto il profilo teorico è la garanzia della democrazia, intesa in quel senso ampio che egli le attribuisce; al contrario, il modello della scuola-laboratorio, da un lato, ha bisogno di fondarsi su questo paradigma teorico per poter acquistare un vero significato educativo e, per un altro, concretamente riflette il modo contingente con cui la vita cosiddetta democratica si manifesta e si organizza¹, perché ogni pratica declinazione della vita scolastica non può non rapportarsi al contesto storico in cui si trova ad operare.

L'importante è ricordare che – sebbene Dewey sia scettico verso tentativi di fondazione epistemologica, preoccupato com'è di non cadere in una metafisica ontologicamente orientata, incoerente con i suoi assunti di base –, nondimeno difende a più riprese il primato della logica, sostenendo che, in assenza di un'idea regolativa, l'azione dell'uomo è soggetta solo alla casualità: se ciò vale per la morale o per la scienza, perché non dovrebbe valere anche per l'educazione?

Dall'impegno politico alla fede nell'uomo sociale

Se l'educazione coincide con lo sviluppo dell'intelligenza e l'esercizio del suo metodo in quelle forme descritte, ne consegue che l'educazione è sempre e necessariamente costruzione di una relazione consapevole e responsabile con l'altro da sé. E se – come Dewey afferma nel 1933 – «la società è gli individui nelle loro reciproche relazioni», ne consegue anche che l'educazione è sempre e necessariamente anche educazione politica nel senso ampio e nobile del termine, vale a dire consapevole partecipazione

1 Scrive Dewey, sottolineando la distinzione tra principio ed applicazione, che «i laboratori sono alla base delle grandi imprese di oggi, di ogni grande impresa, di ogni sistema ferroviario e di navigazione. Tuttavia, il laboratorio non è un'impresa commerciale; non mira ad assicurare di per sé le condizioni della vita degli affari, mentre l'impresa commerciale non ripete il laboratorio... Un modello in atto non è qualcosa da imitare; deve dimostrare che il principio ed i metodi che lo rendono possibile sono realizzabili» (*The School and the Society*, in Dworkin 1959, p. 90; il corsivo è mio).

ai problemi di tutti, che tutti coinvolgono proprio in nome della comune appartenenza ad un contesto di relazioni necessarie ed ineludibili, fuori delle quali nessuna esistenza e nessuna storia sono possibili.

Per questi motivi, l'uomo che si educa non può sentirsi estraneo a nessun fatto della vita sociale: innanzitutto, perché sa di essere legato in una rete inestricabile agli altri ed al mondo circostante; in secondo luogo, perché il metodo scientifico lo impegna senza tregua ad analizzare il mondo e se stesso ed a farsi responsabile protagonista delle sue scelte, senza scorciatoie e senza affidarsi a soluzioni pre-confezionate o all'autorità di altri. L'educazione così intesa non solo è continua e coincidente con il corso della vita, ma è una «fatica» necessaria, cui non ci si può sottrarre pena la perdita del tratto stesso dell'umanità.

Dewey testimonia con le scelte della sua vita questo passaggio da una ben precisa concezione del mondo e dalla fiducia nei poteri «creativi» dell'intelligenza, giacché lo troviamo sempre in prima linea nelle battaglie democratiche: dall'appoggio agli operai nello sciopero di Pullman fino alla sua difesa delle scelte anticonformiste di Russell e perfino nella sua illusione (fallace) che le guerre avrebbero potuto risolvere i problemi di un Occidente in crisi o nelle sue avventure elettorali (fallimentari), c'è sempre in Dewey l'idea che l'uomo deve abitare sulla terra come in una casa che gli appartiene e non guardando, come un ospite straniero, la vita che gli si svolge intorno.

Da questa posizione, che è la necessaria implicazione del suo modo di concepire l'educazione, deriva quella fede comune che un Dewey ormai vecchio consegna ai suoi lettori nel 1934.

Si tratta di una fede laica, basata, come si legge appunto esplicitamente in *A Common Faith* ma come si può evincere anche da altre precedenti opere deweyane, sul rifiuto dell'esistenza di un destino e di una provvidenza che regolano la vita umana, ma anche di un caso cieco e non arginabile: l'uomo di Dewey non è per natura né buono né cattivo. La natura, infatti, da principio primo assoluto si fa storia e cultura determinando, nel contempo, la continua perfettibilità dell'uomo e di quanto lo circonda.

La chiave di volta di questo mondo aperto e perfettibile sta

nell'intelligenza e nell'immaginazione (cfr. Dewey 1934, pp. 17-20), che aiutano appunto il soggetto a controllare la crisi ed indirizzare la trasformazione verso il meglio, neutralizzando il caso che si può interpretare piuttosto come *chance* o occasione e, quindi, opportunità. Ma perché questa società aperta e continuamente perfettibile possa darsi, occorre, come primo passo e come condizione ineludibile, un approccio al mondo ed alla storia libero da pregiudizi e da condizionamenti ideologici, vale a dire un metodo basato sull'intelligenza di per sé pubblico, ossia aperto al controllo di tutti non uno escluso. È quanto Dewey chiama democrazia: uno stile di vita ed una sorta di religione laica ed umana più che una forma di organizzazione civile, come il Dewey del 1933 negli scritti della *Educational Frontier* sottolinea, mettendo in luce come la democrazia politica può spesso basarsi sulla manipolazione del consenso e sulla prevaricazione degli interessi delle *lobbies*, laddove l'ideale democratico vuole che il soggetto sia responsabile attore della sua esistenza, in ogni momento ed in ogni occasione.

Al centro della costruzione democratica sta l'uomo con le sue molteplici interazioni, ma non un uomo sicuro della sua esistenza, bensì un uomo sempre proteso, nell'incertezza della sua natura, alla ricerca del meglio: ciò che lo muove è un'idea regolativa verso un futuro ignoto, ma non per questo estraneo. E il punto d'incontro di speranze e ideali in questa continua ricerca di una certezza, tanto desiderata quanto sempre destinata a sfuggire, è ciò che Dewey chiama Dio: non il dio delle religioni rivelate e non un principio metafisico o un motore immobile della storia, ma un ideale terreno pulsante nella vita di tutti i giorni e di tutti, che determina una religione civile da cui scaturiscono non solo solidarietà e rispetto, ma anche e soprattutto l'impegno costante, secondo l'affermazione con cui Dewey chiude la sua *Common Faith*, a «conservare, trasmettere, rivedere ed espandere l'eredità dei valori che abbiamo ricevuto cosicché chi verrà dopo di noi la possa a sua volta ricevere più consolidata e più sicura ed in forme più ampiamente accessibili e più generosamente condivise di quanto è accaduto a noi».

Siamo così tornati là da dove siamo partiti, perché l'impegno e

la responsabilità a farsi custodi e, insieme, creatori di cultura, conoscenza e storia deriva dal primato dell'educazione che, in questo modo, appare, secondo l'ipotesi che intendevo validare, non il frutto della società democratica ma il *primum* logico ed assiologico della vita civile: logico perché costituisce la condizione necessaria per poter pensare la democrazia; assiologico, perché, legata com'è alla continuità ed alla perfettibilità, consente alla vita individuale e sociale di prendere luce dallo spirito dell'utopia, che è rifiuto dell'autorità cieca, dell'abitudine senza intelligenza, di un'ottusa conservazione, della difesa di ingiustificati privilegi e soprattutto dell'illusione che la realtà si esaurisca nell'apparenza: non a caso una parola ricorrente nel lessico deweyano è *challenge*, ossia sfida oltre i limiti del noto, del dato e del codificato, grazie alla quale storia e cultura si danno come costruzione aperta e problematica, ma sempre dipendente dalle scelte di soggetti necessariamente resi consapevoli di sé e dei legami significativi con quanto li circonda. Ossia, in sintesi: educati.

A partire da Dewey, oltre Dewey

Questa la lezione che Dewey lascia a chi oggi si occupa di educazione. Avremmo buon gioco a ripercorrere – alla luce di quanto abbiamo detto – il presunto neo-illuminismo deweyano di cui parlava Abbagnano o la sua religione del dialogo (tanto cara a quel Calogero che, infatti, introduce la traduzione italiana di *A Common Faith*) o ricercare, come fa ad esempio Dal Pra, le assonanze con Marx. Avremmo buon gioco, ma tutto rimarrebbe all'interno dell'esegesi del pensiero di Dewey.

Dewey, però, – è noto al punto di essere ovvio tra chi si occupa di educazione – è da considerarsi, insieme, un classico ed il padre legittimo della riflessione contemporanea sull'educazione. Dunque, ogni ricostruzione ed ogni rilettura devono anche promuovere, a partire dai suoi testi, un ampliamento degli orizzonti teorici in ambito educativo.

Il rapporto tra educazione e democrazia sollecita a ripensare prima di tutto la scuola, in quanto luogo per eccellenza

dell'educazione e, in secondo luogo, la categoria dell'universalità che contraddistingue l'educazione: se non è accompagnata da *continuità*, *permanenza*, e *omnilateralità* e se non è arricchita dall'esercizio dell'abito della sperimentazione, l'educazione di tutti e per tutti, riassumibile in un più o meno lungo periodo di scolarizzazione obbligatoria, è solo un guscio vuoto. E altrettanto accade quando la scuola non è concepita come un laboratorio, in cui ci si avvicina alla conoscenza, alla cultura. Se scuola ed extrascuola, inoltre, non sono raccordate e se, soprattutto, la scuola da luogo di cultura generale si trasforma in occasione di esclusiva formazione professionale, l'educazione di fatto viene meno.

In altri termini, se, in generale, scuola e cultura ufficiale tendono a perpetuare lo *status quo*, a temere innovazione e voci dissonanti, l'educazione manca. Se, per di più, si spaccia per educazione la condivisione di un credo imposto dalla cultura egemone in un dato momento, l'esercizio dell'intelligenza viene gravemente lesa. Se, infine, si rimuove lo spirito dell'utopia e del gioco (tra loro strettamente congiunti), in nome di un sano (quanto pericoloso) principio di realtà si giunge inesorabilmente alla distruzione dell'umanità, la cui pienezza è, di contro, il fine ultimo dell'educazione.

Da qui deriva che chi sta dalla parte dell'educazione sta sempre e necessariamente dalla parte di una visione progressista della società perché l'educazione porta altrettanto necessariamente con sé la lotta allo spirito di conservazione, alle discriminazioni di qualsiasi tipo, ai privilegi in qualsiasi modo giustificati, alle manipolazioni ideologiche e, insieme, la difesa dei diritti di tutti e di ciascuno ad avere voce, di una società culturalmente e socialmente aperta.

Riferimenti bibliografici

Bellatalla L. (1992), *John Dewey: una «riscoperta» degli anni '90*, in *I problemi della pedagogia*, XXXVIII, pp. 469-476.

Bellatalla L. (1993), *Ripensando a Dewey*, in *Scuola e città*, XLIII, pp. 98-105.

- Bellatalla L. (1999), *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, ETS, Pisa.
- Bellatalla L. (2003), *John Dewey, epistemologo della pedagogia e della didattica*, in G. Genovesi, *Pedagogia e didattica alla ricerca dell'identità*, FrancoAngeli, Milano, pp. 113-130.
- Bellatalla L. (2004), *A proposito dell'attualità di Dewey*, in *Ricerche Pedagogiche*, 150, pp. 51-54.
- Bellatalla L. (2010a), *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*, Anicia, Roma.
- Bellatalla L. (2010b), *John Dewey, lettore di Darwin*, in E. Marescotti, D. Lombello (a cura di), *...e venne il 1859... Personaggi ed eventi tra educazione e politica*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 61-74.
- Bellatalla L. (2012), *Educazione e storia: la lezione di Dewey*, in *Studium educationis*, n. 2, pp. 7-14.
- De Maria A. (1990), *Invito al pensiero di John Dewey*, Mursia, Milano.
- Dewey J. (1910, 1933), *How we Think*, Heath and Co, Boston D.C.
- Dewey J. (1916), *Democracy and Education*, MacMillan, New York.
- Dewey J. (1934), *A Common Faith*, Yale University Press, New Haven.
- Dewey J. (1938), *Logic. Theory of Inquiry*, Henry Holt and Co., New York.
- Dewey J. (1946), *Problems of Men*, Philosophical Library, New York.
- Dewey J. and others (1917), *Creative Intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude*, Henry Holt and Co., New York.
- Dewey J., Childs J.L. (1933a), *The Social-economic Situation and Education*, in Kilpatrick W. H. (ed.), *The Educational Frontier*, Century Co., New York-London, pp. 32-72.
- Dewey J., Childs J. L. (1933b), *The Underlying Philosophy of Education*, in Kilpatrick W. H. (ed.), *The Educational Frontier*, Century Co., New York-London, pp. 287-319.
- Dworkin M. S. (1959), *Dewey on Education. Selections*, Teachers College Press, New York.
- Keith W.M. (2007), *Democracy as Discussion. Civic Education and the American Forum Movement*, Rowman & Littlefield Publishers, Plymouth.
- Kloppenbergh J. T. (1986), *Uncertain Victory: Social Democracy and*

Progressivism in European and American Thought 1870-1920, Oxford University Press, Oxford.

61

Pesci F. (2000), *Da Dewey a Kelly. La pedagogia «progressiva» tra filosofia e pedagogia*, Centro Editoriale Toscano, Firenze.

Spadafora G. (a cura di) (2003), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma.

Stara F. (2006), *Educazione ai valori della democrazia. La ricerca pragmatista*, Rubbettino, Soveria Mannelli.

Szpunar G. (2004), *Ricostruire la filosofia. Il rapporto individuo-ambiente nel pensiero di John Dewey*, Aracne, Roma.

Westbrook R. B. (1991), *John Dewey and American Democracy*, Cornell University Press, Ithaca.

Il «naturalismo umanistico» di John Dewey

Rosa M. Calcaterra

1. Si è spesso rimproverato al pensiero di Dewey la mancanza di un criterio stabile sia sul piano epistemico sia su quello etico politico. Ma, al contrario, tutto il suo lavoro filosofico – così come l’opera della maggior parte dei pragmatisti classici e contemporanei – ruota intorno ad un principio basilare: il valore della socialità degli esseri umani e del loro compito, che è anche inteso come un dovere morale, di porre in atto e rendere proficuo il carattere intrinsecamente sociale della razionalità. In particolare, la convinzione che guida l’intero percorso filosofico deweyano consiste nella tesi per cui i criteri pubblici di prova e verifica che sono stati codificati dalla prassi scientifica definiscono un tratto essenziale dell’esercizio critico-riflessivo dell’intelligenza umana e, di conseguenza, costituiscono il nucleo teorico-metodologico fondamentale della sua natura di attività *problem-solving*. Questo principio evidentemente implica la valorizzazione delle pratiche di comunicazione linguistica e non vale soltanto per le scienze, naturali o umane che siano, ma anche per la filosofia nella misura in cui essa si propone di interagire con i più recenti sviluppi scientifici che, ed è bene sottolinearlo, agli occhi di Dewey assumono un particolare rilievo per le metodologie di indagine dalla cui applicazione le singole scoperte derivano, prima ancora che per i contenuti specifici che queste ultime presentano.

L’epistemologia strumentalista elaborata sulla scorta dell’equivalenza fra razionalità e attività *problem solving* viene a formare la grammatica dei diversi ambiti teorici cui Dewey dedica le proprie ricerche: l’etica e la filosofia della politica, l’estetica e la pedagogia ma persino la storiografia che, come dimostra l’importante opera *Reconstruction of Philosophy* (Dewey 1920), si configura per lo più come una narrazione delle vicende filosofiche occidentali guida-

ta, appunto, dall'intento «storicista» di far emergere il progressivo riconoscimento della concreta funzione pratico-strumentale delle ricerche filosofiche e scientifiche. Viene pertanto istituito un legame intimo fra educazione e filosofia che, in ultima analisi, si risolve in una concezione della filosofia come teoria generale dell'educazione.

L'accento posto sul punto di vista pedagogico e sulla convinzione che esso presenti quanto meno la possibilità di rendere tangibili le valenze e le prospettive del sapere filosofico ha un duplice obiettivo, pienamente in linea con lo strumentalismo epistemologico: da un lato, è inteso a segnalare il punto di vista pedagogico come la prospettiva che maggiormente permette di cogliere il significato dei concetti filosofici proprio in quanto richiama l'attenzione sull'importanza di capirne sia la genesi sia le differenze pratiche che la loro accettazione o il loro rifiuto può provocare; dall'altro, mira a rilevare che l'esperienza pedagogica costituisce un campo privilegiato per comprendere se una certa teoria filosofica è in grado di influenzare positivamente l'esperienza personale e sociale del soggetto oppure è soltanto un'operazione meramente intellettuale. Tutto ciò si salda all'ideale partecipativo che è posto alla base della vita democratica nella prassi educativa, contribuendo così alla sua concreta realizzazione e verifica attraverso una reciprocità e continuità di rapporti tra studenti, insegnanti e cittadini.

Il profondo nucleo etico della proposta filosofica deweyana ovvero il suo forte invito a percorrere la portata squisitamente pratica della filosofia prevede, da un punto di vista complessivo, che essa consideri come proprio compito principale la chiarificazione delle credenze che guidano gli esseri umani nel corso della loro storia culturale e socio-politica. Più precisamente, lo scopo della riflessione filosofica dovrebbe consistere innanzi tutto nella messa a punto delle «forze morali» che accompagnano l'evoluzione del genere umano e, in conseguenza, nello sforzo di elaborare le strategie atte a favorire il raggiungimento di «una felicità più ordinata e intelligente» (Dewey 1920, 94; trad. it., 26-27). Sotto questo profilo – come è stato più volte notato dagli interpreti – il pensiero di Dewey richiama da vicino il progetto emancipativo

dell'illuminismo settecentesco. Infatti, si tratta di mettere in campo un'idea della filosofia incentrata sull'immagine della ragione in quanto capacità squisitamente umana di sottoporre a critica i pregiudizi diffusi, di controllare in modo sistematico gli eventi e le proposizioni intellettuali, infine di offrire una guida efficace, benché fallibile, nella scelta dei criteri sia epistemici sia valoriali cui affidare la possibilità di rendere la realtà naturale e sociale man mano più ordinata e proficua.

La filosofia dovrebbe, insomma, prendere coscienza del fatto di trarre origine, come ogni altra forma di attività *problem solving*, dall'incertezza e dalla precarietà dell'esistenza che richiedono agli esseri umani atteggiamenti capaci di limitare i rischi connessi al corso degli eventi, sia di quelli fisico-naturali sia di quelli storico-sociali. Soprattutto, se sarà disposta a rinunciare alle pretese della metafisica e del fondazionalismo tradizionale, la riflessione filosofica potrà diventare un positivo strumento di ordine e coerenza tra elementi ideali e reali dell'esperienza umana. Ed appunto nella ricerca di un nuovo equilibrio fra ideale e reale si può rinvenire uno dei principali fattori di convergenza tra la logica strumentalista e la forte ispirazione morale che alimenta l'ambizioso progetto deweyano di dar voce ad un «naturalismo umanistico». Esso, infatti, pone in primo piano l'indissolubile intreccio di esperienza e cultura, a partire dal quale si delinea un'idea di filosofia come attività che viene a costituire una specifica voce critico-riflessiva nello spazio pubblico della comunicazione democratica.

A prima vista, questa visuale appare in linea con la celebre interpretazione di Richard Rorty secondo cui Dewey è stato un grande «liberale ironico», vale a dire un pensatore democratico persuaso che gli atteggiamenti e i criteri morali in vigore, così come tutti i parametri di verità e conoscenza, non siano altro che il risultato di un particolare sviluppo storico della dimensione socio-culturale della vita umana e, dunque, che l'intera sfera della moralità sia essa stessa sottoposta all'evoluzione storica. Tale aspetto della filosofia deweyana è certo ben evidente, tanto da costituire un *leit motiv* del «naturalismo umanistico» in cui essa confluisce. Tuttavia, sarebbe alquanto improprio accettare l'equivalenza, posta da

Rorty, tra questo tratto del liberalismo democratico di Dewey e un atteggiamento filosofico per cui l'unica realtà da tenere in conto sarebbe quella delle nostre pratiche discorsive, ovvero – per usare l'espressione rortiana – quella «storia di metafore» che, agli occhi di Rorty, viene a contrassegnare l'evoluzione della realtà umana. Insomma, a prescindere dagli aspetti sicuramente proficui del pensiero di Rorty¹, resta difficile accettare la sua tesi che il pensiero di Dewey possa o debba essere liberato dalle componenti metafisiche e dai residui dell'istanza epistemologica tradizionale, e che questa operazione di depurazione, per così dire, permetta di rivelarne una stretta vicinanza con le versioni dell'ermeneutica o del decostruzionismo che hanno assegnato priorità costitutiva alle pratiche discorsive, per quanto riguarda sia la ricerca filosofica sia la ricerca scientifica. Infatti, lo sperimentalismo deweyano non consente di derivare la fecondità dei risultati di una ricerca semplicemente dallo *style of reasoning* che li caratterizza ovvero soltanto dal fatto di trovarsi in sintonia con emergenti esigenze sociologiche, di costume e di gusto.

D'altra parte, il pensiero deweyano include la piena consapevolezza che i confini della realtà e dell'esperienza non possono mai coincidere senza residui con i limiti del linguaggio e dell'interpretazione. Infatti, ciò che è linguisticamente e conoscitivamente esplicito non costituisce *tutta* l'esperienza: quest'ultima ha un'estensione molto più ampia di ciò che viene conosciuto o espresso ovvero, rivendicando l'importanza e il peso delle concrete situazioni esistenziali, Dewey nega che il linguaggio sia sufficiente a se stesso. Piuttosto, esso trae senso e ragion d'essere solo all'*interno* della cornice più vasta e inclusiva delle situazioni dell'esperienza, dei concreti scenari esistenziali che noi percepiamo in termini qualitativi e globali.

Questa annotazione adombra un aspetto della filosofia deweyana che occorre tener sempre presente. Mi riferisco alla sottolineatura da parte di Dewey del ruolo fondativo che assume la descrizione dei «tratti essenziali» dell'esperienza umana, vale a dire l'idea che tale descrizione costituisca il terreno ultimo di giustificazione di

1 Al riguardo, mi sia consentito rimandare a Calcaterra 2005 e 2012.

tutte le pratiche umane, comprese quelle attività estremamente raffinate che danno vita alla forma di vita democratica.

2. Il tratto distintivo del naturalismo deweyano¹ è rappresentato in un passaggio di *Logic: the Theory of Inquiry*, nel quale viene formulato l'inestricabile intreccio ossia il *continuum* tra «matrice biologica» e «matrice culturale» della logica:

Il postulato fondamentale di una teoria naturalistica della logica – egli scrive – è quello della continuità fra le attività e le forme più basse (meno complesse) e quelle più alte (più complesse). L'idea della continuità non è di quelle che si chiariscono, per così dire, da sole. Significa comunque esclusione della completa rottura da un lato e della semplice ripetizione o identità dall'altro, nega la riducibilità del «più alto» al «più basso», come nega le separazioni e gli spacchi netti. (Dewey 1948, 30; trad. it., 58-59).

Già nella prefazione alla seconda edizione di *Human Nature and Conduct* (Dewey 1922), Dewey aveva esplicitato il nucleo teorico della sua versione di naturalismo filosofico. Intento dell'opera era di portare a compimento l'aspetto costruttivo del pensiero di Hume che riposa sul presupposto implicito secondo cui «una buona conoscenza della natura umana ci fornisca come una mappa o un piano di tutte le materie d'importanza umana o sociale» (Dewey 1922, 228; trad. it., 6). Riuscire ad elaborare una tale mappa serve a dirigerci nel complesso labirinto dei fenomeni morali, ma portare a compimento il naturalismo humeano significa anche superarne l'errore di sottostimare la plasticità della natura umana, vale a dire la mancata considerazione dell'influenza esercitata su di essa dall'ambiente sociale. Conviene ammettere che, alla luce dei testi humeani, tale critica appare alquanto discutibile², tuttavia interessa qui notare che l'intenzione di Dewey è di mostrare come la morale, nel suo significato più ampio, sia una

1 Fra i pochi studi sul naturalismo deweyano, si ricorda Gale 2010, Popp 2007, Frega 2009, Alexander 2006, Godfrey-Smith 2002, Boisvert 1988, Shook 2010.

2 Cfr. al riguardo Attanasio 2001, in particolare capp. VI e VII.

funzione dell'interscambio tra le forze caratteristiche della comune natura umana e i costumi e le istituzioni sociali: una funzione che non è affatto dissimile dalle funzioni biologiche e, proprio per questa ragione, può essere studiata altrettanto oggettivamente. In altre parole, analogamente alle funzioni biologiche, gli atteggiamenti morali sono *habits* che esprimono adattamenti delle capacità personali alle forze ambientali e che, quindi, possono essere modificati a seguito di cambiamenti degli elementi individuali o di quelli relativi al mondo circostante. E tutto ciò equivale, in buona sostanza, a mettere in luce l'intimo rapporto tra natura, razionalità e socialità.

Il ruolo etico-morale assegnato alle abitudini, che Dewey intende specificatamente quali «modi intelligenti» di dar vita a comportamenti adeguati alle richieste imposte dal mondo circostante, corrisponde in primo luogo al fattore della socialità in quanto determinazione reale della vita umana e non semplice dover essere del soggetto razionale. Infatti, la formazione di un'abitudine presuppone una comunità di esseri umani che, con la propria approvazione oppure il proprio biasimo, giudica le azioni del singolo individuo appartenente a quella comunità e, di fatto, ne determina la reiterazione o la sospensione. Inoltre, le abitudini hanno il compito di incanalare in un determinato atto le esperienze precedenti e gli impulsi, i quali a loro volta costituiscono la forza propulsiva del rapporto uomo-ambiente, sia naturale sia sociale. Impulso e abitudine si mostrano quindi come aspetti correlati di un medesimo processo, al cui svolgimento l'atto morale contribuisce come strumento di un progetto innovativo che è suscitato e messo in gioco dagli eventi dell'esperienza. Viene pertanto sottolineata la creatività della ragione, in modo tale da escludere l'opposizione fra quest'ultima e l'abitudine, la quale, proprio in quanto «modo intelligente» di organizzare la condotta, si configura infine, per Dewey, come una sorta di arte. Resta invece la discrepanza fra ragione e routine, ma non è certo questo il piano cui egli intende riportare il nesso tra *habits* e atteggiamenti morali, tema evidentemente centrale nel suo «naturalismo umanistico». Cade in proposito la riformulazione strumentalista dell'approccio tradizionale al problema del rapporto mezzi-fini. Nell'ottica

deweyana gli uni e gli altri emergono, infatti, come elementi inseparabili e organicamente inseriti nell'interrotta continuità dell'azione intelligente. In altre parole, non è possibile individuare alcuno scopo e alcun fine da raggiungere se si prescinde dall'adozione di un programma di azione che ne indichi i mezzi e i passi per conseguirlo (Dewey 1922, p. 27; trad. it., 41-43).

Perciò Dewey contrasta l'equivalenza tra abitudine ed abitudinarietà su cui poggiano le interpretazioni riduttive dell'azione etica che assumono come un fatto necessario l'irrigidimento dei costumi sociali favoriti da pratiche educative e discorsive che non incoraggiano lo sviluppo del pensiero riflessivo. Al contrario, egli sottolinea con insistenza la componente creativo-razionale dell'impegno morale, componente che vede esprimersi nella sua forma più piena nei contrasti messi in atto dai soggetti moralmente più auto-consapevoli nei confronti dei modelli etico-politici codificati dall'autorità e dalle istituzioni vigenti.

Da questo punto di vista, emerge la rilevanza dei fini e dei valori, compresi i valori morali, nel «naturalismo umanistico»: essi non possono essere considerati come il frutto di un atto teoretico della ragione, costituendo piuttosto materia di concreta e vivente esperienza ovvero oggetti di considerazione a partire dalle situazioni concrete, dal corso effettivo e «affettivo» dell'esperienza. Ed è principalmente per questa ragione che i giudizi morali possono essere visti come proposizioni che presentano le stesse caratteristiche strutturali dei giudizi scientifici e, dunque, come asseriti trattabili con metodologie di verifica analoghe a quelle utilizzate per i giudizi scientifici. Del resto, stando alla visuale pragmatista, non è possibile arrivare a definire ciò che è bene prima e senza aver analizzato le conseguenze reali di quel che si fa e dei desideri che plasmano la nostra condotta.

Questa assunzione testimonia il rifiuto deweyano di separare interno ed esterno, idee e fatti, progetti e azioni. In particolare, il bene - alla stregua di tutti gli altri concetti - si manifesta di volta in volta nelle azioni che si rivelano complessivamente positive, dove il criterio per valutare la «positività» morale di un'azione ha a che fare con il principio della continua crescita e del miglioramento delle abitudini che strutturano il comportamento degli es-

seri umani e, di conseguenza, con l'ampliamento dei diritti degli individui visti in quanto soggetti inseriti ed educati all'interno di una comunità. Detto diversamente, scegliere un'azione in quanto moralmente giusta è il punto di approdo di un processo critico e creativo attraverso il quale essa è posta in questione e verificata sotto un duplice profilo: da un lato, in relazione alla continuità di una tale scelta con il complesso delle esperienze naturali e sociali da cui trae origine; dall'altro, in rapporto alla sua validità come strumento per accrescere i significati e le potenzialità di tali esperienze.

È importante notare che l'agente morale cui fa riferimento il naturalismo umanistico deweyano è pressoché totalmente «ideale», nel senso che rappresenta un modello teoretico i cui riscontri nella concretezza della prassi morale sono difficilmente rinvenibili. Certo si tratta di un modello di cui non possono essere sottovalutate le implicazioni culturali, vale a dire soprattutto la valenza antidogmatica e anti-individualista che esso riveste proprio perché è sostanzialmente teso al positivo compito di diffondere, anche sul piano dell'esercizio dei valori morali, una mentalità critica e innovativa, analoga a quella dei ricercatori scientifici. Tuttavia, i principi fondamentali su cui quest'ultima si fonda, cioè lo spirito fallibilista e la capacità di attestarsi su idee intersoggettivamente convalidate, si scontrano di fatto con la «naturale» tendenza umana ad esprimere giudizi morali che in buona parte soggiacciono ai criteri dell'intransigenza e della chiusura nei confronti delle ragioni o dei diritti altrui nonché ai meccanismi di potere e di manipolazione sociale. Ad esempio, si possono registrare diversi casi di personalità sveltanti nel campo scientifico che hanno però assunto posizioni morali notevolmente intrise di pregiudizi, risentimenti, compromessi, autoritarismi o sottomissioni, sicché è legittimo domandarsi se il discorso deweyano sulla morale non richieda una maggiore attenzione di quanto non abbia verso le virtù classiche quali il coraggio e la giustizia, la temperanza e il senso del dovere o la saggezza pratica¹.

Tutto ciò potrebbe a buon diritto costituire parte integrante del

1 Cfr. Putnam 2011, 20-23

naturalismo umanistico deweyano il cui nucleo teorico, sul piano della filosofia morale, è riassunto nelle seguenti espressioni:

La scienza morale non possiede un suo particolare territorio separato. Essa è conoscenza fisica, biologica, storica, collocata in un contesto umano in cui deve dirigere e illuminare le attività degli uomini. (Dewey 1922, 205-206; trad. it., 314)

3. Il versante logico-gnoseologico del naturalismo deweyano è formato dalle riflessioni sul ruolo strutturale degli aspetti prelogici della conoscenza che Dewey andava sviluppando a partire dagli anni Venti del secolo scorso. Un punto cruciale di tali studi consisteva nel mettere in luce l'importanza di quelle esperienze primarie che egli chiamava «*experiences had*», ponendole in contrasto con le «*experiences known*», vale a dire i prodotti dell'attività riflessiva sugli eventi esperienziali. L'obiettivo di questa distinzione era, più che altro, di recuperare il valore epistemico ed esistenziale delle «*experiences had*» che erano state solitamente obliterate dalla logica tradizionale quando non esplicitamente contrapposte alla dimensione del pensiero riflessivo. La necessità di rendere espliciti questi presupposti esperienziali dell'attività conoscitiva si interseca con l'importante esigenza del «naturalismo umanistico» deweyano cui abbiamo in precedenza accennato: mostrare la continuità tra ideale e reale, affidando alla ricerca filosofica il compito di approntare le condizioni per far interagire proficuamente i diversi livelli dell'esperienza umana, per rivitalizzarne «creativamente», cioè in modo innovativo, i rapporti o le configurazioni logico-semantiche ed etico-politiche già esistenti. Fornire una descrizione unitaria dell'esperienza, rilevandone gli elementi biologico-naturali accanto a quelli storico-culturali, è l'obiettivo di *Experience and Nature* (Dewey 1925) e di *Art as Experience* (Dewey 1934), dove spicca, quale comune denominatore, la rinnovata accezione che Dewey attribuisce al termine «esperienza». Come egli riconosce con chiarezza nel primo capitolo di *Experience and Nature*, il successo delle scienze naturali sta ad indicare che l'esperienza non è un velo che separa l'uomo dalla natura ma, al contrario, rappresenta il mezzo attraverso cui

gli esseri umani sono in grado di comprenderla. In altre parole, fra esperienza e natura sussiste un circolo virtuoso: l'esperienza si definisce come il mezzo per dischiudere i tratti della natura, mentre la natura è a sua volta considerata come ciò che si manifesta nell'esperienza e, proprio per questo, ne dirige il corso. Alla filosofia che riconosce e assume tutto ciò come un «dato» che deve essere preservato nella metodologia di indagine Dewey dà appunto il nome di «empirismo naturalistico» o «umanismo naturalistico» (Dewey 1925, 10; trad. it., 19).

L'associazione del termine «esperienza» con l'idea di processi mentali privati, separati dal mondo esterno da cui derivano e a cui fanno riferimento, è troppo forte per poter essere facilmente superata e perciò, negli ultimi anni della sua vita Dewey deciderà, seppur a malincuore, di abbandonare tale termine a favore del più generico concetto di «cultura». Parlare di empirismo naturalistico, osserva Dewey, può sembrare un tentativo di rendere plausibile una contraddizione ma l'esperienza cui esso si riferisce non è assimilabile alle concezioni tradizionali difese dai filosofi empiristi, a partire da Locke. Piuttosto, la nozione deweyana di esperienza rimanda a quel complesso indiscriminato di elementi fisici e psichici, di emozioni, volontà e abiti sociali, qualità naturali delle cose e risposte organiche ad esse, che è allo stesso tempo esperienza primaria e ultima¹. Primaria perché non è controllata, ultima nella misura in cui acquista forma e significato attraverso metodi e risultati dell'attività riflessiva di cui costituisce sia la materia sia il principio determinante (Dewey 1925, 16 ; trad. it. p. 31).

In una concezione filosofica centrata sull'intrinseca continuità dell'esperienza riflessiva con le proprie condizioni naturali, ogni singolo fatto o evento si rivela come una fase di un processo interattivo estremamente complesso di movimenti, che ha sempre inizio in situazioni determinate e muove, attraverso esperienze di natura strumentale, verso conclusioni di natura «consumatoria». Nel linguaggio deweyano, le esperienze consumatorie sono conclusioni di vicende naturali e presentano la stessa immediatezza

1 Per un'analisi del concetto deweyano di esperienza cfr. Alexander 1987, in particolare cap. 3; sul significato filosofico della transizione da «esperienza» a «cultura» ha insistito Rorty 1982, ma si veda anche Rorty 1998.

delle qualità cosiddette primarie. Si tratta di momenti in cui è predominante il godimento e l'apprezzamento dei caratteri positivi e soddisfacenti della realtà, mentre «le esperienze strumentali» non sono altro che quelle pratiche di utilizzazione di certi elementi per raggiungere certi scopi. In ultima analisi, la conoscenza scientifica non è nient'altro che un raffinamento delle arti dal momento che, in piena conformità con l'esempio di quest'ultime, la scienza pone gli oggetti in un ordine di relazioni che è frutto della scoperta naturale delle loro qualità estetiche e della possibilità di usarli come mezzi per compiere certi atti.

Dewey giunge così a ribadire che, come per la morale, anche per la scienza mezzo e fine si rivelano essere un tutt'uno: nell'indagine scientifica si adoperano gli oggetti come mezzi, ma i mezzi sono veramente tali quando vengono impiegati per realizzare un fine-in-vista, che a sua volta consiste sempre – alla luce dello strumentalismo – nel conseguimento di conoscenze capaci di «procacciare l'intelligenza, la penetrazione, la familiarità intellettuale con un insieme di faccende esistenziali, attribuendo agli eventi significati coerenti e provati» (Dewey 1925, 129; trad. it., 129). Denunciando in vari contesti i limiti di un utilitarismo spicciolo e le manchevolezze di un uso a fini di potere politico della ricerca scientifica, contraltare della sua presunta asetticità, il fautore dello strumentalismo affida al suo «naturalismo umanistico» l'onere di rendere coerente il proprio approccio ai problemi di logica e teoria della conoscenza con una concezione della democrazia che include il progetto filosofico di «umanizzazione della scienza». Ciò significa, infatti, non soltanto mettere in luce l'utilità della ricerca scientifica nel processo di direzione delle vicende umane ma, soprattutto, evidenziarne la stretta continuità con i tratti fondamentali dell'esistenza e dell'esperienza umana, fra i quali il fenomeno della comunicazione o interazione linguistica assume una spiccata importanza. Basti qui ricordare che, in aperto contrasto con gran parte delle teorie linguistiche ed epistemologiche sostenute a partire dai primi decenni del '900, Dewey concepisce il linguaggio come un evento che prende forma all'interno dell'esperienza e, più precisamente, come una funzione del vivere associato degli esseri umani, grazie alla quale le molteplici

realtà in cui essi sono implicati acquistano senso e significato (Dewey 1925, 147-49 e 152-161; trad. it., 145-47 e 150-58).

In questo quadro, la specificità del mondo umano si disegna come un salto qualitativo rispetto al mondo animale. Più precisamente, si tratta di focalizzare due aspetti correlati che qualificano la capacità di linguaggio, vale a dire la dimensione del «senso» e quella della «consapevolezza» in cui si giocano, secondo l'analisi deweyana, le dinamiche peculiari della sensibilità umana. È grazie al linguaggio che gli esseri umani riescono ad intrattenere con la propria sensibilità un rapporto tale per cui il «*feeling*» diventa «*sense*» ovvero acquista una direzione consapevolmente mirata alla scelta di certi fini. Del resto, proprio nella trasformazione delle esperienze sensibili in un qualcosa che «*makes sense*» si ritrova la differenza specifica tra esseri umani e animali: anche le forme più complesse di questi ultimi presentano, infatti, una sensibilità capace di selezionare dei fini dell'agire ma è solo per via della capacità umana di esercitare il linguaggio che si verifica la possibilità di prefigurare fini articolati e precisi in modo consapevole ossia si verifica l'abilità di retroagire sulla propria sensibilità prendendo le distanze dall'immediatezza delle esperienze sensibili¹.

Il grande tema deweyano della basilare interferenza tra funzione teoretica e funzione pratica dell'intelligenza umana trova in *Art as Experience* ulteriori ragioni di consolidamento². In particolare modo, si precisa in quest'opera la continuità «costruttiva» tra l'attività della scienza e l'attività artistica. Esse sono modi soltanto formalmente diversi di organizzare e di sviluppare i significati dell'esperienza primaria, ovvero la totalità indistinta delle immagini e delle qualità concretamente vissute nei livelli più immediati del nostro incontro con le cose: l'arte si propone di esprimere i tratti più profondi della vita umana, quelli che il linguaggio della scienza non riesce a nominare perché, consapevolmente, si interessa soltanto della dimensione relazionale che è oggettiva pro-

1 Cfr. Dreon 2007, cap. IV.

2 Tra i più recenti interventi sull'estetica di Dewey si possono vedere: Shusterman 1992; Colonnello, Spadafora 2002; Aa. Vv. 2004; Aa. Vv. 2007.

prio perché astrae dalla specificità delle singole situazioni. Non è forse eccessivo dire che la teoria dell'arte proposta da Dewey rappresenta un tentativo particolarmente interessante di sancire l'istanza umanistica del suo naturalismo. Infatti, l'artista si presenta come un agente sociale che dà espressione alle energie su cui poggia l'equilibrio precario delle vicende individuali e comunitarie degli esseri umani: un agente sociale impegnato a trascrivere nel suo proprio linguaggio gli eventi che minacciano continuamente la nostra vita evocando, allo stesso tempo, il bisogno altrettanto continuo di ricostruirne le esperienze per far emergere un ordine di senso e valore.

Bibliografia

Aa. Vv. (2004), *Dewey e l'educazione della mente*, a cura di N. Filograsso e R. Travaglini, FrancoAngeli, Milano.

Aa. Vv. (2007), *Esperienza estetica. A partire da J. Dewey*, a cura di L. Russo, Centro internazionale studi di estetica, Palermo.

Alexander T. (1987), *John Dewey's Theory of Art, Experience, and Nature: the Horizons of Feeling*, State University of New York Press, Albany.

Alexander T. (2006), *Dewey, Dualism, and Naturalism*, in *A Companion to Pragmatism*, a cura di J. R. Shook e J. Margolis, Blackwell Publishing, Malden, pp. 184-192.

Attanasio A. (2001), *Gli istinti della ragione. Cognizioni, motivazioni, azioni nel Trattato della Natura Umana di Hume*, Bibliopolis, Napoli.

Boisvert R. (1988), *Dewey's Metaphysics*, Fordham University Press, New York.

Calcaterra R. M. (2005), *Individuale, sociale, solidale. Dissonanze e armonie*, in *Semiotica e fenomenologia del sé*, a cura di R.M. Calcaterra, Nino Aragno editore, Torino.

Calcaterra R. M. (2012), *Post-filosofia e migliorismo. La sfida estetica di Richard Rorty*, in *La società degli individui*, n.2, pp. 7-24.

Colonnello P., Spadafora G. (2002), *Croce-Dewey. Cinquant'anni dopo*, Bibliopolis, Napoli.

Dewey J. (1920), *Reconstruction of Philosophy (1920/48)*, in MW: 12

- (1920) [trad. it. *Rifare la filosofia*, Donzelli Editore, Roma 2002].
- Dewey J. (1925), *Experience and Nature*, in LW: 1 (1925), [trad. it. *Esperienza e natura*, Mursia, Milano 1990].
- Dewey J. (1934), *Art as Experience*, in LW: 10 (1934), [trad. it. *Arte come esperienza*, Aestetica, Palermo 2010].
- Dewey J. (1948), *Logic: Theory of Inquiry* (1948), in LW: 12 (1938), p. 30 [trad. it. *Logica: Teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1949, pp. 58-59].
- Dewey J. (1922), *Human Nature and Conduct. An Introduction to Social Psychology*, in MW: 14 (1922) [trad. it. *Natura e condotta dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1968].
- Dreon R. (2007), *Il sentire e la parola*, Mimesis, Milano.
- Frega R. (2009), *Evoluzionismo naturalista ed epistemologia pragmaticista*, in *Discipline filosofiche*, XIX, No. 2, pp. 145-168;
- Gale R. (2010), *The Naturalism of John Dewey*, in *The Cambridge Companion to Dewey*, Cambridge University Press, Cambridge (UK), pp. 55-79.
- Godfrey-Smith P. (2002), *Dewey on Naturalism, Realism and Science*, in *Philosophy of Science*, 6, pp. S24-S25
- Popp J. A. (2007), *Evolution's First Philosopher. John Dewey and the Continuity of Nature*, State University of New York Press, Albany.
- Putnam H. (2011), *Reflections on Pragmatism*, in *Dewey's Enduring Impact: Essay on America's Philosopher*, a cura di J. Shook e P. Kurtz, Prometheus Books, Amherst.
- Rorty R. (1982), in *Dewey's Metaphysics*, in *Consequences of Pragmatism: essays 1972-80*, Minnesota University Press, Minneapolis [La metafisica di Dewey, trad. it. in *Conseguenze del pragmatismo*, Feltrinelli, Milano 1986].
- Rorty R. (1998), *Dewey between Hegel and Darwin in Truth and Progress. Philosophical Papers*, Volume 3, Cambridge University Press, Cambridge (UK) [Dewey fra Hegel e Darwin, trad. it. in *Verità e Progresso. Scritti Filosofici*, Feltrinelli, Milano 2003].
- Shook J. (2010), *Dewey's Naturalized Philosophy of Spirit and Religion*, in *John Dewey's Philosophy of Spirit. With the 1897 Lecture on Hegel*, a cura di J. R. Shook e J. A. Good, Fordham University Press, New York, pp. 3-55.
- Shusterman R. (1992), *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethin-*

kingArt, Blackwell, Oxford and Cambridge (MA) [trad. it. parziale *Estetica pragmatista*, Aesthetica, Palermo 2010].

Riflessi dell'attivismo pedagogico di John Dewey nella *Philosophy for children* (Matthew Lipman): una possibile educazione alla cittadinanza

Pompeo Fabio Mancini

Premessa

La riflessione filosofica e pedagogica di John Dewey inaugura una nuova stagione nella storia dell'educazione, in particolare dischiude un orizzonte di esperienze che riformulano i significati di pedagogia e di educazione compiendo un'autentica rivoluzione copernicana. Al centro del sistema pedagogico-didattico vi è il l'educando con i suoi bisogni e le sue motivazioni (Cives 1991, 34-45) e come nota Franco Frabboni

la didattica della scuola attiva rovescia l'impostazione fatta valere dalla didattica «tradizionale» ponendo al centro del processo formativo l'allievo: considerato nella sua struttura biopsicologica, socioculturale e valoriale. Al crocevia del processo formativo non troviamo più soltanto le esigenze «astratte» del sapere e della cultura, ma anche bisogni e motivazioni «concrete» del discente. Non più la struttura statica e monolitica degli oggetti della cultura, ma lo scacchiere dei bisogni e dei diritti infantili. (Frabboni 1994, 96; cfr. Corallo 1958, 14-18)

Sorge un nuovo interesse verso la natura biofisica e sociale del bambino, con i suoi bisogni, i suoi interessi, i suoi processi logici e psichici, con la sua attività conoscitiva, sociale ed affettiva che

conduce verso esperienze educative di tipo riflessivo e democratico. In questo senso il pensiero di Dewey ha influenzato fortemente la l'impianto epistemologico della *Philosophy for Children* (P4C) di Matthew Lipman, movimento educativo sorto negli anni Settanta al Montclair State University (New Jersey) che propone l'insegnamento delle «abilità del pensare» (*Thinking Skills*) attraverso l'implementazione di un curriculum didattico teso a favorire lo sviluppo del *Complex Thinking* («Pensiero Complesso») vale a dire del «pensiero critico» (*Critical Thinking*), del «pensiero creativo» (*Creative Thinking*) e del «pensiero valoriale» (*Care Thinking*). Così inteso il «pensiero complesso» consente l'acquisizione del giudizio critico, dell'abilità euristica oltre alla formazione di una coscienza dialogica ed empatica orientata all'ascolto, al confronto e alla partecipazione ai processi argomentativi e deliberativi. Pertanto il suo sviluppo non implica solo l'acquisizione di contenuti ma conduce verso la ricerca e l'indagine connessa alla pratica filosofica comunitaria nella quale promuove relazioni orientate al dialogo, all'ascolto, al rispetto e alla collaborazione, principi che qualificano una prassi educativo democratica. Basti pensare che già lo stesso Lipman poté conoscere Dewey attraverso lo studio delle sue opere ed egli stesso ricorda:

(...) poi ho frequentato la Columbia, dove Dewey aveva insegnato e sono rimasto un fedele deweyano per tutti gli anni della laurea e del dottorato. Mandai a Dewey un capitolo della mia tesi di dottorato e lui mi rispose, scrivendomi che gli piaceva. Dopo, gli feci visita ed intrattenni una corrispondenza con lui. Resto convinto che Dewey sia stato e rimanga un grande filosofo ed un pedagogista di impareggiabile importanza. Penso che *Philosophy for Children* sia un metodo per introdurre la filosofia di Dewey nella pratica educativa. (Striano 2002a, 63; cfr. Lipman 2004)

In queste mire pedagogiche è possibile intravedere la convergenza del pensiero filosofico ed educativo di Dewey con la proposta di Lipman che nella pratica della P4C privilegia la natura esplorativa del pensiero e dell'azione quale condizione di un'autentica «educazione alla politica» e alla «cittadinanza» in setting educati-

vi che consentano di qualificare le relazioni secondo lo stile della Comunità di ricerca.

79

Pragmatismo e democraticità educativa solidale: la prassi filosofica nella P4C

La filosofia di Dewey è conosciuta come «strumentalismo»¹ che considera l'intelligenza, la ragione, i concetti, le idee, i ragionamenti non entità, né categorie, né facoltà ma categorie strumentali del pensiero rivolte ai fini che si intendono perseguire. Da ciò l'insistenza sul loro valore pragmatico, sulla necessità di un riscontro empirico delle teorie, sul carattere ipotetico dei saperi scientifici, sulla necessità di chiarire le proprie idee e di definirle nella loro natura. Ciò che caratterizza il pragmatismo deweyano è la tensione etica e civile, la necessità di ristabilire nuovi rapporti con la natura, di costruire forme democratiche di governo, di sperimentare e proporre valori secondo criteri di emancipazione. La natura umana non è definita in partenza, ma è il risultato di una progettazione costante; l'interazione, la transazione con il mondo, le persone, la società sono alla base dell'azione educativa e della democrazia. L'esperienza e la sperimentazione restano fondamentali, ma prioritario è il ruolo del metodo d'indagine, dell'intelligenza e della ragione. Una ragione che è allo stesso tempo analitica, progettuale, creativa, che non si limita a conoscere ma sceglie, orienta e assume responsabilità. Quindi tra filosofia e pedagogia si stabilisce uno stretto rapporto; anzi, la pedagogia tende ad assumere un ruolo dominante perché il modo di essere dell'individuo dipende dall'educazione ricevuta. La scuola attiva, democratica e popolare di Dewey, rappresenta un evento in diverse parti del mondo per la carica ideale che la contraddistingue, ma anche per la sua solida giustificazione teorica. Terreno comune della filosofia e della scienza sono, per il pragmatismo, la concezione problematica della realtà. La scienza, la filosofia, l'intelligenza, la ragione nascono e si sviluppano in questa situazione e cercano di dare risposte accettabili, in grado di comprendere e

1 Cfr. R. De Monticelli, *Pragmatico*, in *Enciclopedia di Filosofia*, Garzanti, Milano 1991, p. 723. Cfr. Id., *Pragmatismo*, ivi, pp. 723 - 724 e S. Nannini, *Strumentalismo*, ivi, pp. 909 - 910.

organizzare l'esperienza. Natura, uomo, esperienza, pensiero, società s'intersecano; cadono le contrapposizioni perché il pensiero ha dimensioni sia naturali sia umane, non rappresenta un'entità a sé. Il ruolo dell'esperienza è fondamentale, ma in essa s'intrecciano bisogni, interessi, aspirazioni, conflitti (Fornaca 1989, 73). Nello spirito deweyano la filosofia è un tentativo di comprensione del mondo, di interpretazione della realtà e di progettazione dell'esistente. La pratica filosofica della P4C inverte tali principi favorendo un approccio problematizzante alla conoscenza mediante il dialogo inteso come partecipazione ai processi argomentativi del pensiero e ai processi deliberativi dell'azione nel tentativo di perseguire un'autentica educazione attiva e democratica. La pratica filosofica della P4C può aiutare i bambini ad intervenire nella realtà, aiutare a modificarla per migliorare le condizioni di vita presenti e future adempiendo allo spirito «attivo» e antidogmatico del sapere. In questa prospettiva è necessario riconoscere percorsi educativi che evitino la sterile competizione fine a se stessa ed allargare, invece, la sfera esperienziale degli interessi nel tentativo di privilegiare dinamiche relazionali comunitarie improntate allo spirito solidaristico e collaborativo. Vanno privilegiati quegli interventi educativi che si fondano sulla comprensione dell'altro e sulla collaborazione con gli altri che, nella prassi metodologica, sono orientati alla sperimentazione del «fare insieme», del «pensare in comunità», che se riconduce al riconoscimento dell'importanza della socialità e quindi del legame di solidarietà tra i soggetti, al contempo consente la valorizzazione dell'individuo e delle sue potenzialità. La solidarietà non è solo un valore voluto, ma si mostra quale relazione originaria di reciprocità costitutiva dell'esperienza educativa autentica, pertanto non va intesa in senso moralistico come aiuto offerto, come «disponibilità di», come «concessione a», piuttosto quel movimento di reciprocità che deve stabilirsi tra tutti gli individui per mezzo del quale sono in grado di comprendere meglio se stessi e di correggere il «senso» delle condizioni esistenziali assumendo la solidarietà come orizzonte di intervento (Bertolini 2001, 237). Il significato originario della solidarietà risiede nella coscienza intersoggettiva di questo mondo che implica la promozione e l'educazione dell'autentica

socialità che richiede la partecipazione attiva ai processi educativi, sociali e civili. La partecipazione e la cooperazione unitamente alla democrazia cognitiva rappresentano le finalità proprie della P4C che, animata dallo spirito dell'utilitarismo deweyano, condensa nella prassi filosofica l'esperienza della solidarietà come attenzione all'altro e alla sua presenza in uno stile relazionale collaborativo nella consapevolezza che

la solidarietà, condizione necessaria per la realizzazione di un'autentica umanità, non si realizza davvero se non quando ciascuno è disposto a mettersi in discussione di fronte all'altro e considerare l'altro come il necessario compagno di viaggio con il quale riguadagnare sempre di nuovo il vero significato della propria stessa umanità. (Bertolini 2001, 238)

Il significato dell'esperienza deweyana nella P4C

Secondo Dewey educazione e società implicano una relazione sistemica e ricorsiva che trova compimento nella ridefinizione di esperienza che l'autore sottrasse sia allo sperimentalismo oggettivistico di matrice positivista sia allo spiritualismo soggettivistico di matrice fenomenologica. Egli attribuisce al significato di «esperienza» un duplice senso; uno attivo e l'altro passivo (Dewey 1992, 189). In senso attivo significa sperimentare mediante un'interazione con essa e quindi producendo una sorta di cambiamento. Nel senso che quando sperimentiamo qualcosa noi interagiamo e modifichiamo l'esperienza con tutto il carico di conseguenze. Sia chiaro che affinché vi sia un'autentica esperienza, soprattutto in ambito educativo, è necessario che l'esperienza restituisca in qualche modo quel cambiamento, quindi non si esaurisca nella semplice attività. Mentre nel secondo senso l'esperienza è passiva vale a dire che l'uomo sottosta alle sue condizioni senza avere la possibilità di modificarla né di modificarsi. Dewey considera il primo significato fondamentale per l'educazione in quanto solo quell'esperienza espande le forze dell'io e forma un'abitudine mentale che modifica il comportamento precedente e fa essere libero il soggetto, in grado cioè di ricostruire e riorganizzare l'espe-

rienza (cfr. Laeng 1976, 229). In questo senso l'esperienza è educativa se permette di acquisire la libertà e di legare le esperienze precedenti a quelle successive in un sorta di continuum che modifica la credenza mentale e l'atteggiamento comportamentale degli individui (Dewey 1973, 17). Questa continuazione penetra nella realtà ogni qualvolta forniamo interpretazioni di significato e di senso all'esperienza che non si presenta mai racchiusa in sé, come monade isolata dalle altre variabili che la determinano. La continuità fra la mente e la realtà, fra le idee e la natura si presenta come interazione

che permette d'interpretare una esperienza nella sua funzione ed efficacia educativa. Essa assegna eguali diritti ai due fattori dell'esperienza: le condizioni obiettive e le interne. Qualsiasi esperienza normale è un gioco reciproco di queste due serie di condizioni. Prese insieme, e nella loro interazione, costituiscono quella che io chiamo situazione. (Dewey 1973, 26. Cfr. Metelli di Lallo 1958, 40 - 52)

La situazione e l'interazione non si possono concepire una scissa dall'altra. Un'esperienza è una transazione attraverso la quale l'individuo trasferisce nella natura le sue categorie al fine di modificarla e la natura retroagisce consentendo all'individuo di accrescere lo sviluppo delle abilità del pensiero determinando una modificazione dei suoi stati mentali e delle sue credenze (Beraldi 1992, 12). L'interazione fra l'individuo e il suo ambiente determina un nesso che l'individuo stabilisce con l'ambiente in vista del mutamento. In questo senso l'esperienza è trasformativa se riferita a pratiche educative, preferibilmente comunitarie, in cui l'interazione consente lo sviluppo dell'intelligenza individuale e collettiva in situazione, in relazione al contesto esperienziale nel tentativo di conoscerlo, comprenderlo e interpretarlo. Questa interazione educativa, che ha valore sociale e morale, conduce i soggetti a compiere una trasformazione della realtà attraverso l'individuazione di criteri sui quali deliberare scelte e compiere azioni corrispondenti (Dewey 1973, 28; cfr. Borghi 1952, 89-90). Tale concezione è recepita dalla P4C poiché consente ai bambini

di vivere una «esperienza educativa» in cui essi acquistano consapevolezza della natura dinamica, processuale e indagativa delle loro idee e sono sollecitati a pensare l'esperienza in «situazione» vale a dire come «condizione» contestuale che pone confronti argomentativi di carattere interpretativo e risolutivo. In questo senso, l'esperienza così intesa consente di accrescere quelle abilità di ragionamento che la P4C riconosce nel «pensiero» critico ovvero un pensiero «sensibile al contesto», «auto-correttivo» e «criteriale» che stabilisce criteri di comprensione e interpretazione del reale oltre che di deliberazione delle scelte. In questa direzione l'esperienza intesa in senso deweyano è il principio epistemologico della metodologia filosofica della prassi comunitaria di Lipman, costituisce l'azione ricorsiva e reciproca del pensiero dialogico e comunitario con le situazioni esperienziali narrate dai personaggi dei racconti le quali richiedono un'interazione riflessiva e discorsiva nella prassi filosofica comunitaria. In particolare, ciò consente ai bambini di riconoscere il valore progettuale e attivo delle loro idee che nascono nel contesto dialogico e in interazione con il concetto affrontato nel setting. Lì dove interazione non è un'acquisizione passiva, ma una comprensione del fenomeno che richiede una penetrazione in zone profonde di significato che consentono di analizzarlo e interpretarlo meglio al fine di cogliere i processi o meccanismi che lo hanno generato e poter così intervenire attraverso un'azione riflessiva e deliberativa. Non è un caso che Lipman si avvale della categoria deweyana dell'esperienza per strutturare ed elaborare l'impianto epistemologico e narrativo dei suoi racconti. *Elfie* è destinato alle classi dei primi due anni di Scuola Primaria e presenta i personaggi in un dialogo continuo con la propria esperienza personale e sociale tanto che

l'esistenza e le azioni umane, ed anche e soprattutto quelle dei bambini, possono essere viste come continuo sperimentare, concretamente o attraverso l'immaginazione (...) *Elfie* e gli altri protagonisti del racconto sono presentati come costantemente impegnati nel porsi domande, nel tentare di risolvere problemi, nel formulare ipotesi, nell'inventare e immaginare situazioni nuove e diverse nell'ambito del mondo naturale e reale di cui quotidiana-

In questo senso l'esperienza del pensare conduce alla conoscenza che non è un corpus di contenuti già acquisiti, strutturati e formalizzati in modo definitivo, ma è un esercizio di riflessione del pensiero sulla realtà, un modo di insegnare a pensare, a pensare come sorgono i pensieri in uno stile metacognitivo. Piero Beraldi fa notare che Dewey «ritiene che la conoscenza sia una forma particolare di esperienza, un 'modo' di risolvere il problema che si è prospettato al preciso scopo di perseguire determinati fini di carattere pratico» (Beraldi 1992, 25). In questa prospettiva le idee non sono proprietà innate nella mente, corrispondenti a determinate caratteristiche dell'essere, ma sono progetti che si attuano in ricostruzioni concrete di condizioni reali antecedenti. Dewey nota che la conoscenza, così intesa, vale a dire come riflessione sull'esperienza, implica la partecipazione di tutti al destino di un'azione o di un progetto e in questa direzione la pratica filosofica di Lipman esprime l'azione riflessiva del conoscere in senso deweyano come partecipazione riflessiva ai processi di ricerca e di collaborazione cognitiva nel tentativo di ricercare criteri di condotta, di valutazione e di azione, intesa quest'ultima come possibile ipotesi risolutiva. Infatti molti «concetti» presenti nei manuali del *curriculum* di Lipman pongono situazioni problematiche, dilemmi, anche etici, che richiedono l'attivazione di processi cooperativi d'indagine, di riflessione e di valutazione. Se il pensiero (*cogitatum*) è il contenuto, l'oggetto, il pensato, il pensare invece è il processo, (*cogito*) che per sua natura è dinamico e richiede un'esperienza cognitiva, sociale e didattica di tipo cooperativo. Infatti

lo scopo del pensiero è di aiutare a raggiungere una conclusione, a prevedere una possibile fine in base a ciò che è già dato. Poiché la situazione nella quale ha luogo il pensiero è di dubbio, il pensiero è un processo di indagine, di esame delle cose, di investigazione. L'atto di acquisire è sempre subordinato all'atto dell'indagare. (Dewey 1992, 198)

Ora, il materiale del pensare non è il pensiero, ma le azioni, i fatti, gli avvenimenti e le relazioni delle cose ed in questo senso Lipman concepisce il materiale didattico, in particolare i racconti, come strumenti per pensare in cui i concetti presentano «esperienze» che i personaggi vivono. In questo modo i bambini sono proiettati a confrontarsi cogliendo la natura problematica dei concetti presentati al fine di analizzarli e investigarli compiutamente. È così che la natura problematica delle esperienze descritte nei racconti e concettualizzate nei manuali per gli insegnanti determina l'azione riflessiva del pensiero, che Lipman indica *filosofare*, nel senso proprio di «fare-filosofia», nel vivere il pensiero come pratica comunitaria, nel «pensare secondo regole», nell'«agire secondo criteri» e nello «scegliere secondo valori». Il *filosofare* si caratterizza per essere ipotetico in quanto azione critico-riflessiva del pensiero ed in questo senso assegna qualcosa da fare e da provare, non fornisce solo soluzioni ma definisce difficoltà e suggerisce metodi per affrontarle. In tal senso nella riflessione deweyana i problemi filosofici non sono altro che difficoltà legate e sentite nella pratica sociale ed in questo gli stessi filosofi non sono da considerarsi una classe specializzata che usa un linguaggio tecnico e «a questo punto appare l'intimo legame tra filosofia ed educazione. Infatti, l'educazione offre un terreno favorevole dal quale penetrare nel significato umano e non tecnico delle discussioni filosofiche» (Dewey 1992, 388).

Il significato di educazione deweyana nella P4C

Giorgio Chiosso riconosce una duplice valenza all'educazione deweyana:

da una parte è adattamento alle forme di vita, ai costumi e agli ideali della società in cui si svolge, ma al tempo stesso, è anche sviluppo costruttivo della personalità dell'educando che opera per trasformare e migliorare la realtà che lo circonda. (Chiosso 1997, 75)

In particolare l'«educazione» nel significato deweyano si risolve

nella conquista di un *filosofare* inteso come riconoscimento della strumentalità del pensiero e delle sua funzione indagativa e argomentativa. Infatti Lipman dichiara che:

Ho appreso da Dewey l'idea che una sessione di lavoro in classe dovesse incominciare con qualcosa che sollecita l'interesse dei bambini per poi indurli a riflettere sul significato della loro esperienza, continuando a mantenere lo stesso interesse senza soluzione di continuità fino alla fine della sessione. Le lezioni possono cominciare con una poesia, l'osservazione di un dipinto, una dimostrazione scientifica (...) qualsiasi cosa induca i bambini a pensare. (Striano 2002a, 63)

Ne consegue che la filosofia può considerarsi la teoria generale dell'educazione dal momento che essa è nata come modo di vita organizzato, come stile di ricerca nel tentativo di fornire una chiave di lettura della realtà e nel tentativo di qualificare l'interazione reciproca dei giovani in relazione all'ambiente nel quale vivono. Gli esseri umani, infatti, vivendo in un determinato ambiente entrano in una continua e costante interazione reciproca che struttura e modifica la personalità nelle sue scelte e nei suoi bisogni, condizionando così la loro vita mentale e materiale. Pertanto l'educazione è filosofia e il *filosofare* diventa uno stile educativo e formativo veicolato da un'azione didattica comunitaria e da un approccio metodologico che favorisce la collaborazione e la cooperazione costruttiva e creativa. Infatti se l'educazione è il processo di formazione di certe disposizioni fondamentali, intellettuali ed emotive, verso la natura e verso gli uomini, la filosofia può considerarsi a buon diritto una vera e propria teoria generale dell'educazione. In tale senso «l'educazione è il laboratorio nel quale le distinzioni filosofiche diventano concrete e vengono saggiate» (Dewey 1992, 388). Ben si comprende che l'educazione diventa filosofia o meglio *filosofare*, quale pratica riflessiva tesa a sviluppare abilità di tipo critico-argomentativo, creativo e valoriale. L'educazione è in primo luogo un *processo* di sviluppo, di crescita. Ed è il processo e non semplicemente il risultato che è importante. Una persona educata, sostiene Dewey, è quella che

ha la capacità di continuare ad ottenere un'ulteriore educazione (Dewey 1950, 361; cfr. Dewey 1965, 140). Se il filosofare è pensare ed il pensare consente di sviluppare la conoscenza, l'educazione è l'azione progettuale tesa ad acquisire gli strumenti che consentono di elaborare, di argomentare, di esplorare il significato di tale conoscenza che «si ottiene attraverso i processi educativi, i quali non finiscono nel semplice acquisto di conoscenze e delle relative forme di abilità, ma tendono ad integrare la conoscenza acquisita in disposizioni e attitudini durevoli. Non è eccessivo il dire che l'educazione è il mezzo principale con cui si ottiene l'unità della conoscenza con i valori che operano di fatto nella condotta effettiva» (Dewey 1992, 394)¹. In questo modo, si opera un'inversione di tendenza che colloca al centro di ogni dinamica l'azione agente del processo educativo come costruzione in itinere di un percorso nel quale il filosofare opera attraverso la mediazione educativa nell'interazione di esperienze che, in quanto tali, si rappresentano nel loro radicato valore umano. Per questo motivo la filosofia deweyana non assume l'aspetto di una dottrina, chiusa e conclusa, ma si offre come possibilità di un ripensamento in termini educativi dell'azione, del pensiero e di tutta la personalità del soggetto. «Dal punto di vista filosofico, è questa la grande differenza che si produce quando la conoscenza e la filosofia da contemplative diventano operative. Il cambiamento non vuol dire che la filosofia lasci il suo piedistallo maestoso per ridursi all'utilitarismo volgare, ma che la sua funzione primaria è di razionalizzare le possibilità dell'esperienza e in particolare dell'esperienza collettiva umana» (Dewey 1998, 88). La stessa discussione pubblica, l'azione legislativa ed amministrativa, devono tentare di produrre un cambiamento di disposizione che la filosofia indica come desiderabile nella misura in cui si modificano gli atteggiamenti mentali e morali di una società. Ed in questo senso che Lipman commentando l'opera di Dewey *Rifare la filosofia* considera prioritario insegnare a filosofare nella scuola in modo da restituire alla filosofia il suo fine autentico quello

1 Sull'evento educativo in senso deweyano non riducibile ad una spiegazione retorica o meccanicistica ma complessa e scientificamente orientata nella prassi indagativa cfr. Romani 1984, 613.

cioè di promuovere le facoltà del pensiero critico in tutti tanto da sostenere che «dobbiamo fare in modo che la capacità di giudizio non ricada nelle mani d'élite di esperti. Una buona capacità di giudizio è una cosa di cui tutti hanno bisogno e spero che un giorno i filosofi avranno un ruolo importante nello svilupparla alle radici» (Striano 2002a, 64). L'impegno dell'educazione, quindi, è quello di rendere il pensiero uno strumento d'indagine e il pensare il processo che sviluppa facoltà mentali in grado di analizzare e interpretare la realtà nel tentativo di riorganizzarla. Ne consegue che la filosofia è una forma di pensare che, come tutto il pensare, ha le sue origini in ciò che è problematico, dubbioso e incerto nell'esperienza e che mira ad individuare il problema e a formulare proposte per eliminarlo, proposte che vanno saggiate con l'azione e deliberate collettivamente. Il pensare filosofico si caratterizza per una sua specificità, vale a dire per il fatto che le incertezze con le quali si confronta sono rappresentate da un conflitto di interessi organizzati e rivendicazioni di mutamenti strutturali. La filosofia esplicita gli interessi delle varie parti della vita (sociale) e al tempo stesso offre una proposta di punti di vista e di metodi attraverso i quali è possibile conseguire un equilibrio di interessi. Non è un caso che il Nostro ricostruisca la filosofia secondo il paradigma per il quale

invece di avventure impersonali e puramente speculative per osservare da lontano la natura dell'assoluto in sé, vediamo degli uomini riflettere su e decidere come vorrebbero che fosse la vita, e i fini ai quali vorrebbero che gli esseri umani indirizzassero le proprie attività intellettive. Chiunque arrivi a questa visione della filosofia passata arriverà per forza a una chiara concezione dell'ambito e dello scopo del filosofare futuro. (Dewey 1998, 37)

In questa prospettiva l'educazione si caratterizza per essere intellettuale nel senso che imparare implica il pensare, infatti nel suo aspetto intellettuale l'educazione mira a coltivare attitudini del pensiero riflessivo. Ogni processo riflessivo è un processo di scoperta di relazioni: il termine or ora indicato mostra che il pensiero corretto non si limita a trovare «un qualunque» tipo di relazione, ma conduce la ricerca finché non abbia trovato una relazione accuratamente defini-

ta nella misura in cui la situazione lo consente (Dewey 1965, 146). In particolar modo la riflessione non si accontenta di accettare una convinzione o una credenza come acritica o infondata, ma tenta di stabilirla attraverso un percorso inferenziale che consente di giungere ad una ipotetica risoluzione come garanzia plausibile di spiegazione del problema. Antonio Cosentino nota che

nel pensiero riflessivo l'elemento costitutivo è rappresentato dall'operazione di individuare/stabilire delle relazioni rispettando delle regole, secondo una logica inferenziale che ci consente di stabilire tra una cosa e l'altra nessi logici tali per cui una è assunta come fondamento che garantisce la credenza nell'altra. L'attività riflessiva prende le mosse sempre da una situazione di incertezza, da un problema che aspetta di essere risolto e si conclude con un giudizio che attribuisce un ordine e il più alto grado di plausibilità possibile alle posizioni espresse. (Cosentino 2005, 15-16)

Per questo il pensiero riflessivo non è staccato dal piano dell'esperienza ma consente di interiorizzare i processi che interagiscono con essa al fine modificarla attraverso legami di significato e di senso che si costituiscono sull'attendibilità delle inferenze e del ragionamento come garanzia di plausibilità della soluzione. Dewey sottolinea che quando diciamo che una persona è pensosa non stiamo dicendo che essa è estranea dalla realtà e dall'esperienza, anzi stiamo affermando che è una persona logica, vale a dire che l'azione riflessiva della mente sta producendo inferenze di credenze per giungere ad una ipotesi quanto più possibile plausibile. In tal senso l'autore fa notare che

le persone pensose sono attente, non impulsive; si guardano attorno, sono circospette, non procedono alla cieca. Pensano, ponderano, deliberano (...) Inoltre, la persona pensosa guarda dentro le cose, analizza, ispeziona, esamina. In altre parole, essa non accetta le osservazioni così come si presentano, ma le mette alla prova per vedere se sono quelle che sembrano essere. (Dewey 1965, 145)

L'educazione intellettuale è essenzialmente educazione del pen-

siero: non di un pensiero caotico e disordinato né basato sull'opinione, sull'imitazione, sul pregiudizio. L'educazione deve portare al pensiero riflesso che cerca deliberatamente i motivi dell'opinione. Per cui pensare è riflettere cioè ragionare insieme, un ragionare non puramente formale ma connesso alle condizioni contestuali che presentano un problema (Corallo 1983, 116). Alla base dell'educazione al pensiero riflessivo vi è il ragionamento (inferenza) nel senso che

in ogni caso di attività riflessiva, una persona si trova di fronte ad una situazione presente, da cui perviene, o conclude, a qualche altra cosa non ancora presente. Questo processo di arrivare all'idea di ciò che è assente sulla base di ciò che è presente costituisce l'inferenza. (Dewey 1965, 165-166)

Non è un caso che il *curriculum* di Lipman è ricco di concetti sull'inferenza logica e percettiva. Nei setting filosofici i bambini sono condotti a ragionare insieme mediante inferenza giungendo ad una conclusione plausibile sulla scorta dei legami logici prodotti dai nessi tra le idee ricorsive e reciproche che si legano e che costituiscono le credenze sulle quali verosimilmente è possibile derivare l'idea successiva. In tal senso l'educazione intellettuale al pensiero riflessivo implica un salto verso l'ignoto che è sempre ipotetico e che ha bisogno di prove o conferme che di fatto svolgono la funzione di controllo dell'inferenza. Se volessimo sintetizzare potremmo dire che l'educazione non ha come fine solo la socializzazione e la socialità ma anche l'intelletto e la riflessività. L'educazione allora è *filosofare* in quanto forgia l'abitudine mentale che consente al bambino di esercitare pienamente le facoltà in relazione alle esigenze di un contesto (Cfr. Pring 2007, 328-329). L'educazione così intesa prepara il bambino alla vita futura dandogli la padronanza di se stesso e ciò «significa educarlo in modo che egli arrivi a conseguire l'impiego intero e pronto di tutte le sue capacità» (Dewey 1959, 7). Ne consegue che l'educazione consente la partecipazione e il progresso del bambino all'azione sociale, così facendo essa si caratterizza come agire metodologico che rende i bambini partecipi al progresso sociale e al suo svilup-

po mediante un'azione riflessiva. L'educazione assume così anche un valore *sociale e morale* in quanto il dovere dell'educazione non è solo verso l'individuo ma verso la comunità, infatti è proprio mediante l'educazione che la società può formulare i suoi scopi, organizzare i suoi mezzi e le sue risorse, plasmare il presente in vista del futuro e orientarsi nella direzione che desidera, quella cioè di un progresso sociale (Dewey 1959, 27). La P4C risente fortemente di questa impostazione educativa in quanto nel setting filosofico, basato sulla pratica sociale del pensare, il pensiero diventa strumento di significazione della realtà, di analisi e di deliberazione che conduce la comunità di ricerca a decidere i criteri interpretativi e di giudizio. In questo senso i bambini sperimentano la plasticità delle loro idee, le assumono come strumenti di indagine, di controllo, di verifica e di azione consentendo di costituire una conoscenza riflessiva e critica. L'educazione implica la partecipazione allo sviluppo sociale che promuove il pensiero e le attitudini riflessive necessarie all'interazione con i contesti di esperienza. Ne consegue la valenza democratica dell'esperienza filosofica comunitaria della P4C per una educazione alla cittadinanza attiva e partecipativa in quanto sviluppa le «abilità della ricerca» (*Inquiry skills*) che consentono di interpretare la realtà, di stabilire principi e criteri dell'agire al fine di trasformarla ed eventualmente migliorarla. La prassi educativa del pensare è democratica nella misura in cui consente di agire e intervenire «nella» e «per» la comunità (Striano 2010, 119). Antonio Cosentino nota che

del dialogo Lipman ha fatto la bandiera di un rinnovato attivismo pedagogico. Se da Socrate deriva il senso etico della ricerca in comune, la misura della problematicità di ogni sapere, da Dewey è direttamente mutuato il valore sociale dell'educazione nel senso moderno della stretta interdipendenza di scuola e società: la scuola non può esimersi dal produrre competenze per la società a cui si riferisce come suo ambiente. (Cosentino 2002a, 72)

In questa prospettiva la comunità di ricerca tende all'acquisizione dell'autonomia che consente di porsi in un atteggiamento critico

verso gli ordini costituiti e soprattutto di avviare quel processo di ominizzazione che permette ai soggetti di emanciparsi dal realismo ingenuo e dalle forme improprie pseudo culturali. L'ominizzazione avviene mediante un'azione socializzante tra l'individuo e la società conducendo i soggetti ad affrancarsi da stili educativi inautentici per approdare verso l'autonomia. In questo

tra un'idea di educazione permissiva ed un'educazione autoritaria, il principio dell'autonomia indica l'opzione di un impegno costruttivo verso il piano della normatività che si alimenta di un costante richiamo ai processi di coscientizzazione e si sviluppa mediante la conquista di crescenti e sempre più raffinati strumenti meta-cognitivi e meta-comunicativi. (Cosentino 2004, 8; cfr. Castoriadis 2001, 40-63)

Il significato di democrazia deweyana nella P4C

L'educazione deweyana trova il suo fine ultimo nell'educazione alla «democrazia» per la quale è necessario riabilitare il filosofare come abitudine a pensare in relazione all'esperienza, a ragionare su di essa e a considerarla come condizione di intervento della ragione e di modificabilità della natura sociale. Ciò implica che Dewey concepisce l'educazione in una relazione reciproca e ricorsiva con la democrazia. Nel senso che in una società democratica perennemente tesa per sua natura a migliorare la condizione dei suoi membri e a rendere una comunicazione sempre più intesa fra di loro, l'educazione non può mirare a creare abiti fissi e abitudini ripetitive ma deve cercare di sviluppare in loro capacità di pensiero e di agire indipendenti, deve sviluppare attitudini creative e valoriali. Se da un lato l'educazione deve favorire l'adattamento dei giovani alla società degli adulti al contempo deve tendere al cambiamento e alla trasformazione al fine del miglioramento in direzione di processi sociali. Per realizzare ciò è necessario un approccio educativo e metodologico teso a promuovere pensiero democratico.

La pedagogia – osserva Dewey – non è una parente povera della

filosofia generale, anche se è spesso trattata così persino dai filosofi. Essa è, in definitiva, l'aspetto più significativo della filosofia. Perché la conoscenza si ottiene attraverso processi educativi, i quali non finiscono nel semplice acquisto di conoscenze e delle relative forme di abilità, ma tendono ad integrare la conoscenza acquisita in disposizioni e attitudini durevoli. (Dewey 1995, 2010-2011)

Solo abituando le generazioni a pensare si potrà evitare il rischio di generare sistemi sociali massificanti, finanche totalitari. Per questo il futuro delle democrazie dipende dalle possibilità che gli stessi uomini hanno di interpretare la realtà, per cogliere i problemi reali al fine di agire e quindi trasformare la società. Il livello di acquisizione del pensiero «critico», «creativo» e «valoriale» è proporzionale all'instaurarsi della democrazia tanto da far dire a Lipman che

Molto dipende dagli stessi cittadini. I cittadini di una democrazia dovrebbero impegnarsi nel pensiero. Dovrebbero essere riflessivi, introspettivi, responsabili, collaborativi, cooperativi. Alcune – o molte – di queste qualità potrebbero essere rinforzate mentre i futuri cittadini sono ancora a scuola. Se solo riconosciamo che dobbiamo rinforzare le capacità riflessive di questi studenti, invece di aumentare a dismisura i contenuti di conoscenza da trasmettere loro o invece di credere di aver risolto ogni problema attraverso l'alfabetizzazione informatica. Ecco, l'educazione al pensare, la promozione di un pensiero di alto livello dovrebbero essere un obiettivo primario per l'educazione nel Ventunesimo secolo. (Striano 2002a, 65)

Per Dewey così come per Lipman la democrazia è qualcosa di più che una semplice forma di governo; essa è fiducia nelle capacità umane, nell'intelligenza posta al servizio della comunità e nella forza partecipativa della comunità umana attuata nell'azione riflessiva del pensiero e nella democrazia cognitiva, intesa come partecipazione ai processi deliberativi. In questo specifico senso la società democratica è un tipo di vita comunitaria centrata su

una profonda partecipazione di tutte le sue parti agli stessi scopi, valori, interessi e all'apertura di reciproci rapporti con l'esterno e alla disponibilità a trasformare e rinnovare le proprie abitudini. È un modo di vivere per il quale gli individui collaborano nel perseguimento di fini comuni e cooperano per il miglioramento delle condizioni della comunità. Tutto questo non accade per caso e perché si compia è indispensabile che la democrazia sia sostenuta dall'educazione. È su questi presupposti che sgorga nella riflessione deweyana la grande e ottimistica fiducia dell'educazione «attiva» e «progressiva», giudicata il vero presupposto per una società realmente democratica. Una vera democrazia esige uomini che fin da bambini siano stati avviati a collaborare, uomini che abbiano frequentato scuole concepite in modo diverso da quello tradizionale, vale a dire che respingano il metodo dell'indottrinamento e favoriscano invece l'inserimento «attivo» degli individui. La democrazia è essenzialmente una pratica educativa che richiede un'azione riflessiva intelligente, un *filosofare* cooperativo e partecipativo. Infatti

se la società democratica è il prodotto dell'intelligenza degli uomini, a sua volta l'educazione dell'intelligenza rappresenta un fattore decisivo per il costituirsi della democrazia. La vita democratica ha, dunque, nell'intelligenza il suo strumento e fine. Lo stretto rapporto che intercorre tra democrazia ed educazione è alla base del rapporto tra scuola e società. (Chiosso 1997, 79)

Dewey ricorda che la democrazia è un modo di vivere e di pensare che è stato conquistato a caro prezzo e che per mantenere questo esito delle società civili nelle sue forme di rappresentanza e di partecipazione attiva e civile risulta necessario aiutare gli studenti a trascendere i confini del provincialismo ed educarli ad essere pensatori critici in grado di comprendere le necessità della società mutevole e prepararli ad essere parte attiva e positiva di questi cambiamenti (Hickman 2003, 53). Gli elementi che rimandano ad un'educazione democratica, ovvero ad un *filosofare* democratico sono due: il primo è lo scambio libero e ragionevole verso interessi comuni, che significa non solo maggiori punti di vista in

termini quantitativi, quanto maggior fiducia nel riconoscimento di interessi comuni come fattore di controllo sociale; il secondo è l'interazione fra gruppi e il cambiamento nelle abitudini sociali, o il loro riadattarsi man mano che vengono affrontate situazioni prodotte da relazioni variate, questi sarebbero i due aspetti che caratterizzano la società democratica per Dewey (Crf. Dewey 1992, 133). Questi due principi trovano concreta applicazione nel curriculum di Lipman nel quale i bambini scambiano liberamente i loro pensieri tentando di chiarire il concetto affrontato nella pluralità dei punti di vista e giungendo ad un accordo sui significati e sugli interessi comuni che orientano la loro riflessione. Inoltre la conversazione filosofica permette di cambiare idea quando la comunità di ricerca ne riconosce la inconsistenza e in questo senso il filosofare diventa un'impresa di conoscenza critica che si assume l'onere dell'incertezza e il rischio della scommessa. Così inteso il filosofare contiene le condizioni di una pratica democratica intesa come stile di vita che non può essere compreso e definito fuori da una dimensione relazionale in quanto è ricerca comunitaria e collaborativa. In questo senso

esercizio della cittadinanza attiva e democratica ed esercizio sociale della filosofia sono due facce della stessa medaglia nella misura in cui conoscere e agire sono assunti come momenti dello stesso processo della vita umana, individuale e sociale. Laddove la conoscenza viene interpretata come risposta dell'uomo alle sfide dell'ambiente e, quindi, come costruzione di strumenti simbolici e tecnici per la sua sopravvivenza, i suoi prodotti saranno sempre riconducibili, nella loro genesi, a precisi contesti di vita, a situazioni storico - culturali definite, a bisogni emergenti. (Cosentino 2008, XII-XIII)

In questa prospettiva la cittadinanza attiva e democratica trova un'espressione profonda nell'abilità dei bambini di pensare in relazione ai contesti, di interagire con le situazioni che presentano qualche problema al fine di avanzare delle ipotesi risolutive che siano vagliate dalla comunità di ricerca e che possano in qualche modo migliorare le condizioni presenti. Il filosofare è esso stesso

un atteggiamento civico perché promuove la ricerca comunitaria, l'analisi collettiva delle possibili alternative e la deliberazione condivisa. In questo senso la cittadinanza implica una partecipazione attiva nei contesti di appartenenza, partecipazione che si basa sul concetto deweyano di esperienza come interazione del soggetto con la natura. I bambini durante i setting di P4C sono chiamati ad interagire non solo tra loro, ma soprattutto sono interpellati a chiarire, analizzare, interpretare i concetti e decidere in relazione a casi esperienziali posti dai materiali didattici del curricolo. Le idee diventano operative, pragmatiche, assumono un valore ipotetico-progettuale nella misura in cui tentano di avanzare delle possibili ipotesi risolutive ai problemi richiesti. Ciò educa al senso di appartenenza, alla condivisione come stile di reciprocità e soprattutto consente di dare alla filosofia il suo valore autentico che per Dewey è scientifico nel senso pragmatico, conforme ad un pensiero che è strumentale, in grado cioè di intervenire nella realtà al fine modificarla (Cfr. Popper 1996, 234-235). A tal fine la democraticità coinvolge il sapere educativo in quanto è possibile educare alla democraticità riscoprendo il ruolo attivo della filosofia e dell'educazione, insegnando ai bambini a fare buon uso delle idee, il che sarebbe a dire un uso attivo, pragmatico e migliorativo. Pertanto dire che l'educazione ha una funzione sociale che assicura la formazione e la partecipazione dei bambini alla vita del gruppo al quale appartengono, è affermare che l'educazione varia col tipo di educazione che predomina nel gruppo. In questo l'educazione plasma le idee e conforma la vita del gruppo a determinati ideali. La P4C pone le premesse per un'educazione alla cittadinanza democratica poiché pone i principi di una partecipazione ai processi deliberativi del pensiero e al contempo consente ai bambini di agire di concerto per la soluzione di problemi. La democraticità è una forma di educazione che nei suoi principi e nei suoi metodi educa e forma ad uno stile di vita e di pensiero. Immaginiamo cosa avviene in una forma di governo dispotico in cui la mancanza di libero scambio e di ragionevolezza dei pensieri, cha scaturisce da una varietà di interessi condivisi, provoca uno squilibrio negli stimoli intellettuali. La diversità di stimoli significa novità e novità implica una sfida al pensiero. Più l'atti-

vità curricolare è limitata e strutturata in modo preordinato più si limita la possibilità di pensare, di filosofare e di interagire con l'esperienza al fine di interpretarla ed eventualmente modificarla. Quasi a dire che una democrazia dissociata dall'educazione non può che degenerare e mancare agli impegni che il nome stesso evidenzia; e qui Dewey sostiene che «il considerare la democrazia come un fatto di educazione e l'educazione come un fatto di democrazia risponde appunto all'esigenza di costruire un sistema democratico 'sostanziale' e non 'formale'» (Granese 1992, 13). La democrazia nell'educazione e l'educazione alla democrazia sono i due risvolti della pratica filosofica della P4C che permettono ai bambini di sperimentare il senso civico della cittadinanza come sviluppo e prassi del pensiero critico, creativo e valoriale, pensiero che fa dell'intelligenza una disposizione durevole accrescitiva ed in essa è possibile ravvisare il fondamento della collaborazione solidale. L'intelligenza è l'unica e indispensabile credenza necessaria alla vita morale e sociale, va cioè ricercata nella forza dell'esperienza associata, nella credenza che ogni individuo debba avere la possibilità di apportare il contributo di cui è capace e che il valore del suo contributo debba essere giudicato in rapporto al suo posto. L'educazione è interpellata nel formare una coscienza critica e un'intelligenza operativa in grado di apportare un cambiamento democratico negli stili di vita della società e soprattutto nel pensare attraverso l'insegnamento del filosofare nella sua natura performativa democratica. A tal fine Giuseppe Catalfamo nota che

in questo John Dewey ci è di sommo aiuto, perché nessuno prima di lui ha legato strettamente le sorti dell'educazione e viceversa. Bisogna, dunque, rapidamente rivisitare la famosa opera *Democrazia ed educazione* e trarre da essa spunti e suggestioni per un discorso pedagogico (Catalfamo 1987, 43),

tanto che lo Stesso, a conferma della fedeltà al credo deweyano, sostiene che un'educazione alla democrazia deve caratterizzarsi tra le altre cose come educazione allo spirito critico, all'indipendenza di giudizio e al dissenso costruttivo. Lo spirito critico è il

motore della democrazia come prassi discorsiva, infatti la morale della democrazia è fondata sul principio auto-correttivo del sapere e dei comportamenti, nel senso che ad un possibile errore valutativo segue la correzione. L'indipendenza di giudizio, invece, esalta l'autonomia di pensiero e quindi la sottrazione dell'individuo alle logiche subdole e tendenziose che condizionano le scelte e i comportamenti; ed infine il dissenso costruttivo implica una lotta civile e una rivendicazione non violenta dei propri diritti. In questa prospettiva, la P4C di matrice deweyana può considerarsi tra le esperienze educative a livello mondiale, maggiormente rispondente ad un'effettiva educazione alla cittadinanza tesa a promuovere la dimensione intersoggettiva quale condizione che rende l'uomo *essere-politicamente-nel mondo-con-gli-altri-e-per-gli-altri* (Bertolini 1988, 90-97; cfr. Bertolini 2003, 100-104, Mancini 2010, 407-409). I principi che stanno a fondamento di tale visione sono: avviare e sviluppare nei giovani un processo di formulazione delle domande, insegnare una metodologia di ricerca atta a fornire ai bambini dati per rispondere alle loro domande, condurre delle discussioni in classe che abituino i giovani ad ascoltare gli altri e ad esprimere le proprie opinioni, legittimare la ricerca attraverso discussioni aperte in cui non sia possibile trovare risposte definitive e molte domande; esortare i bambini a riflettere sulle loro esperienze, considerare l'insegnante più una risorsa che un'autorità (Stenhouse 1977, 118.).

Lo scopo di questo curriculum, coerentemente con ciò che in ultima analisi è una tensione intrinseca della filosofia, è fondamentalmente etico e politico: umanizzare l'uomo e la società a partire da una ferma fiducia nella razionalità come base necessaria, sebbene non sufficiente, per una esplicitazione e esternalizzazione consapevole della solidarietà. (Santi 2005, 10)

In realtà il nesso profondo che sussiste tra educazione al pensare, filosofia e vita socio-politica sembra rappresentare l'interesse prevalente di Lipman il quale, più volte e in diverse occasioni, ha sollecitato l'attenzione sulla natura prevalentemente politica dell'educazione al pensiero come esercizio di riflessione per la

formazione di una coscienza critica e la realizzazione di una democrazia cognitiva nella quale i bambini siano partecipi ai processi argomentativi e deliberativi in uno stile comunitario e collaborativo che sviluppi il pensiero complesso (Cfr. Morin 2002, 26-27).

Il ruolo della scuola deweyana nella P4C

L'educazione alla democrazia e al pensiero riflessivo trovano il loro luogo privilegiato nella scuola come ambiente sociale formato con lo scopo deliberato di influenzare le disposizioni mentali e morali dei loro membri. La scuola centrata sulle attività e sugli interessi, non strutturata secondo un modello prefigurato, tende a garantire il clima cooperativo e comunitario necessario per la democrazia. In questo senso, nella riflessione deweyana, la scuola non è solamente funzionale all'acquisizione delle norme e delle consuetudini, quindi non assolve solo al suo ruolo integrativo e riproduttivo, ma è anche occasione di sviluppo e di miglioramento della qualità dell'esistenza, di collaborazione tra gli uomini, di partecipazione alle decisioni comuni e di sviluppo e trasformazione della società. La scuola fondata sulla cooperazione rappresenta un ambiente non costituito su logiche autoritarie, ma sulla partecipazione ai processi decisionali del pensiero in un clima di autentica condivisione e democraticità. La democraticità costituisce un processo dinamico sempre aperto che coinvolge gli aspetti cognitivi, quelli didattici ed organizzativi della scuola e consente di esercitare un'influenza positiva sulla vita sociale tanto da renderla prassi democratica. In questo senso l'educazione, a seconda che sia attiva o passiva, è in grado o meno di promuovere le risorse dell'individuo, di inserirlo in modo non conformistico all'interno del tessuto sociale della società e di renderlo protagonista delle sue scelte personali e di quelle comunitarie. Ora, tra i compiti che Dewey sembra affidare alla scuola vi è quello di facilitare e garantire la partecipazione effettiva di tutti all'educazione consentendo di sfuggire alle limitazioni del gruppo sociale nel quale i soggetti sono nati. Se ciò è vero essa condiziona in qualche modo la futura personalità democratica degli studenti

per la quale l'educazione programmata comporta un ambiente selezionato. Una scuola così strutturata ha i suoi pericoli, pericoli non teorici ma pratici, vale a dire pericoli che nascono dal trascurare l'esperienza come condizione del pensiero, della conoscenza e della scelta. Quando la scuola si allontana dai fattori educativi che agiscono nell'ambiente extrascolastico essa sostituisce lo spirito libresco, pseudo-intellettuale, allo spirito sociale mediante una didattica nomotetica e frontale.

Indubbiamente i bambini vanno a scuola per imparare, ma è ancora da dimostrare che l'insegnamento è più adeguato quando viene concepito come qualcosa di consapevolmente separato. Un tal punto di vista è un impedimento al formarsi di una coscienza sociale attraverso un'attività comune; pertanto per interesse e valori, lo sforzo per l'insegnamento isolato intellettuale contraddice al suo stesso scopo (...) Solo impegnandosi in un'attività in comune, dove l'uso che fa una persona dei materiali e degli strumenti si riferisce consapevolmente all'uso che altre persone fanno delle loro capacità e strumenti, si riesce a dirigere la disposizione in senso sociale. (Dewey 1992, 83)

In questa direzione la scuola sembrerebbe il luogo privilegiato in cui coltivare il senso di democraticità sociale e riflessiva attraverso un'abitudine mentale critica, una disposizione sociale verso i problemi e i contesti di appartenenza che generano una sorta di «dipendenza» qualificante poiché consente l'interdipendenza di interessi e il perseguimento di obiettivi comuni i quali aumentano la capacità sociale dell'individuo, che in altro modo resterebbe indifferente e distante. La scuola è l'ambiente nel quale i bambini imparano a conoscere, a fare e ad essere, ma la scelta educativa è sempre una scelta di valore tra la competizione individualistica o la cooperazione societaria. Questo significa che la scuola può educare a forme persistenti di individualismo che generano una società competitiva e quasi sempre non partecipativa e solidale oppure può educare i bambini a vivere secondo uno stile comunitario vale a dire collaborativo e cooperativo per il quale diventano importanti i contributi di tutti. Si tratta di decidere quale scuo-

la scegliamo oggi per la società futura. Il semplice assorbimento di nozioni e di verità ricalca quasi esclusivamente un esercizio individuale che spesso tende a trasformarsi in un forma implicita o esplicita di atteggiamento egoico che confina l'apprendimento e la conoscenza all'autoriproduzione, nel senso che non c'è un chiaro vantaggio sociale che li giustifichi. Come nota Dewey

L'unico parametro per misurare il successo è, invero, quello competitivo, nel senso negativo di questo termine: un confronto di risultati nelle interrogazioni e negli esami per vedere quale ragazzo è riuscito a superare gli altri nell'immagazzinare e nell'accumulare il maggior numero di nozioni. (Dewey 1976, 20)

Questa atmosfera è spesso presente a tal punto che aiutare un compagno a fare un compito è considerato paradossalmente anti-educativo. Spesso il lavoro scolastico si esaurisce nel semplice apprendimento nozionistico per il quale la collaborazione cooperativa vicendevole assumerebbe un valore indesiderato e non riconosciuto all'interno del codice simbolico della istituzione scolastica, anzi apparirebbe un'azione deresponsabilizzante di chi la compie (cfr. De Landsheere 1980, 9-14).

Quando invece si realizza il lavoro attivo tutto questo cambia, perché aiutare gli altri, invece di essere una forma di carità che impoverisce chi la riceve, è uno stimolo che serve a liberare le capacità e a promuovere le tendenze di chi viene aiutato. In uno spirito di libera comunicazione, di scambio di idee, di suggerimenti e di risultati, sia il successo che il fallimento di una precedente esperienza diventano la nota dominante della lezione. L'emulazione entra sì nel confronto fra gli individui, ma non in relazione alla quantità di nozioni assorbite, ma in relazione alla qualità del lavoro fatto: il genuino parametro di valutazione della comunità. (Dewey 1976, 20)

La scuola, quindi, autenticamente educativa, è la scuola organizzata come comunità di vita. In essa l'apprendimento non viene disgiunto dai suoi valori sociali e quindi assume anche un valore

profondamente morale per il quale la socialità dell'apprendimento è avviata verso la cooperazione comune. In tal senso la scuola deve basarsi sull'attività associata degli allievi che perseguono intelligentemente lo stesso fine poiché essa è chiamata a formare la coscienza e l'unanimità dei fini per il suo progresso societario nel tentativo di svolgere una parte attiva nel promuovere i cambiamenti sociali desiderabili (Corallo 1983, 134-137; cfr. Corallo 1972, 238-248). Antonio Vigilante nota che «una simile educazione non può essere un'educazione a, la preparazione a qualcosa di futuro. La scuola non è separata dalla società, né serve a preparare ad un ingresso successivo nel mondo sociale, ma è società stessa. Nessuna educazione, avvertiva Dewey, è possibile se si trascura il principio fondamentale della scuola come comunità» (Vigilante-Vittoria 2011, 176). È desiderabile «una scuola che si preoccupa di formare l'uomo capace di prendere posizione davanti ai problemi reali e di esercitare la libertà alle scelte più radicali, e quindi scegliersi la parte per la quale militare, senz'essere precocemente indottrinato ed asservito» (Mencarelli 1974, 581. Cfr. Casotti 1965, 27). La scuola detiene il potere educativo attraverso cui può formare i bambini a vivere con gli altri e per gli altri in uno stile collaborativo e cooperativo senza per questo mortificare le risorse individuali ma ponendole a servizio della comunità per il suo benessere e miglioramento oppure può formare un coscienza individualistica fondata sul primato della competizione a differenza di un sano antagonismo. Dewey conosceva molto bene lo spettro dell'individualismo che aveva influenzato la cultura e la società americane ed aveva condotto la civiltà verso il primato della competitività sociale (cfr. Dewey 1948, 99-119). Per questo la scuola non è soltanto l'organo dell'inserimento dei giovani nella società in cui vivono, ma anche l'organo di trasformazione sociale e l'istituzione che, per educare alla democrazia e alla cittadinanza attiva, deve organizzarsi secondo prassi di autogoverno. Per questo è importante educare i bambini ad una partecipazione democratica e attiva all'interno della scuola che può diventare autentica palestra di democrazia nella quale esaltare sia il valore dell'individualità sia quello della socialità, valori che trovano un riscontro nella prassi filosofica della P4C in cui le risorse individuali e le potenzialità sono messe al servizio

della comunità di ricerca al fine di cooperare per uno scopo comune che è l'accrescimento del sapere comunitario e il ragionamento connesso alla deliberazione della scelta. Non è un caso che fin dalla Scuola dell'Infanzia il curriculum della P4C introduca l'esperienza scolastica della comunità di ricerca dialogante e deliberante come accade nel racconto *L'ospedale delle bambole* che induce i bambini e le bambine a considerare la scuola luogo dell'incontro con la diversità. Infatti Manù, protagonista del racconto, frequenta una scuola dove «incontra persone molto diverse da lei: i bambini e le bambine della sua classe vengono da altre città, da altri paesi; alcuni sono persino di razze diverse, come Farà e Kaori» (Striano 1999b, 8). In questo incontro i bambini sono chiamati al confronto delle proprie idee e al riconoscimento dei punti di vista differenti. È così che la classe di Manù diventa una comunità di ricerca in senso deweyano in cui i bambini diventano protagonisti del processo di partecipazione e costruzione della conoscenza e del pensiero.

D'altronde – nota Maura Striano – in una prospettiva deweyana in cui riconosciamo le radici della *Philosophy for Children*, il rispetto degli altri e l'impegno nella ricerca e nella costruzione della verità in quanto punto di riferimento comune e condiviso sono i cardini di ogni società autenticamente democratica. (Striano 199b, 9)

Non è un caso che nel percorso concettuale presente nel relativo manuale (cfr. Sharp 2000) corredato al racconto vengano introdotti concetti che avviano i bambini ad una prassi democratica del pensiero e a prendere coscienza della propria identità e della relazione con gli altri rispetto a ciò che si è, si vuole e si ritiene buono o giusto, all'interno di un quadro normativo in cui l'acquisizione delle regole è un percorso di condivisione e di socializzazione piuttosto che un codice formale comportamentale applicativo. Molto spesso si ritiene che basti la buona volontà e la disposizione per destare l'attenzione, quando invece essa ha bisogno di qualche situazione problematica, di qualche dubbio affinché possa pienamente svilupparsi e diventare riflessione critica.

Se il materiale possiede un sufficiente interesse intrinseco, ci sarà

attenzione diretta e spontanea che è eccellente finché dura, ma che di per sé non è sufficiente a suscitare il potere del pensiero e del controllo mentale interno.(...) La vera attenzione riflessiva, invece, implica sempre giudizio, ragionamento, deliberazione. (Dewey, 111-112)

Educare alla democrazia, quindi, implica il riferimento ad un contesto scolastico cooperativo e collaborativo, ad un clima d'aula partecipativo in cui venga superato lo scarto tra curriculum formale e curriculum nascosto, che di fatto condiziona gli esiti della democraticità educativa, a volte più professata che concretamente vissuta. Implica una revisione dei rapporti di potere che regolano la relazione docente - alunno. Nella P4C ciò implica riconsiderare il ruolo dell'insegnante come facilitatore di dinamiche intergruppi e in particolare di processi di indagine e di apprendimento cooperativo. La democraticità dell'apprendimento implica la condivisione, la partecipazione e la costruzione delle conoscenze in un clima di sano antagonismo comunitario contro le derive dello sterile protagonismo individualistico miope e autoreferenziale, implica un ridimensionamento dell'autorità cattedratica del docente a favore del suo ruolo di facilitante in cui sia esercitata la professionalità di educatore e formatore. La ridefinizione del sistema scuola implica la promozione di una cultura democratica che si avvera in prassi educativa orientata alla ricerca e al confronto, in cui gli errori siano opportunità di miglioramento e non giudizio di condanna. In questo modo è possibile considerare la scuola come istituzione deputata al cambiamento sociale e in particolare democratico (cfr. Borghi 1955, 85. Cfr. Aa. Vv. 1989, 39-41).

Comunità di ricerca: agorà democratica

La locuzione «Comunità di Ricerca» esprime un paradosso semantico. Il termine comunità rinvia al latino *cummunis* e *communitas* che contiene la radice *mei* che indica cambiamento e scambio mentre *munus* indica un incarico conferito e che attende di essere appunto ricambiato verso chi l'ha conferito. In questo senso la co-

munità esprime il senso di uno scambio (cfr. Gemma 2008, 17-35). Se consideriamo inoltre la nota differenza delineata da Ferdinand Tönnies tra «società» (*Gesellschaft*) e «comunità» (*Gemeinschaft*) è possibile scorgere la presenza di un valore antinomico nella locuzione «comunità di ricerca» quasi fosse un ossimoro che unisce il concetto di comunità e quello di ricerca. Infatti alla luce della dottrina di Tönnies il concetto di comunità rinvia ad un genere di associazione umana caratterizzata da «relazioni calde e corte» nella quale i membri sono legati da rapporti affettivi, legami interpersonali e di volontà fondati su un senso di appartenenza di carattere etico, etnico, religioso o culturale che consente una conoscenza reciproca. La società invece è caratterizzata da una razionalizzazione degli interessi e da una strutturazione delle azioni sulla base del calcolo funzionale delle istanze. Ne consegue che mentre il concetto di comunità rinvia ad una condizione originaria della conoscenza, in particolar modo filosofica, che esaudisce le aspettative di legami intersoggettivi intimi orientati verso un comune sentire e una comunanza di vita, generatrici di coesione e condivisione proprio come le prime comunità filosofiche della storia del pensiero, il termine ricerca, invece, allude ad un'esperienza conoscitiva piuttosto solitaria coltivata nella riflessione mentale solitaria, più sensibile ad una dimensione individuale dell'apprendimento in cui il soggetto conosce costituendosi nella sua singolarità, in modo conflittuale, se non competitivo, e concependosi come un'unità coesa rispetto a sé. In tal senso «la locuzione 'comunità di ricerca' (acronimo *CdR*) – alla stregua della coppia comunità-società – pertanto sembra contenere, come un ossimoro, due termini antitetici» (Lupia 2005, 65). Il termine trae origine dal pensiero del filosofo e logico americano Charles Sanders Peirce ed è mutuato da Dewey. Sarà G. H. Mead a cogliere le profonde implicazioni educative nei diversi contesti sociali formali e non formali giungendo a considerare il Sé non come forma personale antecedente i processi sociali ma come esito dell'interazione sociale veicolata da flussi di comunicazione significativa (cfr. Mead 1966, 30-38. Cfr. Carugati 1988, 128-130). Così il termine «Comunità di Ricerca» (*CdR*) è entrato nel lessico pedagogico della P4C indicando la pratica filosofica di Lipman. Se volessimo

individuare tra le tante valenze che la comunità di ricerca assume, potremmo cogliere in primis quella di natura civico-politica ispirata ai valori di democrazia e partecipazione necessari affinché si dia un processo sociale conoscitivo caratterizzato dalla condivisione costruttiva ai processi di indagine e di deliberazione delle scelte. Infatti, come osserva Maria Lupia «al fine di realizzare una mission euristico-filosofica, inclusiva e democratica, dallo spirito essoterico e sociale, questi postula come condizione necessaria la trasformazione della classe in una comunità» (Lupia 2005, 75). La comunità rappresenta, in un certo qual modo, la dimensione educativa della società poiché considera la socialità, fattore costitutivo della personalità, quale condizione di educabilità ed è in questo senso che Dewey può considerarsi esponente della pedagogia comunitaria. Se è vero che noi nasciamo associati con gli altri e anche vero che non nasciamo come membri di una comunità ma lo diventiamo attraverso l'educazione che sollecita il senso di appartenenza e di collaborazione. Infatti per costituirci tali occorre acquistare l'arte che è particolarmente distintiva dell'umanità, la capacità simbolica e rappresentativa, fondamento e risultato dell'azione collaborativa, che conferisce ai partecipanti al tempo stesso la coscienza della loro particolare e distinta funzione e il sentimento di reciproca appartenenza (Borghi 1964, 3-4). In questo senso Fulvio Cesare Manara considera la comunità di ricerca come pratica efficace sia per l'educazione intellettuale sia per l'educazione morale:

infatti una CdR opera sia sul piano della ricerca, scoperta e co-costruzione intersoggettiva dei saperi (secondo i più aggiornati indirizzi delle scienze cognitive) sia sul piano della educazione a relazioni di compartecipazione, cooperazione e corresponsabilità. Il dialogo, in molte sue forme e tipologie, caratterizza la «comunità di ricerca». Il principio della comunità di ricerca non è né la dipendenza né l'autonomia, ma l'interdipendenza. (Manara 2011b, 295. Cfr. Manara 2001a, 41)

Le dimensioni della comunità e della ricerca coappartengono ad una matrice pedagogica che educa la riflessività noetica: la co-

munità e la ricerca. La componente della comunità permette il riconoscimento della reciprocità nelle relazioni intersoggettive, la valorizzazione della personalità individuale, la condivisione di codici, obiettivi, responsabilità comuni con l'altro. La componente ricerca permette, invece, il riconoscimento di una dimensione euristica profondamente connaturata al piano soggettivo e intersoggettivo e all'impegno epistemico ed ermeneutico in un processo mai concluso e necessariamente autocorrettivo (cfr. Striano 1999, 62). Pertanto nella P4C la «Comunità di Ricerca» assume una triplice valenza: «epistemica», legata ai processi di costruzione ed elaborazione della conoscenza; «etica», connessa con l'agire morale del discorso quale processo comunitario di partecipazione e deliberazione del giudizio; «democratica», connessa alla partecipazione dei membri ai processi decisionali e alla riflessione come azione responsabile e valoriale.

Democrazia cognitiva: la costruzione del sapere

La CdR promuove e sviluppa processi che consentono di vivere ai suoi membri l'esperienza del filosofare come condizione intersoggettiva pervenendo alla matrice sociale della conoscenza e della ricerca. In questo senso lo sviluppo del pensiero e della ricerca avviene nella dimensione più originaria, quella dell'*infra*, della relazione, nella quale la mente costruisce i saperi insieme agli altri e genera significati da assegnare alle cose e al mondo,

vale a dire che nessun uomo può vivere solo, gli uomini sono interdipendenti non solo nei loro bisogni e nelle loro cure ma anche per quanto riguarda la loro somma facoltà, la mente, che non può funzionare al di fuori della società umana. La «buona compagnia» è indispensabile per l'essere pensante. (Arendt 1990, 22)

Queste riflessioni arendtiane riflettono la natura teoretica del pensiero che è essenzialmente relazionale, in particolare è sociale nella misura in cui esso trova nella reciprocità la condizione necessaria affinché la mente possa estendersi e interiorizzare i pro-

La Comunità di Ricerca è una matrice sociale che genera relazioni sociali, predisponendo il setting per una varietà di matrici cognitive, da cui derivano nuove relazioni cognitive. Ma entrambe le componenti devono scendere in campo: la componente «comunità» e le componente «ricerca». (Lipman 2003, 92; trad. mia)

Sono consapevoli *Kio e Gus*, protagonisti dell'omonimo racconto destinato alle classi terze e quarte di Scuola Primaria, i quali attraverso le loro continue domande sollevano dubbi e questioni che coinvolgono la loro classe e i loro amici a pensare costruendo ed elaborando ipotesi e interpretazioni.

Ma ciò che i due protagonisti del racconto vogliono fare è condividere le idee, ragionare insieme, costruire ad alta voce conoscenze (...) insomma «pensierare», dialogando in una comunità unita dal desiderio di scoprire – cercando e inventando – significati nelle cose che ci circondano. (Santi 2004, 2)

Se la CdR contempera i due caratteri, quello comunitario tipico della creatività, della affettività e della socialità e quello indagativo proprio della logica, della razionalità e della individualità, in entrambi i casi si tratta di generare relazioni sociali che a loro volta producono relazioni cognitive. Queste ultime sviluppano processi argomentativi e discorsivi che si alimentano nella interazione reciproca dei membri della CdR. Per cui l'interazione sociale genera un potenziale logico-critico che consente ai singoli membri di intervenire nei processi di ricerca apportando il proprio contributo personale per sviluppare le potenzialità accrescitive del sapere. Nei setting di P4C non si insegna il pensiero, così come avverrebbe nell'apprendimento delle strutture epistemologiche disciplinari, nelle quali le conoscenze sono già codificate e strutturate secondo codici e linguaggi specifici, ma si insegna a pensare, vale a dire attivare un metadiscorso che sia co-costruzione della conoscenza cioè meta-conoscenza come riflessione sul pensiero stesso. Infatti Lipman sostiene che «si deve impa-

rare come ragionare e come applicare il ragionamento simultaneamente: se noi cominciamo col posporre la sua applicazione, probabilmente non arriveremo mai ad applicarlo» (Lipman 2000, 3). Per insegnare a pensare sono necessarie sempre le due matrici correlate e interdipendenti, quelle sociali e quelle cognitive che producono l'azione riflessiva della mente che diventa così in grado di generare pensieri per interpretare, valutare e deliberare. La ricerca per Lipman è il processo dell'*inquiry* di Pierce e Dewey in cui si esprime il pensiero umano nel suo dialogo con l'esperienza, con gli altri e con se stesso (cfr. Striano 2002b, 139). Di qui seguono due considerazioni: la prima di carattere sociale e la seconda di carattere cognitivo. Rispetto alla prima è opportuno considerare che la comunità di ricerca si alimenta nella relazione sociale che in un setting filosofico produce un'interazione all'interno delle dinamiche del gruppo classe. Dinamiche che conducono la comunità ad assumere la relazione sociale come condizione delle matrici cognitive. Ciò significa che quanto più è qualificata la relazione sociale tanto maggiore è la riflessione critica, tanto da far dire a Lipman che

il pensiero di un individuo è in larga parte un'internalizzazione di ciò che è stato all'interno del gruppo o dei gruppi nei quali è inserito l'individuo (...) Perciò dobbiamo cominciare a considerare il pensiero come un fatto sociale, interrogandoci sulla tipologia di tale fatto sociale. (Lipman 2003, 51)

Il pensiero è un fatto sociale e il pensiero individuale è l'interiorizzazione del processo sociale. Questa è la tesi che consente ai bambini di essere parte attiva nel setting filosofico non solo nelle dinamiche socio-relazionali ma anche mentali e quindi essere educati a pensare con gli altri e per gli altri e ad interiorizzare le idee e le esigenze degli altri. A tal proposito Lipman si ispira alla teoria costruttivista di Vygotskij sebbene egli, nonostante lo citi insieme a Piaget nel suo *Philosophy in the classroom*, afferma che essi giocano un ruolo piccolo ma importante, nel senso che egli è più interessato a far filosofia che psicologia (cfr. Santi 2002a, 50). Il costruttivismo considera la conoscenza un processo di costru-

110 zione nel quale i soggetti hanno un ruolo attivo nei processi di pensiero e di elaborazione della conoscenza, nel senso che considera i bambini «capaci di» e «non privi di». In particolare, secondo Clotilde Pontecorvo,

discutendo in classe gli allievi diventeranno capaci di usare diverse forme di mediazione e negoziazione, in virtù di quella collaborazione cognitiva che conduce verso una soluzione del compromesso, alla quale ciascuno parteciperà apportando il proprio personale contributo. (Pontecorvo 2010, 117. Cfr. Boscolo 1974, 433- 434. Cfr. inoltre Comoglio, Cardoso 1996, 58-60 e Hewstone, Jaspars 2010, 202-204 e Laneve 1998, 104 - 106.)

In particolare Vygotskij sottolinea il ruolo determinante che ambiente e interazione sociale hanno nel progresso cognitivo (Bruner 1993, 174-175), aprendo nuovi spazi di insegnamento al pensare e al filosofare. Nella prospettiva vygotkiana relativa ai modi di passaggio dal sociale all'individuale, il pensiero procede dal piano interindividuale a quello intraindividuale vale a dire che ciò che è diventato mentale e interno è preceduto da una fase esterna sociale: pertanto le relazioni sociali tra le persone sono geneticamente prioritarie per tutte le funzioni superiori. Questo significa che la riflessione individuale è l'interiorizzazione di una riflessività sociale. Il processo sociale si situa a livello interindividuale ed assume un'importanza rilevante per lo sviluppo euristico-riflessivo della comunità di ricerca in quanto consente il passaggio all'interiorizzazione del dialogo in cui vengono riprodotte le idee espresse dagli altri membri del gruppo. Nel momento in cui i bambini imparano a interiorizzare i processi di costruzione del sapere e di elaborazione della conoscenza essi vengono educati ad una sorta di tensione empatica e di decentramento cognitivo - emotivo. In questa prospettiva Lipman sostiene che

come Mead, Vygotskij dichiara che la formazione della classe come comunità è indispensabile per stimolare gli studenti a pensare e a farlo in prestazioni a livelli più elevati di quelli che essi intendono dimostrare se funzionanti a livello individuale. (Lip-

Questo processo di apprendimento favorisce il pensiero nello sviluppo di procedure e abilità di livello maggiore rispetto a «ciò che è stato appreso» e che ha caratterizzato l'apprendimento. L'interiorizzazione dei processi di apprendimento, che avvengono prima nella fase intermentale e quindi dialogica e poi intramentale, sono gli stessi che troviamo nella struttura dialogica dei racconti di Lipman, come fa notare Antonio Cosentino, per il quale se fissiamo l'attenzione sulla metodologia tipica della *Philosophy for children*, osserviamo una particolarità, che comporta una netta divergenza dallo schema presentato sopra. I libri che si utilizzano come principali strumenti didattici, i racconti di Lipman, non sono propriamente libri di scuola, ossia non sono assimilabili al genere manuale. In effetti il tentativo avviato da Lipman fu, nel concepire la struttura e la forma del primo racconto (*Il Prisma dei perché*), quello di creare una situazione di apprendimento in cui fosse ridotto di molto il ruolo dell'insegnante. Il racconto suggerisce paradigmaticamente un modello di apprendimento i cui processi avanzano grazie alla dinamica globale delle relazioni di gruppo: in altri termini, agli inizi del suo lavoro Lipman riteneva che il passaggio dal piano intermentale a quello intramentale dovesse avvenire senza la mediazione attiva dell'insegnante (Cosentino 2002b, 213). L'interazione sociale, che è la matrice delle relazioni sociali e cognitive, consente di costruire la trama della semantica concettuale e di tessere le relazioni discorsive che permettono l'elaborazione della conoscenza e l'abilitazione del pensiero verso una forma di sviluppo che, in alcuni casi, supera di molto l'età mentale cognitiva dei bambini determinando l'accrescimento di capacità logiche che influiscono negli apprendimenti disciplinari.

Democrazia dialogica: per un'etica del rispetto e della collaborazione

La Comunità di Ricerca assume un'importanza fondamentale in quanto consente l'interiorizzazione delle relazioni comunitarie e per questo assume una valenza sociale, civica e politica. L'inte-

112 riorizzazione richiede una riflessione come atteggiamento della mente «verso se stesso» che permettere al singolo membro di cogliere le idee, le esigenze, i pensieri e i ragionamenti degli altri al fine di assimilarli. In tal senso la riflessione è l'interiorizzazione del dialogo filosofico generato nel setting di P4C. In questa prospettiva il dialogo assume una valenza democratica nel senso che forma la coscienza ad interiorizzare una pluralità di opinioni, a rendere il pensiero flessibile, laterale, radiante ed empatico. Un pensiero dialogico comunitario proteso ad infrangere stereotipi mentali e categorie dogmatiche nel tentativo di compiere un decentramento rispetto al proprio sé. Svolge una «funzione liberatoria» poiché libera l'altro dai suoi limiti, da visioni parziali e riduttive che ostacolano la comprensione autentica della realtà. L'interiorizzazione e il dialogo permettono un'identità plurale, aperta al confronto e alla divergenza come processo di sviluppo per una prassi educativa comunitaria. In questo senso

è la diversità dei possibili punti di vista dai quali può essere considerata, stimata ed apprezzata una situazione – e, dunque, l'attività politica come attività di confronto e di dialogo – che assicura quella consapevolezza e quel discernimento che connota la libertà del soggetto. (Colicchi 2002, 174)

Questo implica la capacità di instaurare un rapporto riflessivo con se stessi inteso come un'interiorizzazione del nostro parlare e discutere con altri, nel senso che il discorso interno può essere inteso come una riflessione cosciente di un dialogo intersoggettivo. Ciò consente di comprendere in che senso il dialogo «interiorizzato» implica il ricorso a ragioni oggettive che si mostrano come presupposti fondativi. In questo, ricorda Enza Colicchi,

se «razionale» è sinonimo di ben fondato, la fondazione è qui affidata alla pratica di confrontarsi con altri, di acquisire il parere di altri o – che è formalmente la stessa cosa – di consultarsi con se stessi. (Colicchi 2002, 175-176)

Ciò può avvenire stabilendo relazioni dialogiche autentiche quali

condizioni basilari affinché si dia un'autentica relazione di tipo riflessivo, euristico e valoriale.

113

L'assunto comune è che la riflessione generi dialogo, mentre in effetti è il dialogo che genera la riflessione. Sovente, allorché le persone s'immettono in una reciprocità dialogica, sono spinte a riflettere, a concentrarsi, a considerare alternative, ad ascoltare attentamente, a prestare attenzione alle definizioni e ai significati, a riconoscere opzioni inizialmente trascurate e, in generale, ad avviare, un vasto numero di attività mentali che non ci sarebbero state se non vi fosse stato dialogo. (Lipman 2003, 22)

A questo punto è opportuno precisare che il dialogo può assumere, oltre alla valenza epistemica già osservata, quella etica riferita alla prassi discorsiva e argomentativa intesa come modalità di partecipazione democratica secondo i principi educativi della collaborazione e della cooperazione. L'aspetto etico della CdR implica che i partecipanti ad un dialogo filosofico rappresentano, valutano e ricostruiscono le proprie idee attraverso la mutua circolazione, l'esplorazione e la determinazione dei propri punti di vista. Il termine «dialogo filosofico» è una conversazione logicamente disciplinata tra due o più persone, riguardante concetti che sono comuni a noi tutti, centrali per le nostre vite e essenzialmente opinabili e contestabili. Un dialogo filosofico coinvolge l'analisi delle credenze su questioni di importanza per gli interlocutori e sulle relazioni logiche tra queste e l'importanza che esse assumono per la vita degli interlocutori. Il setting della P4C educa i bambini ad una dimensione etica in quanto il fine del dialogo filosofico è di ispirare il giudizio su questioni di natura filosofico-concettuale e su problemi aventi una qualche rilevanza pubblica per promuovere un pensiero divergente, laterale, plurale e antidogmatico. In tal senso la reciprocità e la partecipazione sono garanti del giudizio che sorge e si qualifica nell'agire discorsivo della comunità. Quest'ultima cerca le determinazioni della giustizia etica enfatizzando l'azione sia come interazione sia come individuazione e determinazione di criteri, di valori e di scelte. In questa prospettiva il giudizio etico può essere giusto o sba-

114 gliato, ma il suo essere giusto o sbagliato dipende dalla qualità delle relazioni comunitarie perché da essa dipende il valore. E la qualità delle relazione esprime la partecipazione e l'intervento di ognuno al dialogo affinché il valore espresso sia considerato da tutti, non solo dalla maggioranza ma anche dalla minoranza anzi soprattutto da essa (cfr. Sharp 1991, 31-37) . L'importanza etica del discorso è il riconoscimento che non possiamo sapere quale sarà il giudizio etico degli altri, se non giustificandolo prima dialogicamente. I punti di vista degli altri servono come punti di riferimento per i nostri individuali. La prova della universalità del giudizio etico è data dall'essere dialogicamente vagliata e deliberata a livello comunitario. Pertanto, come fa notare Megan Laverty,

l'obiettivo di condurre le nostre azioni ad una giustizia morale è equivalente ad un pensiero allargato, cioè alla modificazione del nostro punto di vista personale che progressivamente si equilibri con quello degli altri punti di vista senza che per questo venga compromesso. L'educazione etica in questa prospettiva implica simultaneamente l'imparare a spiegare la propria prospettiva sul mondo mentre la si allarga incorporando la prospettiva degli altri. (Laverty 2005, 163)

In questo senso la comunità di ricerca è condizione di un vivere sociale democraticamente orientato alla partecipazione attiva e responsabile nello stile del confronto e del rispetto che consente ai bambini di educarsi a diventare cittadini attivi e responsabili. In ciò

l'insegnamento etico in gioco non può essere centrato sulla teorizzazione etica astratta o su un moralismo retorico più o meno critico, ma sulla messa in pratica, sul «fare etica», ossia sull'accogliere l'altro integralmente là dove ci si trova – quindi, in primis, nella comunità del gruppo classe. Occorre – osserva Manara – mettere in gioco le dimensioni concrete e comportamentali del rispetto che abbiamo identificato. Ciò esige un investimento etico connaturato agli stessi metodi utilizzati, alla costruzione di set-

ting formativi, ai quali è richiesto di divenire una via per mettere in atto un cambiamento. (Manara 2011b, 292)

Se il dialogo è la condizione intersoggettiva del pensare mentre la riflessione è quella intraindividuale, quest'ultima si pone in una reciprocità ricorsiva che assurge a pensiero di secondo livello poiché consente al singolo individuo di partecipare non solo alla co-costruzione del sapere nella interazione comunitaria ma soprattutto di ri-considerare i pensieri e le scelte non isolatamente e in modo individuale bensì in relazione ai presupposti impliciti dell'altro che si sono interiorizzati e per questo in modo responsabile verso sé e verso gli altri che compongono la comunità. La comunità di ricerca pone in essere l'elaborazione di conoscenze, abilità e comportamenti che realizzano nell'esperienza educativa il concreto e reale rispetto degli altri in relazione al bene comunitario, cioè comune.

Dall'idea di democrazia alla pratica democratica comunitaria

La comunità di ricerca consente la formazione di uno spirito democratico fondato sulla inclusione dei membri nel processo di costruzione delle conoscenze, di collaborazione verso obiettivi comuni e condivisi che allenano lo spirito di cooperazione. In questa direzione la comunità si costituisce come palestra di democrazia che si alimenta nel dialogo socratico (cfr. Mancini 2012, 95 e Mancini 2006, 179-204) come metodo e fine della ricerca, in quanto rappresenta lo stile di una cittadinanza che trova nell'appartenenza ai processi sociali e intersoggettivi del pensiero la propria natura comunitaria. Non è un caso che Dewey parlando del senso educativo e sociale della comunità la consideri come un organismo umano in grado di produrre e controllare il potere mediante l'azione riflessiva in seguito alla quale delibera scelte e compie azioni di valore nel rispetto della maggioranza e della minoranza delle opinioni. In particolar modo egli si sofferma sulla comunità come forma di associazione umana nella quale gli individui o i singoli entrano in una particolare relazione tra loro che non è la stessa di quella presente in altre forme di connessio-

116 ne come per esempio l'unione degli elettroni, i gruppi di alberi, gli asciami degli insetti, i greggi di pecore. Tutti questi casi differiscono dalle connessioni che invece si trovano all'interno della comunità e che le conferiscono una connotazione specifica. Qual è dunque il carattere specifico che tiene uniti e legati gli individui di una comunità e che permette ad essa di qualificarsi in quanto tale? Dewey afferma che

la consapevolezza degli effetti dell'azione connessa costringe infatti gli uomini a riflettere sulla connessione stessa, che diventa così un oggetto d'attenzione e d'interesse. Ognuno opera, nella misura in cui la connessione è nota, in vista della connessione. Gl'individui continuano ad essere attori del loro pensiero, dei loro desideri e dei loro propositi, ma l'oggetto nel quale è assorto il loro pensiero è costituito dai riflessi che la loro condotta avrà sulla condotta di altre persone, e quelli che la condotta di altre persone avrà su di loro. (Dewey 1959, 7)

Sembrerebbe che la comunità si caratterizzi per essere luogo privilegiato di sviluppo di un pensiero riflessivo, vale a dire di un pensiero che non solo pensa ma che pensa anche le conseguenze dei pensieri prodotti. In questo senso la comunità è un forza pensante che si alimenta della partecipazione di ognuno ai processi di riflessione che non sono solo rivolti alla natura stessa dei pensieri, in forme cioè concettuali o disciplinari, quanto piuttosto alle conseguenze che tali pensieri determinano. Conseguenze di carattere prevalentemente sociale e politico ed in questa prospettiva che la cittadinanza assume l'aspetto di un'educazione alla riflessività dei pensieri e alle loro conseguenze pratiche sociali. Una comunità di ricerca è responsabile nella misura in cui diventa consapevole degli effetti prodotti dai pensieri, pensieri la cui natura non è solo cognitiva ma anche e soprattutto per Lipman come per Dewey di natura deliberativa e valoriale. I membri di una comunità di ricerca imparano ad essere buoni cittadini nella misura in cui sviluppano la capacità di riflettere non solo sulla conoscenza ma sulle conseguenze che essa produce. Significa educare i bambini al senso di responsabilità delle loro conoscenze e delle scelte

poiché i saperi, in questa ottica, non solo mai neutri in quanto assurgono a possibili soluzioni rispetto a problemi emergenti. Da quanto affermato è possibile trarre due conseguenze: la comunità di ricerca educa alla riflessione come capacità risolutiva (*problem solving*) e alla responsabilità civile e umana che sollecita il senso morale. Dewey fa coincidere l'agire riflessivo della comunità di ricerca come quello della comunità sociale politica che consente l'instaurarsi di un'autentica partecipazione. Infatti il filosofo afferma che l'azione congiunta è una caratteristica universale del comportamento delle cose. Alcuni dei risultati dell'azione umana collettiva sono oggetto di percezione, ossia si possono osservare in maniera tale che è possibile avvertire le conseguenze. In tal senso, dice Dewey, sorgono propositi, piani, provvedimenti e mezzi, per conseguire conseguenze gradite ed eliminare quelle nocive. Ne consegue che l'attività riflessiva è un'attività che genera effetti e conseguenze valutabili socialmente e politicamente, un'autentica comunità di ricerca è la base di quella Grande Comunità che Dewey auspica per l'affermazione di una democrazia partecipativa e attiva tanto da chiedersi

in quali condizioni la Grande Società può avvicinarsi di più e con maggiore vitalità alla posizione di un Grande Comunità, prendendo così forma in società genuinamente democratiche e in uno Stato genuinamente democratico? (Dewey 1959, 123)

Una grande Comunità che sia garanzia di un sistema politico e sociale rappresentativo di tutte le forme comunitarie sociali e che garantisce una libera e piena comunicazione reciproca, solo in questo senso la Grande Comunità può favorire un processo di crescita e di sviluppo. Ebbene la Comunità di Ricerca come setting educativo e didattico prepara i bambini a vivere in contesti nei quali esercitare la riflessione critica e la partecipazione come vettori di azione civica democratica e creativa. Per fare questo la Comunità di Ricerca si rappresenta come comunità di cittadini che necessità della riflessione come responsabilità delle conseguenze delle scelte. La comunità di ricerca non è un prodotto, ma un processo sostenuto da strumenti cognitivi e logici che consen-

tono l'autoriflessività come condizione agente per la democrazia. C'è un altro aspetto legato alla valenza democratica della Comunità di Ricerca individuato nel funzionalismo educativo deweyano. Più esattamente nella promozione di una educazione tesa alla comunicazione e alla trasmissione sociale quali condizioni di una società democratica che trova la sua condizione educativa in pratiche didattiche, come i setting di P4C, tese a promuovere lo sviluppo individuale e comunitario e quindi una tensione democratica attiva e diretta rivolta alla partecipazione, al futuro e al destino delle generazioni. Ne era consapevole Dewey per il quale lo sviluppo del comportamento e delle disposizioni necessarie alla continuità e al progresso di una società ha luogo nell'ambiente. In particolare, l'ambiente sociale consiste per il filosofo in quelle attività per le quali individui interagiscono e sono accomunati. Per cui l'ambiente è veramente educativo solo se l'individuo partecipa e condivide un'attività comune, dando il suo contributo nell'attività associata l'individuo «fa suo lo scopo che la promuove, si familiarizza con i metodi e il contenuto di essa, acquista l'abilità necessaria ed è pervaso dalla sua carica emotiva» (Dewey 1992, 65-66). Secondo Anna Maria Ajello ciò equivale a dire che i giovani devono apprendere a rapportarsi agli altri, a rispettare i diritti e le opinioni altrui, a lavorare insieme per la soluzione dei problemi e per progetti comuni, devono cioè fare esperienza dei processi di cooperazione a scuola così «per Dewey l'essenza della vita democratica si ritrova nella cooperazione di gruppo» (Ajello 1999, 40). La Comunità di Ricerca origina un processo di indagine orientato alla costruzione della conoscenza giustificata all'interno di un contesto culturale e sociale mediante la interazione dialogica. La Comunità di Ricerca si caratterizza per essere comunità di apprendimento nella quale si impara con gli altri e per gli altri e queste dimensioni costituiscono gli orizzonti (con e per) nei quali la comunità di ricerca si qualifica e tende a costituirsi come luogo di apprendimento euristico-riflessivo e valoriale. Apprendere con gli altri implica la dimensione epistemologica del processo costruttivo della conoscenza e generativo del sapere e apprendere per gli altri implica l'atteggiamento valoriale delle emozioni orientato alla «cura» (*caring*) inteso come un «fare atten-

zione all'altro», non solo nella dimensione affettiva, ma nell'interesse al suo sviluppo e alla sua crescita umana, sociale e personale. Pertanto la comunità di ricerca è una comunità che produce conoscenza e favorisce la presa di coscienza inverando un sapere che ha conseguenze etiche. Essa è sempre una comunità di pratica in cui il processo del pensare è azione condivisa e partecipata all'interno di un universo pragmatico e culturale determinato. In tal modo essa esprime il principio dell'«imparare facendo» (*Learning by doing*) che non è solo un principio attivistico mutuato da Lipman ma costituisce il modo con cui l'essere umano si appropria degli strumenti culturali che gli consentono di trasformare la realtà responsabilmente (cfr. Santi 2005, 21). La CdR educa alla democrazia, al senso di corresponsabilità, di partecipazione e di collaborazione alla vita della comunità che nella riflessione deweyana si identifica in primis nella comunità scolastica luogo di democrazia, luogo in cui si vive la partecipazione e si costruisce la presenza personale mediante attività mirate. Infatti se l'educazione è la partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie, l'educazione è il metodo attraverso il quale i bambini possono partecipare al progresso sociale e quindi tendere alla socializzazione e alla socialità. In questo senso la scuola veramente educativa è la scuola che è organizzata come comunità di vita, in quanto l'apprendimento non è disgiunto dai valori sociali che sono concretamente attuati in uno stile partecipativo e democratico. In particolare la socialità dell'apprendimento si basa sulla cooperazione al fine comune ed in questo senso vi è una vera e propria partecipazione che crea un'atmosfera democratica. Quest'ultima è essenziale all'esplicazione dell'opera educativa, anzi le è intrinseca. In tal senso, secondo Lamberto Borghi,

educazione e democrazia sono coesistentive, se educare significa rendere l'individuo atto a partecipare alla vita più larga della natura e della società, del mondo e della storia, rivivendola in maniera originale e apportandovi il suo contributo di aggiunta e di sviluppo (Borghi 1964, 66)

allora si può considerare la democrazia un principio educativo

che trova alimento in una prassi democratica dialogica e costruttiva sia delle conoscenze sia delle scelte (cfr. Corallo 1983, 137). Attiva processi di interazione dialogica e discorsiva attraverso i quali i partecipanti imparano la cooperazione risolutiva e la collaborazione autocorrettiva. Inoltre la comunità di ricerca coinvolge, oltre alle attività cognitive, importanti fattori di natura psicologica e socio-psicologica che assumono notevole importanza nella crescita relazionale con gli altri e nel controllo di forme egoiche che conducono ad una progressiva conoscenza dell'altro (cfr. Consentino 2005, 146, De Pasquale 2005, 209, Aa. Vv. 1996, 60-83). In questo modo la comunità di ricerca si pone il fine di consentire di fuoriuscire dalla falsa coscienza mediante un'appropriazione autentica delle rappresentazioni e delle strutture che reggono le impalcature cognitive ed epistemologiche dei saperi attraverso lo stile partecipativo, collaborativo e critico, quindi democratico. La conseguenza è l'appropriazione di una libertà di pensare che si promuove nel dialogo come fonte di discussione e conversazione aperta al confronto. Ciò induce ad acquisire consapevolezza che la libertà di pensiero è connessa alla riflessione sulla propria vita, sul senso di quello che siamo e facciamo. In questa prospettiva *Mark*, il protagonista dell'omonimo racconto destinato alle classi di Scuola Secondaria di secondo grado, promuove un confronto con i suoi amici Suki, Harry e Lisa su questioni che interpellano i comportamenti individuali e sociali che spesso vengono vissuti inconsapevolmente. Pertanto Mark suggerisce la via del dialogo piuttosto che quella della chiacchiera perché esso educa al confronto e alla libertà di opinione evitando il rischio del qualunquismo e del conformismo che generano spesso violenza e impoverimento morale. In questa prospettiva «riuscire a tessere un dialogo comune, al di là delle chiacchiere mediatiche che ci sommergono, significa, secondo gli auspici dell'Autore, riconquistare e mantenere la nostra libertà» (Bellagamba 2004, 9).

Bibliografia

Aa. Vv. (1991), *Enciclopedia di Filosofia*, Garzanti, Milano.

Aa. Vv. (1989), *La pedagogia scientifica del '900*, a cura di R. Fornaca,

- R. Sante di Pol, Principato Editore, Milano.
- Aa. Vv. (1996), *Insegnare e apprendere a fare esperienze di filosofia in classe*, a cura di M. De Pasquale, Laterza, Roma - Bari .
- Ajello A. M. (1999), *La prospettiva pedagogica nello studio dei processi sociali a scuola*, in Aa. Vv., *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, a c. di A. M. Ajello, C. Pontecorvo, C. Zucchermaglio, Carocci, Roma.
- Arendt H. (1990), *Teoria del giudizio politico. Lezioni sulla filosofia politica di Kant*, Il Melangolo, Genova.
- Bellagamba S. (2004), *Presentazione*, in M. Lipman, *Mark*, Liguori Editore, Napoli.
- Beraldi P. (1992), *Logica della responsabilità e progetto dell'uomo in John Dewey*, Panico, Galatina.
- Bertolini P. (2001), *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertolini P. (2003), *Educazione e politica*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Borghesi L. (1952), *Il fondamento dell'educazione attiva*, La Nuova Italia, Firenze.
- Borghesi L. (1955), *L'ideale educativo di John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze.
- Borghesi L. (1964), *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze.
- Borghesi L. (1964), *Scuola e comunità*, La Nuova Italia, Firenze.
- Boscolo P. (1974), *Psicologia dell'educazione. Insegnamento e apprendimento*, Giunti-Barbera, Firenze.
- Bruner J. (1993), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari.
- Casotti M. (1965), *Cultura e democrazia*, in *Pedagogia e Vita*, 1.
- Castoriadis C. (2001), *La rivoluzione democratica*, Elèuthera, Milano.
- Catalfamo G. (1987), *L'educazione politica alla democrazia*, Pellegrini Editore, Cosenza.
- Chiosso G. (1997), *Novecento pedagogico*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Cives G. (1991), *Complessità ed educazione democratica*, in Aa. Vv., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, a cura di F.

- Cambi, G. Cives, R. Fornaca, La Nuova Italia, Firenze.
- Colicchi E. (2002), *Prassi educativa e prassi politica*, in Aa. Vv., *Senso della politica e fatica del pensare*, a cura di A. Erbetta, Encyclopaedia, Bologna.
- Comoglio M., Cardoso M. A. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, Las, Roma.
- Corallo G. (1958), *La didattica moderna negli U.S.A*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Corallo G. (1983), *Dewey*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Corallo G. (1972), *La didattica negli Stati Uniti*, in *Pedagogia e Vita*, 3.
- Cosentino A. (2005), *La pratica del filosofare per lo sviluppo di una professionalità riflessiva*, in Aa. Vv., *Pratica filosofica e professionalità riflessiva. Un'esperienza di formazione con operatori psico-socio-sanitari*, a c. di A. Cosentino, Liguori Editore, Napoli.
- Cosentino A. (2002a), *M. Lipman e la philosophy for children*, in Aa. Vv., *Filosofia e formazione, 10 anni di Philosophy for children in Italia 1991-2001*, a cura di A. Cosentino, Editore Liguori, Napoli.
- Cosentino A. (2002b), *Sviluppo e apprendimento in «Pixie». La zona di sviluppo prossimale*, in Aa. Vv., *Filosofia e formazione, 10 anni di Philosophy for children in Italia 1991-2001*, a cura di A. Cosentino, Editore Liguori, Napoli.
- Cosentino A. (2004), *Prefazione*, in M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan, *L'indagine filosofica. Il prisma dei perché. Manuale*, Liguori Editore, Napoli.
- Cosentino A. (2008), *Filosofia come pratica sociale. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*, Apogeo, Milano.
- Cosentino A. (2004), *Presentazione*, in M. Lipman, *Il prisma dei perché*, a c. di A. Cosentino, Liguori Editore, Napoli.
- Cosentino A. (2005), *Tra oralità e scrittura in filosofia: il modello della «Philosophy for children»*, in Aa. Vv., *Filosofia per tutti, La filosofia per la scuola e la società del 2000*, a c. di M. De Pasquale, Franco Angeli, Milano.
- De Landsheere G. (1980), *Come si insegna*, Lisciani & Giunti Editore, Teramo.
- De Pasquale M., *La relazione educativa e l'insegnamento della filosofia*, in Aa. Vv., *Filosofia per tutti, La filosofia per la scuola e la società del 2000*, a c. di M. De Pasquale, Franco Angeli, Milano.

- Dewey J. (1959), *Il mio credo pedagogico*, a cura di L. Borghi, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1948), *Individualismo vecchio e nuovo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1950), *L'educazione di oggi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1965), *Come pensiamo, Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1971), *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1973), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1976), *Scuola e società*, Newton Compton, Roma.
- Dewey J. (1992), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1995), *Problemi di tutti*, Mondadori, Milano.
- Dewey J. (1998), *Rifare la filosofia*, Donzelli Editore, Roma.
- Fornaca R. (1989), *La pedagogia filosofica del '900*, Principato Editore, Milano.
- Frabboni F. (1994), *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Gemma C. (2008), *La vita come incontro. Per una comunità delle differenze*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Granese A. (1992), *Introduzione*, in J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Hewstone M., Jaspars J. M. (2010), *Le dimensioni sociali dell'attribuzione*, in *La costruzione della conoscenza*, in Aa. Vv., *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, a c. di M. B. Ligorio, C. Pontecorvo, Carocci, Roma.
- Hickman L. (2002), *Educare il cittadino globale. Perché il Ventunesimo Secolo ha bisogno di John Dewey*, in Aa. Vv., *Senso della politica e fatica del pensare*, a c. A. Erbetta, Encyclopaideia, Bologna.
- Laeng M. (1976), *Libertà del docente e rapporto educativo*, in *Pedagogia e Vita*, 3.
- Laneve C. (1998), *Elementi di Didattica generale*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Laverty M. (2005), *Dialogo filosofico e etica: ricerca, virtù e amore*, in Aa. Vv., *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*, a c. di M. Santi, Liguori Editore, Napoli.
- Lipman M. (2003), *Thinking in education*, Cambridge University Press, Cambridge (Ma).

- Lipman M. (1980), *Philosophy in the classroom*, Temple University Press, Philadelphia.
- Lipman M. (2000), *Stupirsi di fronte al mondo. Kio & Gus. Manuale*, Liguori Editore, Napoli.
- Lipman M. (2004), *Philosophy for Children debt to Dewey's*, in *Critical and Creative Thinking: the Australasian journal of Philosophy for Children*, vol.12, 1, Sue Knight and Carrol Collins, University of South Australia.
- Lipman M., Gazzard A. (2000), *Mettiamo insieme i pensieri. Elfie. Manuale*, a c. di M. Striano, Liguori Editore, Napoli.
- Lupia M. (2005), *Il curriculum di M. Lipman e la «comunità di ricerca»*, in Aa. Vv., *Pratica filosofica e professionalità riflessiva. Un'esperienza di formazione con operatori psico-socio-sanitari*, a c. di A. Cosentino, Liguori Editore, Napoli.
- Manara F. C. (2001a), *Imparare il mestiere di pensare. La progettazione di un «Laboratorio di Filosofia»*, in *Bollettino della Società Filosofica Italiana*, n. 172.
- Manara F. C. (2011b), *Il rispetto dei diritti e il suo esercizio nella comunità di ricerca filosofica con i bambini*, in *Educazione Democratica. Rivista di pedagogia politica*, 2.
- Mancini P. F. (2010), *L'essere è relazione. Alcune riflessioni bio-genetiche, semiotiche e teoretiche sul valore educativo della relazione*, in *Quaderni*, Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche, Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», 9, Progedit, Bari.
- Mancini P. F. (2012), *Socrate: democrazia e potere del dialogo*, in Aa. Vv., *Potere, autorità, formazione*, a c. di A. Ascenzi, A. Chionna, Progedit, Bari.
- Mancini P. F. (2006), *Socrate e Aristotele alle elementari. Percorsi di educazione al pensare nella scuola dell'infanzia e primaria tra fenomenologia e semiotica dell'argomentazione*, Giuseppe Laterza, Bari.
- Mead G. H. (1966), *Mente, sé e società: dal punto di vista di uno psicologo comportamentista*, Giunti-Barbera, Firenze.
- Mencarelli M. (1974), *Pedagogia della partecipazione*, in *Pedagogia e Vita*, 6.
- Metelli di Lallo C. (1958), *La dinamica dell'esperienza nel pensiero di Dewey*, Liviana, Padova.
- Morin E. (2002), *Educare gli educatori. Un riforma del pensiero per la*

- democrazia cognitiva*. Intervista di Antonella Martini, Edup, Roma.
- Pontecorvo C. (2010), *Il discorso in classe*, in Aa. Vv., *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, a c. di M. B. Ligorio, C. Pontecorvo, Carocci, Roma.
- Popper K. R. (1996), *Tutta la vita è risolvere problemi*, Rusconi, Milano.
- Pring R. (2007), *Reclaiming philosophy for educational research*, in *Educational Review*, 3 vol. 59.
- Romani S. (1984), *Le fonti di una scienza dell'educazione. Riflessioni sulla teoria formale di J. Dewey*, in *Pedagogia e Vita*, 6.
- Santi M. (2005), *Philosophy for children: un curriculum, un movimento, un percorso educativo possibile*, in Aa. Vv., *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*, a c. di M. Santi, Liguori Editore, Napoli.
- Santi M. (1999), *Presentazione*, in M. Lipman, *Kio & Gus*, Liguori Editore, Napoli.
- Sharp A. M. (2000), *Dare senso al mio mondo. L'ospedale delle bambole. Manuale*, Liguori Editore, Napoli.
- Sharp A. M. (1991), *The Community of Inquiry: Education for Democracy*, in *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, 9 (2), Cambridge University Press, Cambridge (Ma).
- Stenhouse L. (1977), *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*, Armando, Roma.
- Striano M. (2002a), *La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman*, in Aa. Vv., *Filosofia e formazione, 10 anni di Philosophy for children in Italia 1991-2001*, a cura di A. Cosentino, Editore Liguori, Napoli.
- Striano M. (2002b), *Insegnare a pensare. Un'esperienza di formazione a pensare il pensiero*, in Aa. Vv., *Filosofia e formazione, 10 anni di Philosophy for children in Italia 1991-2001*, a cura di A. Cosentino, Editore Liguori, Napoli.
- Striano M. (1999a), *Presentazione*, in M. Lipman, *Elfie*, a c. di M. Striano, Liguori Editore, Napoli.
- Striano M. (1999), *Presentazione*, in A. M. Sharp, *L'ospedale delle bambole*, a c. di M. Striano, Liguori Editore, Napoli.
- Striano M. (2010), *La pedagogia nell'Inquiry di J. Dewey*, in *Paradigmi. Rivista di critica filosofica*, 3.

Striano M. (1999), *Quando il pensiero si racconta*, Meltemi, Roma.
Vigilante A. (2011), *Aldo Capitini: aprire l'educazione*, in A. Vigilante, P. Vittoria, *Pedagogie della liberazione. Freire, Boal, Capitini, Dolci*, Edizioni del Rosone, Foggia.

Laboratorio pedagogico su John Dewey

Un gruppo d'insegnanti della città di Cesena in formazione presso il Centro di documentazione educativo del Comune ha commentato alcuni brani dei testi di John Dewey; ognuno parte dalla propria esperienza di insegnamento e opera una riflessione sulla propria singola situazione tramite la mediazione delle parole e dei pensieri del pensatore e pedagogista statunitense, considerato come un punto di riferimento della corrente delle cosiddette pedagogie attive. Si è voluto, proprio nello spirito pedagogico di Dewey, rendere vivo un pensiero elaborato più di sessant'anni fa attraverso il vissuto e le riflessioni d'insegnanti della scuola primaria e secondaria confrontati ogni giorno con la complessità e le difficoltà della gestione didattica di gruppi classe eterogenei, complessi, numerosi e multiculturali. In fondo la domanda è: in che misura le idee e le riflessioni pedagogiche di John Dewey possono oggi essere d'aiuto ad un insegnante che vive spesso una condizione di impotenza e frustrazione. Proponiamo di fare girare questi brani e di pubblicare nei prossimi numeri i commenti di altri insegnanti che operano nelle diverse scuole del nostro territorio nazionale. Si tratta di un laboratorio pedagogico intitolato a Dewey che aveva creato a suo tempo la scuola laboratorio di Chicago.

La consegna:

- 1) Leggere i brani ed individuare alcuni aspetti da commentare alla luce dell'esperienza d'insegnamento oggi.
- 2) Indicare in che misura l'approccio di Dewey sia ancora attuale e utile per chi opera nel mondo della scuola e dell'educazione.
- 3) I testi e i commenti possono essere scritti a 4 o 6 mani, si propone quindi anche di utilizzare il lavoro di gruppo, lo scambio d'idee e la scrittura collettiva per riflettere.

Brano 1: tratto dal testo Come uscire dalla confusione educativa

«E' inutile dire che stiamo vivendo in mezzo ad una grande incertezza in campo educativo, un'incertezza forse senza precedenti nel passato. Niente viene accettato come assiomatico; non c'è nulla che non possa essere messo in discussione e poche sono le cose su cui di fatto non si polemizza. Conservatori che esortano a tornare a modelli ed a pratiche di vita precedenti, e radicali, che criticano le condizioni presenti, concordano almeno su un punto, perché nessun partito è soddisfatto di come vanno le cose. Il fatto è che non viene semplicemente attaccato questo o quel metodo atto a raggiungere certi risultati educativi, ma vengono presi di mira gli ideali e i fini dell'educazione. Chiunque può definire il concetto di educazione, ma pochi non ammetterebbero che le definizioni, una volta a diretto contatto con le condizioni effettive, sono, con tutta probabilità, completamente vuote. Finché l'incertezza per quanto riguarda modelli, scopi, tendenze e metodi ci porta a discutere, essa è positiva, perché il dubbio e le domande, non importa quanto vadano a fondo, non sono in se stesse occasione di pessimismo. Ma la confusione pura e semplice non è un bene.» (p. 44)

«Proprio perché la cultura, la prospettiva umanistica e liberale possono svilupparsi genuinamente in intima connessione con le attività della vita; e proprio perché solo in questa connessione la cultura può essere veramente vitale per i più; io concludo che il vero problema non è quello della legittima esistenza di scuole e di corsi professionali o semiprofessionali, ma di che cosa e di come queste scuole e questi corsi debbano insegnare: in breve, il vero problema è quello del contenuto e del metodo.» (p. 52)

«Un metodo innovativo indica soltanto la necessità che gli educatori si assumano la propria responsabilità. È possibile trovare problemi e progetti, che nascono all'interno del raggio di esperienza e della capacità dell'educando, i quali sono abbastanza ampi da sollevare nuovi problemi, da introdurre nuovi piani di lavoro

tra loro collegati e da suscitare il bisogno di nuove conoscenze. La differenza fra questo procedimento e quello tradizionale non consiste nel fatto che l'uno implica acquisizione di nuovo sapere e l'altro no. Esso consiste nel fatto che il metodo tradizionale presuppone un corpo di conoscenze relativamente isolato e fissato; mentre nel metodo dei progetti, per svolgere un'attività intellettuale, si accoglie materiale da qualunque campo a seconda della necessità.» (p. 55)

«Ho fatto riferimento all'interesse intellettuale. È fin troppo comune sentir dire dagli studiosi (di nome), in relazione ad alcune materie, che le 'hanno studiate'. L'uso del verbo al passato è fin troppo significativo. La materia è morta e sepolta: se ne è avuto abbastanza nel passato. Chiunque osservi intelligentemente la carriera postscolistica di coloro che escono dalle nostre scuole, deplorerà il fatto che essi non trasferiscono dalla scuola nella vita interessi intellettuali costanti per quanto hanno studiato. Dopo tutto, si dice, il periodo tra i 14 e i 22 anni è relativamente breve rispetto ad una vita normale. Quanto di meglio l'educazione può fare in questi anni, è suscitare interessi intellettuali che durino. La peggior condanna emessa è quella per cui questi anni sono un interludio, un intervallo passeggero. Se uno studente non porta nella sua vita postscolistica un interesse durevole per un campo di conoscenze o di arte, che oltrepassa le sue preoccupazioni professionali immediate, allora il periodo trascorso a scuola è stato per lui un insuccesso, per quanto bravo fosse come studente.» (p. 58)

Brano 2: L'educazione e l'ordine sociale (in La Frontiera educativa, cit)

Il bisogno di curiosità

«La vera alternativa al porre questioni non è la confusione mentale, ma lo sviluppo di uno spirito di curiosità, che manterrà lo studente in un atteggiamento di indagine e di ricerca. Se il risultato è semplicemente quello di lasciar lo studente con l'idea che ci sono

due aspetti del problema e che su entrambi c'è molto da dire, l'effetto può essere solo una nuova versione del concetto di risposta giusta; ora ci sono due aspetti invece di uno. La mente aperta è una noia, se è semplice passività disponibile ad accogliere tutto nel vuoto che c'è al di là dell'apertura, mentre ha significato solo se indica una mente in attiva ricerca, sul chi vive per un'ulteriore conoscenza ed ulteriore comprensione. Il male fondamentale di molta pratica didattica, sotto altri aspetti eccellente, è che essa non suscita desideri nella mente, desideri nel senso di bisogni che operano di propria iniziativa. Ciò mi porta a parlare dell'altro motivo per cui il metodo dell'imposizione esterna è soltanto intaccato, ma non completamente rimosso. Noi viviamo in un mondo in mutamento, non in un mondo dato e stabilito. Perfino la più fissa delle scienze naturali, la fisica, è piena di problemi non risolti e sottoposta ad un rapido cambiamento. Ma è ovvio che il mondo sociale è in divenire, mentre noi continuiamo ad insegnare come se la costituzione e i nostri antenati avessero una volta per tutte determinato tutti i problemi sociali e politici importanti: un metodo, questo, che fa sì che gli studenti, una volta usciti dalla scuola ed entrati nella vita divengano facili vittime degli strumenti della propaganda e della pubblicità.» (p. 146)

«Il primo grande passo, per quanto riguarda contenuto e metodo, è rendere sicuro un sistema educativo, che dà agli studenti informazioni sullo stato presente della società in un modo che li rende capaci di comprendere le condizioni e le forze all'opera. Se si potrà raggiungere solo questo risultato, gli studenti saranno pronti a prendere parte veramente attiva nel portare avanti un nuovo ordine sociale.» (p. 147)

La scuola come comunità cooperativa

«Gli educatori devono muoversi velocemente verso una organizzazione della scuola stessa come comunità cooperativa. La tendenza individualistica dell'educazione- nel senso ristretto di individualismo- ha stimolato l'adozione di metodi e richiami competitivi nella scuola. L'effetto inconsapevole di questi metodi,

nel condizionare gli studenti per un regime sociale di bancarotta e di crisi, è più grande del risultato consapevole. Non andrà avanti a lungo una semplice istruzione la quale non sia accompagnata dalla diretta partecipazione agli affari scolastici sulla base di una genuina vita comunitaria. Per quanto è possibile, specialmente con gli studenti della scuola secondaria e dei collegi questa partecipazione dovrebbe estendersi al di là della scuola, fino ad includere un'attività di partecipazione ad alcuni aspetti della più ampia vita comunitaria. La riorganizzazione su basi cooperative non dovrebbe essere, inoltre, limitata agli studenti, ma dovrebbe estendersi all'amministrazione in modo da abolire la gestione oligarchica dall'alto.» (p. 149)

Brano 3: La scuola e il processo sociale (in Scuola e società, La Nuova Italia, Firenze 1985)

«Il fatto si è che nella grande maggioranza degli esseri umani il puro e semplice interesse intellettuale non è quello che domina. In essi dominano quelli che si sogliono chiamare impulsi e disposizioni pratiche. In molti di coloro nei quali per natura l'interesse intellettuale è vigoroso, esso non può sbocciare pienamente per colpa delle condizioni sociali. Di conseguenza la maggior parte degli alunni abbandona la scuola appena acquistati i rudimenti del sapere, appena hanno appreso dei simboli del sapere (leggere, scrivere e fare di conto) quel tanto che li metta in grado di usarli praticamente nella vita. Mentre i luminari del nostro pensiero educativo parlano di cultura, di svolgimento della personalità, ecc., come scopo e metà dell'educazione, la gran parte di coloro che sottostanno all'istruzione la considerano soltanto strumento angustamente pratico per procurarsi quel tanto che li sottraga a una vita di restrizioni. Se noi avessimo dello scopo e della meta dell'educazione un'idea meno esclusiva, se noi introducessimo nei processi educativi le attività che si indirizzano a coloro in cui predomina l'interesse per il fare e per il costruire, ci accorgeremo che la scuola eserciterebbe sui suoi membri un'azione molto più vitale, più prolungata, più effettivamente culturale di quel che non accada oggi.» (p. 19)

«Nei momenti critici tutti noi tocchiamo con mano che la sola disciplina che valga per noi, l'unico ammaestramento che diventi intuizione sono quelli che son nati dalla vita stessa. Unicamente quello che impariamo dall'esperienza, e dai libri e dai detti degli altri soltanto in quanto essi sono suffragati dall'esperienza, non si risolve in mere parole. Ma la scuola è stata tenuta talmente in disparte, è stata talmente isolata dalle condizioni e dai motivi consueti della vita, che il luogo in cui i ragazzi sono mandati per disciplinarsi è quello in cui è più difficile conseguire esperienza, la madre di qualsiasi disciplina degna di questo nome. Solo chi è dominato dall'immagine angusta e rigida della disciplina scolastica tradizionale corre il pericolo di non tenere nel dovuto conto quella più profonda e infinitamente più larga disciplina che deriva dal partecipare ad un'attività costruttiva, dal contribuire ad un risultato che, sociale nello spirito, non è meno manifesto e tangibile nella forma – e in una forma che consente l'attribuzione di responsabilità e la formazione di un giudizio accurato. La grande cosa da tener presente quando si introduce nella scuola varie forme di occupazione attiva si è che loro mercè l'intero spirito di essa è rinnovato. Essa può affiatarsi allora con la vita, diventare la dimora del ragazzo, dove egli impara vivendo, invece di ridursi ad un luogo dove si apprendono lezioni, che hanno un'astratta e remota relazione con qualche possibile vita che gli toccherà di vivere in futuro. Essa ha la possibilità di diventare una comunità in miniatura, una società embrionale.» (p. 10)

«Non è affatto esagerato dire che nell'educazione tradizionale si è accentuata tanto la presentazione di materiale già pronto (libri, lezioni obiettive, discorsi del maestro) al ragazzo e a questi è stata attribuita in modo quasi esclusivo il solo compito di ripetere gli argomenti appresi che l'occasione e il motivo per sviluppare riflessiva sono stati solo accidentali. Quasi nessuna considerazione è stata rivolta alla necessità fondamentale di protare il ragazzo a intendere il problema come proprio in modo che fosse indotto da sè a prestare attenzione per trovare la sua risposta.» (p. 106)

«È un buon principio educativo che gli alunni siano introdotti allo studio delle scienze e siano iniziati ai fatti ed alle leggi di esse muovendo dalle quotidiane applicazioni che la società ne vien facendo. L'attenersi a questo metodo è non soltanto il mezzo più diretto per intendere la scienza in sé, ma per l'alunno cresciuto in età è anche la via più sicura per sollevarsi alla comprensione dei problemi economici e industriali della società attuale. Questi difatti sono in larga misura il prodotto dell'applicazione della scienza alla produzione e alla distribuzione di beni e di servizi, mentre queste ultime sono il fattore più importante nel determinare le presenti relazioni reciproche fra gli esseri umani e fra i gruppi sociali.» (p. 64)

Brano 5: Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione (*La Nuova Italia, Firenze 1987*)

Articolo 1: cos'è l'educazione?

«Io credo che ogni educazione deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie. Questo processo s'inizia inconsapevolmente quasi dalla nascita e plasma continuamente le facoltà dell'individuo, saturando la sua coscienza, formando i suoi abiti, esercitando le sue idee e destando i suoi sentimenti e le sue emozioni. Mediante questa educazione inconsapevole l'individuo giunge gradualmente a condividere le risorse intellettuali e morali che l'umanità è riuscita ad accumulare. Egli diventa un erede del capitale consolidato della civiltà. L'educazione più formale e tecnica che esista al mondo non può sottrarsi senza rischio a questo processo generale. Può soltanto organizzarlo e trasformarlo in qualche direzione particolare. Tali esigenze lo stimolano a agire come membro di un'unità, a uscire dalla sua originaria angustia di azione e di sentire, e a pensare a se stesso dal punto di vista del benessere del gruppo del quale fa parte. Attraverso le reazioni degli altri alle sue attività esso arriva a capire che cosa queste significano in termini sociali.» (p. 4)

«L'educazione è il metodo fondamentale del progresso e dell'azione sociale. Tutte le riforme che poggiano semplicemente sull'emanazione di leggi o sulla minaccia di certe penalità, o su mutamenti di dispositivi meccanici e esterno sono transitorie e futili. L'educazione è una regola del processo mediante cui si giunge a partecipare della consapevolezza sociale; e che l'adattamento dell'attività individuale sulla base di questa consapevolezza sociale è il solo metodo sicuro di ricostruzione sociale. Questa concezione tiene in debito riguardo sia gli ideali individuali che quelli sociali. Essa è individuale perché riconosce la formazione di un certo carattere come la sola vera base del giusto vivere. È sociale perché riconosce che questo giusto carattere non deve essere formato soltanto mediante precetti, esempi o esortazioni individuali, ma piuttosto mediante l'influenza di una certa forma di vita istituzionale o di comunità sull'individuo, e che l'organismo sociale mediante la scuola come suo organo può dar luogo a dei risultati morali. Nella scuola ideale si effettua la riconciliazione degli ideali individuali e istituzionali. Il dovere dell'educazione è perciò il dovere morale fondamentale di una comunità.» (p. 27)

Brano 6: Democrazia e educazione (La Nuova Italia, Firenze 1984)

«C'è costantemente il pericolo che il materiale dell'istruzione formale sia un mero argomento scolastico, isolato dal contenuto dell'esperienza della vita. È facile perdere di vista gli interessi sociali permanenti. Perciò uno dei problemi più gravi che deve affrontare la filosofia dell'educazione è il metodo di mantenere un giusto equilibrio fra i procedimenti formali e i non formali, incidentali e intenzionali dell'educazione.» (p. 11)

«Vera natura della vita è quella di lottare per continuare ad essere. Perché questa continuazione può essere assicurata solo con costanti rinnovamenti, la vita è un processo di autorinnovamento. Ciò che la nutrizione e la riproduzione sono per la vita fisiologica, l'educazione lo è per la vita sociale. L'educazione consiste principalmente nella trasmissione per mezzo della comunicazione. La comunicazione è un processo con cui si partecipa all'esperienza

finché essa diventa patrimonio comune. Essa modifica la disposizione di entrambe le parti che vi partecipano.» (p. 12)

135

«Noi non educiamo mai direttamente, ma indirettamente per mezzo dell'ambiente. (...) Una società moderna è fatta di molte società collegate più o meno strettamente. Ogni famiglia con la sua cerchia immediata di amici forma una società; il gruppo di compagni di gioco di un villaggio o di una strada forma una comunità; ogni gruppo di affari, ogni circolo, ne forma un altro. (...) ognuno di questi gruppi esercita un'influenza formativa sulle disposizioni attive dei suoi membri. (...) Ognuno di essi è un tipo di vita associata o di comunità proprio come lo sono una famiglia, una città, uno Stato.» (p. 27)

«La nostra tendenza a considerare l'immatùrità come una semplice mancanza, e la crescita come qualcosa che colma la distanza fra l'immaturo e il maturo è dovuta al fatto che si guarda l'infanzia non intrinsecamente ma comparativamente. La trattiamo semplicemente come una privazione perché la misuriamo con la norma fissa dell'uomo adulto. Questo fissa l'attenzione su ciò che il bambino non ha e non avrà sino a che non diventerà uomo. Questo punto di vista comparativo è abbastanza legittimo per certi lati, ma se lo consideriamo definitivo ci si deve chiedere se non ci rendiamo colpevoli di un eccesso di presunzione.» (p. 54)

«La vita è sviluppo, e che svilupparsi, crescere è vita. (...) Il processo educativo è processo di continua riorganizzazione, ricostruzione, trasformazione. L'inclinazione a imparare dalla vita stessa e a rendere le condizioni del vivere tali che ognuno sia in grado di imparare nel corso stesso del vivere è il più bel prodotto della scuola.» (p. 66)

«Poiché una società ripudia il principio dell'autorità esterna, deve trovarle un surrogato nelle disposizioni e nell'interesse volontari; e questi possono essere creati solamente dall'educazione. Ma vi è una spiegazione più profonda. Una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associa-

«Ogni generazione è portata a educare i suoi giovani in modo che possono adattarsi al mondo presente, invece di mirare al vero fine dell'educazione che consiste nel promuovere la miglior realizzazione dell'umanità come umanità.» (p. 122)

«Non basta insegnare gli orrori della guerra ed evitare tutto ciò che possa stimolare la gelosia e l'ostilità internazionale. Bisogna anche insistere su tutto quello che unisce i popoli e li proietta verso scopi e risultati comuni al di fuori delle limitazioni geografiche. Si deve inculcare nelle menti come disposizione operante la convinzione del carattere secondario e provvisorio della sovranità nazionale rispetto all'associazione e alle relazioni più complete, più libere, e più redditizie fra tutti gli esseri umani.» (p. 126)

«Una società che ponga in grado tutti i suoi membri di partecipare, a condizioni eguali, a quel che ha di buono e che assicuri un riadattamento flessibile delle sue istituzioni attraverso lo scambio delle diverse forme di vita associata è democratica. Una simile società deve avere un tipo di educazione che interessi personalmente gli individui alle relazioni e al controllo sociale e sappia formare le menti in maniera che possano introdurre cambiamenti sociali senza provocare disordini.» (p. 126)

INSEGNANTI DELLA CITTÀ DI CESENA, di Chiara Cola, Giorgetta Giorgetti, Marta Severi¹

Nel mese di giugno 2012 si è concluso, presso la Scuola Primaria «Carlo Collodi» di Cesena, il progetto triennale di educazione al

1 Chiara Cola e Giorgia Giorgetti sono insegnanti curricolari presso il IV Circolo di Cesena; Marta Severi è insegnante di sostegno presso il medesimo Circolo. Le insegnanti operano nella Scuola Primaria «Carlo Collodi», situata nella periferia cesenate, un territorio in cui sono presenti attività commerciali, di servizio, artigianali ed agricole di medie dimensioni. Una parte dell'occupazione si concentra nelle zone industriali del territorio e nello sviluppo residenziale. Sono attivi centri sportivi e culturali, associazioni, parrocchie che promuovono numerose iniziative.

A partire dall'anno scolastico 2007/08, le insegnanti hanno lavorato insieme in due classi, costituite da 15 bambini ciascuna; in entrambe vi era la presenza di un alunno disabile.

pensiero filosofico, intitolato *Perchè?*

Redigere un progetto, per noi insegnanti, è fermarsi per comprendere dove si è ed elaborare un orizzonte possibile significativo che faccia i conti con il presente e il passato. Si tratta di una metodologia condivisa tra i professionisti dell'educazione e della formazione che favorisce nel bambino una costruzione unitaria del sapere attraverso la ricerca di sentieri da percorrere insieme, l'attenzione al territorio, la pluralità di linguaggi, l'interdisciplinarietà, il fare, il sostare, il pensare. Progettare è, metaforicamente, un intreccio di legami.

Nello specifico, alla base del percorso filosofico proposto c'era la convinzione che la scuola fosse il terreno dove si assisteva al fiorire della meraviglia, della scoperta, della domanda dei bambini di fronte al mistero del mondo e della vita.

L'ultimo filosofo che gli alunni della nostra scuola hanno incontrato è stato John Dewey.

Perchè questa scelta?

In Dewey noi insegnanti abbiamo trovato conferma al senso e al valore che diamo al nostro essere educatori e non meri «trasmettitori» di conoscenze.

Abbiamo apprezzato la sua attenzione al mondo del bambino: nella «sua» scuola sperimentale annessa all'Università di Chicago, Dewey sperimentava il principio di autonomia dell'allievo, avviava metodi di progettazione della conoscenza costruita dagli stessi studenti, stimolava le relazioni tra allievi per sensibilizzarli alla gestione comunitaria delle conoscenze e della quotidianità scolastica.

Non è forse ciò che anche noi cerchiamo di costruire quotidianamente con i bambini che ci sono stati affidati?

Anche noi insegnanti pensiamo che la conoscenza sia la ricerca costante di risposte al presentarsi di situazioni problematiche direttamente esperibili attraverso l'interazione con l'ambiente.

Siamo altresì consapevoli che ogni risposta trovata genera nuove domande in un processo di ricerca continuo.

I bambini che frequentano le nostre classi ci parlano quotidianamente con le parole, con il corpo, con i silenzi e ci chiedono ascolto, comprensione, spazi, movimenti e parole nuove. In que-

sto senso il pensiero di Dewey si ripropone ancora attuale e utile. Riteniamo, infatti, che la scuola debba essere un laboratorio continuo di pratica, di concretezza, un luogo di creatività e di grande sperimentazione, in cui esprimersi, confrontarsi, discutere, ragionare, scoprire.

Ogni esperienza vissuta insieme diventa occasione per recuperare il diritto alla parola e al pensiero che fa crescere come individui capaci di vivere nella propria casa e nel mondo con consapevolezza, ricchezza di possibilità e apertura alla diversità.

Oggi, l'incertezza e la complessità della società odierna e le problematiche in campo educativo ci portano a ripensare il significato, i contenuti e le metodologie che la nostra scuola può offrire ai bambini e ai ragazzi. Sono diversi i bisogni dell'infanzia, sono cambiate profondamente le famiglie, è diventato più difficile il ruolo educativo della scuola che deve provvedere con proprie forme organizzative alle nuove necessità che emergono.

La scuola è chiamata ad attrezzare l'individuo di strumenti cognitivi, culturali, affettivi e relazionali che gli permettano di affrontare con successo le opportunità e le sfide di un mondo in continuo mutamento, senza esserne travolto.

Noi insegnanti ogni giorno ci interroghiamo sul significato del nostro operato, sulle direzioni che intendiamo prendere e sulle vie da percorrere. È un costante lavoro di osservazione delle situazioni che si presentano e di analisi delle esigenze di chi vive all'interno delle nostre classi.

Ci rendiamo conto che bisogna lavorare tanto, senza scoraggiarsi, per riuscire a creare una comunità educante ed educativa, un clima attento al bene comune, per fare crescere il senso di appartenenza di ciascuno.

Ecco che la progettualità è una strategia che ci ha permesso, e ci consente giorno dopo giorno, di incrociare e di tessere fili robusti per promuovere, bambini ed adulti insieme, la metacognizione e la consapevolezza di sé.

Attività, domande e risposte, riti, cerchi, narrazioni uniti alla ricerca di parole-chiave (sguardo, cura, quiete, libertà, bellezza...) hanno sostenuto il gruppo classe, favorendo uno stato di benessere e di partecipazione che ha promosso l'apprendimento.

Stimolati dal pensiero di alcuni filosofi, tra i quali Dewey, abbiamo riflettuto sulla necessità di lavorare per sviluppare un atteggiamento di curiosità, di dubbio e di indagine.

L'intreccio tra il pensare e il fare, i laboratori espressivi, il gioco, il lavoro di gruppo sono sempre stati finalizzati all'elaborazione di un patrimonio di esperienze che coinvolgessero i nostri scolari nella costruzione della loro identità, dell'autonomia, del senso critico, della libertà di pensiero e della partecipazione democratica.

Il lavoro di gruppo ci ha richiesto ridefinizioni, riflessioni, pensieri e ricostruzioni, perché ognuno imparasse «nel corso stesso del vivere». Il gruppo è allenamento alla varietà nella diversità, è la capacità di lasciare spazio all'altro, è attesa di chi ha bisogno di più tempo, è comprendere e capire, è rispetto delle regole.

Non è sempre stato facile, ma ci siamo incamminati con fiducia e determinazione su questa strada non lineare poiché è nostra convinzione che la scuola sia la realizzazione di una piccola società in cui dall'IO si passa al NOI in un processo di costruzione atto a realizzare una cittadinanza attiva e una convivenza democratica.

Esperienze e studi

Il nascente invisibile: editoria per bambini e industrializzazione della nascita

Gabriella Falcicchio

La nascita invisibile

Il tema di questo saggio è la nascita e la sua rappresentazione nell'editoria destinata ai bambini. Vi giungo attraverso i miei studi sul venire al mondo, momento apicale tutt'altro che indifferente nella sorte che avrà l'essere umano nato e con lui l'umanità intera (Falcicchio 2011, 2010). I riferimenti sono F. Leboyer, I. M. Gaskin, M. Odent, V. Smidh, S. Kitzinger, L. Braibanti, W. Reich, E. Reich, ma anche la visione libertaria di M. Bernardi e la non-violenza di A. Capitini come cornice in cui comprendere i punti di vista di scienziati che appartengono a campi del sapere in apparenza lontani dalla riflessione educativa.

L'espressione «nascente» non trova né nell'italiano comune né nei linguaggi disciplinari una sua legittimità. Se la donna può essere gravida/incinta, partoriente, puerpera a seconda delle fasi legate al mettere al mondo, non esiste un nome per indicare il bambino mentre nasce. Embrione, feto, nascituro, neonato sono termini che designano qualcosa in rapporto alla variabile temporale dell'inizio della vita fino a 35 giorni, fino alla nascita, in prospettiva della nascita e a partire dalla nascita, sia pure con le inevitabili sfumature e tenendo fermo il tratto di convenzionalità necessario a delimitare l'area semantica di eventi di difficile perimetrazione. Manca del tutto la parola che dia un nome al passaggio del nascere, la cui desinenza latina evidenzia, come in «crescere» e «conoscere», la processualità di un dispiegarsi i cui termini iniziali e finali sono incerti.

Questa assenza si può interpretare in due modi. Da un lato, la nascita è invisibile nell'immaginario, non ha nome perché non esiste come evento naturale pienamente legittimato e riconosciuto in un normale divenire delle forme viventi, nella sua fisiologia. Relegata oggi nel chiuso degli ospedali, sotto il pieno controllo medico del corpo femminile e del nascituro, essa avviene in uno spazio-tempo altro rispetto al quotidiano, privata tanto della dimensione comunitaria della solidarietà tra le donne con l'isolamento e l'immobilizzazione in un reparto e in un letto, quanto dell'intimità necessaria al rispetto dei processi fisiologici, attraverso l'invasività tecnologica (Colombo, Pizzini, Regalia 1988; Falcicchio 2010; Odent 2012; Chiechi 2012). Nascosta dietro il verde dei camici, la nascita è del tutto sconosciuta a chi non l'ha vissuta, a chi è tenuto fuori, e talvolta anche alla donna stessa. Restano così nell'immaginario solo il dolore e la paura da un lato, il prodotto finale (il bambino) dall'altro¹.

In seconda istanza, l'assenza terminologica parla anche della difficoltà di dare un nome, cioè una definizione circoscritta a qualcosa di estremamente sfuggente, non delimitabile, non misurabile, non assimilabile nelle categorie della scienza moderna, che piuttosto di fare uno sforzo per aprirsi a comprensioni più sottili, omette dal proprio campo di interesse una fase fondamentale con atteggiamento evitante. Per il nascente infatti le categorie classi-

1 In ambito ospedaliero sono rarissime in Italia le alternative al parto ospedalizzato. In Italia si conferma negli ultimi rapporti statistici l'eccessivo ricorso al parto chirurgico, secondo un trend molto differenziato per regione, e che vede il Sud superare il Nord e le cliniche private non accreditate giungere a percentuali medie nazionali elevatissime (il 77%), rispetto al 58% delle strutture accreditate e il 38% degli ospedali pubblici (questi dati sono disponibili su www.salute.gov.it e sono inseriti nel Rapporto 2012 sull'evento nascita elaborato sui dati 2009 del Certificato di Assistenza al Parto; gli ultimi dati Istat invece risalgono al 2006 e sono reperibili su www3.istat.it). Le case maternità, cioè strutture non medicalizzate che garantiscono l'accompagnamento dell'ostetrica, l'intimità degli ambienti e la condivisione della nascita con i propri familiari sono poco diffuse e concentrate nel Centro Nord. Spicca per qualità una delle pochissime strutture sanitarie non medicalizzate, una casa maternità contigua al reparto di ostetricia tradizionale a Cittiglio (Varese), dove le donne possono ricevere anche cure di emergenza. Peraltro sono attive alcune associazioni di ostetriche che offrono formazione di alta qualità sia alle donne in attesa sia alle ostetriche che prendono le distanze dalla formazione ufficiale, tutta costruita sul sapere medico. Si tratta dell'associazione "Nascere in casa. Associazione nazionale ostetriche parto a domicilio e casa maternità", guidata da M. Campiotti e che ha tra le sue anime ispiratrici e i suoi formatori F. Leboyer, M. Odent, S. Kitzinger, l'italiano L. Braibanti, e la "Il marsupio. Scuola elementare di arte ostetrica" fondata da V. Smidth e alcune ostetriche di Nascere in casa.

che dell'identità, così come elaborate in Occidente, mostrano la loro debolezza, perché il nascente è essere in divenire, un essere che sta attraversando una terra di mezzo che lo costituisce intimamente come «sul confine». Animale acquatico, anfibio e terrestre: queste tre entità sono unite nel nascente che nel corso di poche ore compirà una metamorfosi sorprendente. La rapidità con cui viene attraversato questo confine, cioè qualche ora, ha fatto sì che la scienza moderna si disinteressasse del processo e dei significati profondi che esso assume per chi nasce, ma anche per la madre, il padre, la comunità e la civiltà umana. Del resto, questo essere non riconosciuto come soggetto dentro una terra di mezzo rivela all'inverso l'odio della civiltà occidentale per tutte le zone di confine.

In questa cornice, è interessante verificare quali rappresentazioni sono veicolate ai bambini anche piccoli dai libri in cui si trovano riferimenti alla gravidanza, alla nascita e alle prime cure neonatali, tenendo presente che la produzione libraria, indipendentemente dalla qualità del prodotto, riflette un certo immaginario e allo stesso tempo contribuisce a costruirlo proprio in riferimento al target cui è destinato.

L'immaginario sulla nascita attraverso i libri per bambini

Sono due, in linea di massima, i filoni nei quali si può dividere l'offerta libraria che tocca il tema della nascita:

1. il filone «arriva il fratellino»;
2. il filone «domande esistenziali».

Nel primo caso, i libri descrivono generalmente, in una cornice narrativa più o meno semplice in base all'età del destinatario, cosa accadrà dopo che verrà comunicata la notizia dell'arrivo di un fratellino e vengono rappresentati i sentimenti che la maggiore (perché spessissimo è una femmina, forse perché più vicina nell'immaginario ai comportamenti imitativi delle cure materne?) proverà nelle situazioni. La pancia della mamma diverrà così grande da non poter essere presi in braccio; ella sarà così impacciata o affaticata da non poter giocare; andrà via in ospedale e la figlia dovrà restare con i nonni; al rientro riceverà visite e

tutti avranno attenzioni per il nuovo arrivato; si dedicherà tanto al piccolo e dovrà dividere le sue cure tra i due figli (Slegers 2009). Leggendo questi libri si ha la sensazione che rispondano più che altro alla difficoltà dell'adulto nel comunicare la novità e la necessità di avvalersi di un mediatore per favorire l'accettazione dell'evento da parte del primo figlio, anticipando i suoi sentimenti. In particolare vengono messi in luce i sentimenti negativi, la frustrazione dovuta all'impossibilità di fruire pienamente delle cure materne e genitoriali, sia durante la gestazione sia dopo la nascita. A quest'ultima corrisponde la rappresentazione di un vissuto di esclusione della bambina, che viene affidata alle cure dei nonni e non può partecipare. Inutile dire che ogni volta la vicenda si conclude con il lieto fine dell'accoglienza festosa del piccolo.

Questo genere di libri, quando così impostati, sembrano fare da surrogato educativo davanti alle domande spesso ansiogene dei genitori, spaventati all'idea di sottrarre cura al maggiore e quasi presi dal senso di colpa. Pare un'offerta editoriale che va incontro più alla richiesta degli adulti di creare un *frame* in cui collocare l'evento, che a un bisogno reale del bambino. Non è detto che il bambino in carne e ossa viva i sentimenti descritti e l'impressione che si ha è che si vada costruendo un immaginario stereotipato che viene veicolato, magari anticipatamente e non in risposta a richieste espresse, come «normale» ai bambini stessi. Tale vissuto, in cui gelosia o disappunto sono normalizzati nell'immaginario, trova un suo senso peraltro legittimo non tanto per «costituzione» psichica dei bambini, quanto in risposta a una determinata configurazione del *setting* della nascita, a cominciare dalla preclusione dello spazio del travaglio e del parto ai membri della famiglia. La separazione forzata, imposta dalle strutture ospedaliere, non può non generare i sentimenti negativi così ben raffigurati nei libri in cui il maggiore strepita perché, del tutto ragionevolmente, vorrebbe partecipare all'evento familiare.

Il secondo filone in cui si rinviene il tema del pancione, afferisce alle domande «esistenziali» dei bambini, tra cui «come sono nato», «come si fanno i bambini», «dove stavo». La tipologia di risposte che prevale va nelle due direzioni intrecciate di spiega-

zione scientifica e affettività. Da un lato quindi, anche con un paragone con gli altri animali, si comincia dalle differenze genitali, dai gameti e dai processi fisiologici di fecondazione; dall'altro la cornice in cui vengono collocate queste differenze e il concepimento è il rapporto d'amore, con un riferimento chiarissimo alla famiglia nucleare eterosessuale tradizionale (madre, padre, figli). La stessa famiglia – va de plano anche quando non dichiarato – che è fondata sul matrimonio.

Andando più nel dettaglio, si posso identificare quattro aree tematiche da esplorare: 1. il sesso e il concepimento; 2. la gravidanza; 3. il parto; 4. il post partum e le cure neonatali.

Il sesso e il concepimento

Un elemento balza chiarissimo in quasi tutti i libri visionati: manca un'adeguata rappresentazione del corpo nudo e della rappresentazione dei sessi che interagiscono nella nudità. La ludicità del sesso, l'allegria dell'incontro, sempre legata a una regressione infantile (e come tale comprensibilissima dai bambini!), il benessere sensoriale, la sensualità mancano nei riferimenti al rapporto carnale, che viene inquadrato esclusivamente nella cornice dell'amore tra i genitori. L'omissione della nudità dei sessi rispecchia bene quello che Marcello Bernardi chiamava «il problema inventato» (Bernardi 1971), cioè la creazione del grattacapo (di forte matrice psicanalitica) dell'educazione sessuale dei bambini e dei giovani, ancora pesantemente inficiata da tabù, idealizzazioni, sublimazioni e da quella particolare forma di evitamento emozionale rappresentato dalla razionalità (pseudo)scientifica di marca positivista.

Lungo questa linea si può leggere il soffermarsi su descrizioni e raffigurazioni degli organi interni, delle cellule, degli stadi di crescita del feto che omettono del tutto sia il riferimento alla penetrazione, sia una raffigurazione adeguata dei sessi e in particolare del sesso femminile, vero e proprio tabù. La vulva-vagina non è mai raffigurata, né rappresentata. C'è una chiara difficoltà culturale, in particolare nella società italiana (e sarebbe interessante fare un'indagine comparata tra produzioni librarie di paesi

diversi), a mostrare con occhio limpido la verità naturale del concepimento e ad affrontare il macrotema della sessualità in tutti i contesti educativi. In riferimento ai bambini piccoli, vuoi per preoccupazioni perbeniste e borghesi, vuoi per i residui di un freudismo di vulgata che agiscono più o meno sotterraneamente con la minaccia di possibili quanto fantomatici «traumi», la vulva resta un confine insuperabile. Essa, non appare nella sua conformazione naturale, resta misteriosa, è nascosta e pur tuttavia questa illustre sconosciuta è stata il luogo fisico da cui ogni essere umano è passato per venire al mondo (oggi sempre meno, per l'abuso del cesareo). Compreso il bambino che legge, anzi, tutto il suo essere è molto più vicino a quella esperienza, che la ricordi o no (Chemberlain 1988). I bambini piccoli peraltro, ai quali non dovrebbe essere precluso alcun accesso né al proprio corpo né a quello dei genitori nell'ottica di una conoscenza di sé e dell'altro nel segno della natura e dell'affettività, coglierebbero perfettamente l'uso evocativo delle metafore e dei simboli per dare parola alla vulva. Si tratta di metafore e immagini peraltro usate dai tempi più antichi, dalla preistoria, a significare il femminile che genera, come la conchiglia o il fiore. Di questo uso non c'è traccia nei libri più commerciali.

La gravidanza

Il lungo tempo dell'attesa manca del tutto, se non per un riferimento al crescere del pancione, al progressivo immobilizzarsi e stancarsi della donna (mamma della figlia maggiore). Manca soprattutto il racconto del vissuto della donna, anche se potrebbe essere narrato a una prima figlia in attesa del fratellino, dato che entrambe – da punti di vista diversi – si trovano a fantasticare sul nuovo membro della famiglia. Si può dire che la donna resti invisibile dietro la rotondità del suo pancione, con un effetto di appiattimento del discorso che talvolta prende forma grafica, come quando c'è davvero solo il pancione, senza alcuna parte del corpo – soprattutto il viso – che consenta di identificare una donna (Slegers 2009).

Onnipresenti sono invece i riferimenti alle visite mediche e so-

prattutto all'ecografia, la vera regina sia nei libri più «scientifici» sia in quelli più «affettivi». È interessante che venga nominato il cordone ombelicale, così come la placenta, di cui però non si dice nulla, si lascia alle immagini il compito di far capire che cos'è. Di fatto non si capisce, coerentemente con la generalizzata ignoranza riguardo questo organo unico nella vita dei mammiferi.

Si può segnalare una bella tavola di A. Traini (Bonci, Traini 2002) che esprime il benessere della donna incinta: ella (nella finzione zia del bambino da cui prende spunto la descrizione) è al centro di un quadro idillico, con un uccellino sul dito, animali intorno (grandi coprotagonisti nei disegni di Traini) ed esprime quel sentimento tipico di unità con il vivente che prova la donna a gravidanza avanzata. Questa rappresentazione – a dispetto di nausee e altri disturbi che possono toccare una parte delle donne in attesa – veicola con semplicità estrema l'allegria e l'energia femminile dal secondo trimestre in poi e andrebbe valorizzata più spesso nei libri sulla nascita, per la prossimità del sentire della donna a ogni forma vivente e l'affinarsi, in quel periodo così particolare e poi in quello immediatamente dopo la nascita, di una sensibilità unica, che rende la donna tanto delicata e indifesa perché esposta, protesa con il ventre nel mondo e sui suoi pericoli (Pazzagli, Benvenuti, Pazzagli 2011), quanto forte ed energica, come la condizione prossima di puerpera capace di difendere i suoi piccoli richiede.

Il parto, la nascita

Le contrazioni vengono nominate e si cerca di spiegare come sono percepite dalla madre, senza far riferimento però né al (grande) dolore (a volte la donna è disegnata sorridente e serafica!), né alla metafora più adatta e più usata dall'ecologia della nascita (Odent 1989): l'onda. Il momento del parto è interamente dominato dall'ospedale: medici, infermieri, ostetrica sono gli unici a essere nominati e sono gli unici aiutanti della partoriente; l'ospedale è il solo luogo descritto, insieme alle strumentazioni tecnologiche immancabili. Non mancano raffigurazioni della nascita medicalizzata con grossolane imprecisioni: personale con mascherina, in

verde, luce dal soffitto, donna in posizione litotomica; si vedono i lettini in fila nel nido di reparto; l'ostetrica tiene il neonato piangente per i piedi, mostrandolo sorridente come un trofeo (Bonci, Traini 2002). Sebbene questa sia ancora la realtà in alcuni ospedali italiani nonostante la diffusione di pratiche alternative come il rooming in, quel che conta qui non è tanto l'aderenza o meno alla realtà, ma che venga veicolata la «normalità» di un parto così raffigurato, senza alcuna alternativa¹.

Una notazione specifica va fatta su due aspetti interessanti: taglio del cordone e pianto del neonato. Il taglio del cordone è l'atto simbolico su cui si è costruita l'intera impalcatura educativa occidentale, in particolare un taglio netto, rapido e senza incertezze. Mentre sul versante ostetrico, Leboyer rivoluziona il modo di clampare il funicolo introducendo una sensibilità del tutto nuova, e mentre si diffondono lungo un fiume sotterraneo modalità alternative come la Lothus Birth, resta forte nell'immaginario l'idea del taglio immediato, operato dal personale medico e sempre più spesso da una figura nuova sulla scena del parto, il padre (anche qui le reminiscenze freudiane sono fortissime): «Appena il bimbo è nato l'ostetrica e il papà tagliano il cordone ombelicale e la mamma se lo appoggia sul seno, stanca ma felice» (Prati, Frasca 2005). In alcuni casi addirittura, un gesto tanto carico simbolicamente quanto trascurato nel racconto della nascita, viene agito da uno sconosciuto senza identità: «poi qualcuno ti ha tagliato il

1 Non esistono indagini statistiche che permettano una mappatura adeguata delle pratiche ostetriche seguite negli ospedali italiani. Se l'ampio superamento delle percentuali OMS di parti cesarei e gli elevati costi di questa pratica per la sanità ha indotto il ministro Balduzzi ad avviare un'indagine al riguardo e a elaborare linee guida più aggiornate (http://www.snlg-iss.it/cms/files/LG_Cesareo_finaleL.pdf), l'assenza di dati sulle altre pratiche è dovuta principalmente al fatto che difficilmente esse vengono messe in discussione dall'ostetrica ufficiale. Si pensi all'uso dell'ossitocina sintetica, alla pratica dello scollamento delle membrane praticata anche senza avvisare la donna, a clistere e rasatura del pube, all'episiotomia, al clampaggio del funicolo, alla presenza di nidi di reparto: tutte queste pratiche vengono attuate per routine, anche in base a scelte del singolo ginecologo e senza informare la donna che giunge al parto ignara di quel che verrà fatto sul suo corpo e della possibilità di partorire secondo un protocollo alternativo. Un indicatore interessante della qualità del reparto è piuttosto la certificazione Unicef di Ospedale Amico del Bambino, in cui viene dato un rilievo notevole all'allattamento materno e per favorirlo sono garantite pratiche ostetriche più fisiologiche, come il contatto pelle a pelle tra madre e neonato nella prima ora di vita e la non separazione dei due durante tutta la degenza. Fa riflettere che nell'intera penisola, solo 24 ospedali abbiano la certificazione Unicef, (di questi 6 sono in fase di rivalutazione).

cordone ombelicale e ti ha pesato» (Manning, Granström 2001). Sulla scia di analoghi equivoci, pianto e grido del neonato alla nascita sono considerati normali e positivi, atti di presenza del nuovo arrivato: «Appena nato il bimbo caccia un bell'urlo: fa sentire la sua voce e respira per la prima volta da solo!» (Prati, Frasca 2005); «Dopo sei scoppiato a piangere. Forse volevi tornare al calduccio a sentire di nuovo il battito del cuore della mamma, o forse volevi solo dire 'eccomi arrivato!'"» (Manning, Granström 2001).

Se tutti questi aspetti appaiono critici, un aspetto positivo è senz'altro la raffigurazione frequente del bambino appena nato vicino alla madre, tra le sue braccia e attaccato al seno (Amant 2012).

Il post partum, il puerperio, l'accudimento

In continuità con quanto appena detto, riguardo le cure neonatali un aspetto positivo è che non è raro trovare il seno nudo e la mamma che allatta. Tuttavia l'allattamento materno è equiparato al biberon, che viene disegnato in tutti i libri, addirittura a scopo decorativo nelle seconde e terze di copertine. In generale, l'allattamento viene descritto come proprio dei primi mesi, cui seguirà con una tabella di marcia molto chiara lo svezzamento¹. Riguardo le altre cure prossimali, è significativo che non compaia né *baby-carrying* con fasce e *mei tai*, né *co-sleeping*, il tabù di tutti i tabù (mentre fioriscono decine di libri per l'addormentamento, i rituali, la nanna).

Insieme a questi aspetti, non si fa cenno allo stato psicologico della neomamma, se non alla sua stanchezza. Il silenzio rispecchia bene l'ignoranza diffusa, anche dei cosiddetti esperti, sul puerperio, periodo lungo almeno i 9 mesi della fusione emozionale più intensa e ancora da indagare profondamente. Relegato alla quarantena in cui la donna è ancora indisponibile sessualmente

1 «Nei primi mesi la mamma nutre il neonato con il latte del suo seno. (...) Intorno ai 5 mesi al bambino spuntano i primi denti, a 6 mesi è pronto per assaggiare le prime pappe. Si dice che può essere svezzato. A volte le mamme hanno poco latte e nutrono il neonato con un biberon dove sciolgono il latte in polvere, si chiama anche latte artificiale» (Prati, Frasca 2005 p. 26).

al partner, esso è oggetto di una patologizzazione di stampo mediatico che deforma il vissuto fisiologico di ansia e affaticamento post partum e distorce la realtà, trascurando del tutto le pressioni culturali che subisce la puerpera e il senso di inadeguatezza che le viene veicolato dall'esterno (Buckley 2012; Gutman 2011; Bortolotti 2010).

A completare il quadro, abbondano tutti gli oggetti del *marketing* della prima infanzia: biberon, passeggini, orsacchiotti, cullette, lettini, giostrine. Questi stessi oggetti si ritrovano nel favoloso mondo dei giocattoli per i bambini, soprattutto (soltanto!) le femmine che a un certo punto – specie in presenza del fratellino neonato – si ritrovano a mimare i comportamenti materni di accudimento. Ecco che l'industria offre gli stessi surrogati dell'accudimento raffigurati nei libri, che diventano tutt'uno con la rappresentazione della cura materna. Ecco che la bambina di 3 anni porge il biberon alla bambola, la porta nel passeggino, le dà da mangiare nel sediolone e la mette a dormire nella culletta, come ha visto nel libricino che glielo anticipava e come vede fare in diretta dalla mamma media contemporanea.

Il più diffuso prodotto librario e il giocattolo per bambini (soprattutto declinato al femminile, con questo *bias* di genere in più, che meriterebbe una trattazione a parte) riproduce il mondo del marketing infantile, concorrendo a costruire simbolicamente una cultura collettiva implicita dell'accudimento, senza alcuno slancio propositivo che si discosti dal *mainstream* commerciale. Il pensiero dominante è quello fondato sulle cure a basso contatto, mediate da oggetti di consumo, costosissimi e inutili. Il pensiero dominante è quello che indirizza la femmina, già dalla tenera età, alla cura, purché impostata in questo modo molto innaturale e fondata sulla separazione fisica dal neonato. Il prodotto librario – salvo rarissime eccezioni di cui tratterò – non disegna una cultura dell'accudimento alternativa, meno complice del lucroso mercato dell'infanzia.

Ora, se i giocattoli e le immagini dei libri offrono questa idea della cura, unitamente alle cure viste agire dalla madre ai fratelli più piccoli, che incidono sul modello di accudimento appreso, è facile che essa si consolidi nel tempo e divenga molto più difficile da

modificare, quando, arrivata per la bambina di oggi la gravidanza e la fisiologica regressione alla propria infanzia che accompagna l'attesa e il parto, acquistare quegli oggetti avrà il dolce sapore del proprio passato, dei propri giochi. La cultura della cura a basso contatto si replicherà attraverso il legame affettivo (paradossale) con i ricordi, visti, letti e comprati.

La domanda allora diventa: è possibile un altro immaginario?

Un altro immaginario possibile... (e reale)

Sono pochi i libri da cui traspare una visione diversa della sessualità e della nascita, sebbene non si pretenda qui di segnalare un catalogo esaustivo. Sono stati scelti tre libri esemplari di una visione alternativa.

Nel testo di V. Facchini, *Piselli e farfalline... son più belli i maschi o le bambine?* (1999), centrato sulle differenze tra maschi e femmine, il tratto da evidenziare è l'allegria giocosa e vitale, la libertà di disegnare la nudità femminile e maschile nella sua normalità e nel presentare il sesso come innamoramento dei corpi che vogliono conoscersi interamente, senza remore moralistiche e senza atteggiamenti scientifici. Viene privilegiato piuttosto un tono comunicativo giocoso e libero, molto adeguato ai bambini di varie età, che conduce fino alla possibilità del concepimento. Gli adulti sono disegnati con quella allegria infantile tipica della regressione dell'innamoramento, mentre fanno «le cose dell'amore», cose «strane» come mordere i glutei della compagna, farsi il solletico, leccare i piedi del partner che, se una mentalità moralistica censurerebbe, sono invece gli aspetti più congeniali alla comprensione dei bambini. Il bel libro, peraltro, evidenzia fortemente il nesso tra il contatto adulto che trova compimento nel sesso e il contatto infantile, i «brividi dolci, brividi carini, gli stessi che sentivamo quando eravamo... piccolini! », provati in particolare in alcuni momenti di accudimento come il cambio del pannolino o il bagnetto. Del resto, i momenti di piacere non vengono circoscritti a un'età specifica, ma dipinti come propri di ogni corpo e di ogni età. In questo quadro il benessere della persona intera, passando per il corpo e la sensorialità/sensualità, viene sganciato da una

finalità meramente riproduttiva e il concepimento diventa, in una cornice in cui «i corpi e i cuori» non sono mai sganciati, l'apertura di un'allegra giocosità condivisa al fiorire della vita.

Il volume di G. Cozza e M. F. Agnelli, *Alice e il fratellino nel pancione* (2010) ha il pregio di capovolgere i punti di vista consueti mantenendo il frame tradizionale della sorellina che aspetta un fratellino. È Alice, la maggiore, a raccontare al fratellino della vita che lo attende e non riceve istruzioni emotive dagli adulti nascosti dietro il libro. Sono presenti, in prospettiva, tutti gli aspetti delle cure prossimali: Alice preannuncia che il fratellino berrà il latte della mamma, che verrà trasportato in una fascia (unico caso editoriale riscontrato), che dormirà con i genitori (unica immagine di benessere familiare nel tanto esecrato lettone!). Peraltro ci sono altri aspetti pregevoli da sottolineare, del tutto coerenti con la linea editoriale assunta da Il Leone Verde: non c'è alcun riferimento a una presunta gelosia della sorella maggiore, che non appare costretta a ridimensionare le proprie richieste di cura con l'arrivo del fratello; al contrario Alice è attiva nel costruire un dialogo col fratello, il quale interagisce attraverso il pancione; la madre coinvolge la figlia nell'accudimento del piccolo, permettendole di sentirsi pienamente inclusa nelle dinamiche familiari. I riferimenti al papà evidenziano il suo ruolo di contenimento della diade, mentre la nonna, lungi dall'essere presentata come sostituto materno, è attiva nel collaborare alle cure, cucendo la fascia portabebè che userà il piccolo.

Il libro ha una chiusa interessante, con Alice che «abbraccia la mamma e insieme abbraccia anche il fratellino». Mentre in altri libri viene descritto, a mio parere artificialmente, il disagio della maggiore per l'ingombro di questa entità sconosciuta che impedisce di avere lo spazio sufficiente a raggiungere la mamma, qui l'abbraccio di madre e figlia non esclude nessuno, perché il piccolo è parte della mamma. Questo aspetto, in apparenza trascurabile, in realtà richiama una visione della donna e del bambino precedente la rivoluzione ostetrica avvenuta nel XVIII secolo con la mascolinizzazione del parto e l'invenzione del «feto» come entità distinta dalla donna. Questa separazione, praticata in nome della scienza ma del tutto antiscientifica, di un unicum inscindibile fa

parte del processo di espropriazione della nascita dal femminile e del femminile dalla nascita.

Su un piano diverso, un libro unico nel suo genere è scritto e disegnato da N. Vinaver (2009), ostetrica messicana esperta in parti domiciliari. Il libro rappresenta ad oggi l'unico libro sul mercato italiano a raccontare e dipingere la nascita, facendolo in un modo straordinariamente efficace.

Anche qui il pretesto è l'arrivo del fratellino e la sorellina maggiore lo sta aspettando, ma l'autrice racconta un parto a casa, evidenziandone gli aspetti del tutto differenti dal parto ospedalizzato. Eccoli in sintesi.

Aleli non è turbata dall'arrivo del fratellino, non compare alcun elemento di criticità (preventiva), c'è il contatto fisico tra figlia e mamma-pancione e in questo contatto, il bambino è attivo.

La donna (mai ridotta al solo pancione) è rappresentata nuda prima del parto: questa nudità è da un lato rappresentata in modo completo (seni grandi, placenta, vagina), dall'altro non in modo freddamente scientifico. Si tratta di una rappresentazione altamente evocativa, che usa l'immagine nel modo più adatto alla visione infantile ma capace di emozionare gli adulti, esprime benessere e energia, i suoi seni perdono gocce di colostro e durante il travaglio mangia e beve.

La solidarietà, la vicinanza tra partoriente e ostetrica è rappresentata come legame femminile informale, non professionistico, sebbene la professionalità dell'ostetrica venga attestata più volte con il riferimento alle tecniche e agli strumenti che rendono sicuro il parto, per quanto non si tratti di oggetti ipertecnologici. L'immaginazione del bambino infatti è lasciata al tratto della penna, invece che alla strumentazione tecnologica.

La famiglia (zia e cuginetti) sono coinvolti nel processo e viene evidenziato il loro ruolo di supporto, non di interferenza nel travaglio: la zia in un clima festoso porta la sorellina maggiore al parco, offrendole uno svago mentre la donna sta preparandosi per il travaglio che è prossimo. Da notare che la zia porta a cavalcuccio la propria figlia e cugina di Aleli.

Il travaglio viene descritto: donna e compagno – il supporto fisico ed emotivo – sono insieme, stanno «danzando», sorridono

leggermente a segnare un atteggiamento sereno, ma la donna è rigata di sudore. Non c'è né una mistificazione del parto negandone la componente di sforzo impegnativo e doloroso, né una declinazione tutta sul dolore (di solito completamente invisibile nei libri per bambini, nei quali il dolore è tabù). La donna è libera di trovare le posizioni più comode.

Il parto è rappresentato come un evento che coinvolge profondamente tutti i membri del nucleo, senza alcun timore pseudopsicanalitico su presunti (e inventati) «traumi» dovuti al veder nascere un bambino come choc per il partner (con conseguenze sulla sessualità futura) o per la sorellina. Ella resta sempre presente, in ogni momento del parto, aiutando l'ostetrica a preparare la casa per accogliere il bambino, avvicinandosi alla madre, ricevendo un occholino complice dal padre. La bambina guarda la vagina della madre.

Quando il travaglio entra nella fase attiva e la dilatazione vaginale è sufficientemente ampia, la donna viene dipinta in modo mirabile: il disegno è completo, si vede e si continuerà a vedere la vagina aperta, la donna completamente nuda (si noti che viene disegnato anche l'orifizio anale e i peli pubici, non c'è alcuna rasatura). Nello stesso tempo è un disegno che fissa simbolicamente i tratti essenziali dell'evento, portandolo al livello di rappresentazione più archetipica dai tratti primigenii, arcaici, direi quasi preistorici: accanto alla vagina c'è un fiore¹, la metafora; il viso della donna ha assunto una posa che ricorda raffigurazioni antiche, esprime lo sforzo e il dolore, ma non fa paura, nobile nella sua fissità da pittura rupestre; i colori sono il fucsia vitale che si propaga dalla vagina, mentre il resto è viola e dice le onde di energia del corpo che vive vulcanicamente i premiti. Ne risulta una rappresentazione «potente» e dolce, che non ha nulla di violento e nemmeno di falsamente romantico. Questo tipo di comunicazione visiva e testuale offre al lettore bambino la rappresentazione estremamente adatta alla sua età e maturazione di un evento fisiologico, che non ha senso lasciare all'oscurità o affidare alla fredda informazione

1 Racconta Sonia, l'ostetrica: «Mi piace accompagnare le donne nel loro parto. Si aprono come se fossero fiori sotto il sole della mattina; i loro petali si distendono mentre il nettare, o in questo caso il bambino, emerge attraverso il loro centro» (Vinaver 2009, p. 39).

scientifica.

La fase «espulsiva» è dipinta in varie tavole, di cui una mostra la donna che «prende» direttamente con le sue mani il bambino che sta nascendo. Insieme a lei sono sempre il compagno, la figlia e l'ostetrica. La commozione è il sentimento che prevale e una calma serenità dopo lo sforzo. Appena uscito il bambino, la donna è al centro, è il centro e da lei si irradiano linee viola e ocra, e al suo centro c'è un neonato che non piange, ma sta sereno tra le sue braccia. La vagina è tuttora rappresentata e il cordone ombelicale è integro e in parte dentro il corpo materno, ancora connesso con la placenta, che non è stata espulsa. Tutta la raffigurazione vuole esprimere l'intensità affettiva del momento e la totale assenza di fretta. Di lì a poco, la famiglia troverà riposo: il neonato sta succhiando il latte, la sorellina lo abbraccia, a sua volta abbracciata dalla madre, mentre il padre è vicino a tutti e tre e contempla il piccolo, racchiudendo il quadro. Non c'è alcuna traccia della «gelosia» della sorella maggiore, che chiude «enciclicamente» il libro con l'abbraccio fraterno verso il neonato.

I tre libri descritti rappresentano (ancora) un'eccezione nel panorama editoriale italiano e occidentale. Non è un caso che Naoli Vinaver sia messicana, cioè portatrice di una delle culture in parte ancora capaci di resistere – e a fatica – alle pressioni della cultura ipertecnologizzata e ipermedicalizzata della nascita che l'Occidente europeo e nordamericano è riuscito ad affermare come dominante, insieme al suo portato di violenza contro le donne e contro la relazione madre-bambino. Un altro immaginario non solo è possibile, ma è necessario, per riportare la nascita a quella bellezza originaria e unica che le appartiene e che nessuna violenza dovrebbe offuscare mai.

Bibliografia

Amant K. (2012), *È nato un bambino*, trad. it., Clavis, Amsterdam – Milano.

Bernardi M. (1980), *Educazione e libertà*, De Vecchi, Milano.

Bernardi M. (1977), *La maleducazione sessuale. Dalla repressione alla liberazione del piacere come premessa a una società non autoritaria*,

Emme, Milano.

Bernardi M. (1971), *Il problema inventato. Orientamenti di educazione sessuale dall'età prescolare all'adolescenza*, Emme, Milano.

Bonci C. e Traini A. (2002), *Come nasce il bambino*, Franco Panini Ragazzi, Modena.

Bortolotti A. (2010), *E se poi prende il vizio? Pregiudizi culturali e bisogni irrinunciabili dei nostri bambini*, Il Leone Verde, Torino.

Braibanti L. (1993), *Parto e nascita senza violenza. Dalla gravidanza al parto, ai primi mesi di vita*, Red, Milano.

Buckley S. J. (2012), *Partorire e accudire con dolcezza. La gravidanza, il parto e i primi mesi con tuo figlio, secondo natura*, trad. it., Il Leone Verde, Torino.

Capitini A. (1951), *L'atto di educare*, La Nuova Italia, Firenze.

Chamberlain D. (1988) *I bambini ricordano la nascita. I segreti della mente del tuo straordinario neonato*, trad. it., Bonomi, Pavia.

Chiechi L. M. (2012), *Arte non vi. La violenza della medicina occidentale sulla donna*, Ediself, Bari.

Colombo G., Pizzini F., Regalia A. (1988), *Mettere al mondo. La produzione sociale del parto*, FrancoAngeli, Milano.

Cozza G. e Agnelli M. F. (2010), *Alice e il fratellino nel pancione*, Il Leone Verde, Torino.

Facchini V. (1999), *Piselli e farfalline...son più belli i maschi o le bambine?*, Fatatrac, Firenze.

Falcichio G. (2011), *Educazione e nonviolenza: nascere in pace*, in AA. VV., *25 saggi di pedagogia*, a cura di A. Mariani, FrancoAngeli, Milano, pp. 275-289.

Falcichio G. (2010), *Rivedere le pratiche del venire al mondo nell'ottica dell'ecologia della nascita*, in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 17-27.

Gandini G., Orsolini L. (2010), *Matilde aspetta un bambino*, ARKA, Milano.

Gaskin I. M. (2004), *La gioia del parto. Segreti e virtù del corpo femminile durante il travaglio e la nascita*, trad. it., Bonomi, Pavia.

Gutman L. (2011), *Maternità tra estasi e inquietudine*, trad. it., Terra Nuova, Firenze.

Leboyer F. (1975), *Per una nascita senza violenza. Il parto dal punto di vista del bambino*, trad. it., Bompiani, Milano

Manning M., Granström B. (2001), *E io dove stavo?*, trad. it., Editoriale Scienza, Firenze.

Odent M. (2012), *Nascere nell'era della plastica. Per vivere gravidanza e parto con consapevolezza evitando inutili paure e eccessiva medicalizzazione*, trad. it., Terra Nuova, Firenze.

Odent M. (2009), *Le funzioni degli orgasmi*, trad. it., Terra Nuova, Firenze.

Odent M. (2008), *La scientificazione dell'amore. L'importanza dell'amore per la sopravvivenza umana*, trad. it., Urra, Milano.

Odent M. (1989), *Ecologia della nascita*, trad. it., Red, Milano

Pazzagli A., Benvenuti P., Pazzagli C. (2011), *La nascita nella mente della madre*, in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 5-21.

Prati E., Frasca S. (2005), *La mia nascita*, Giunti Kids, Firenze.

Reich W. (2010), *La funzione dell'orgasmo*, trad. it., Il Saggiatore, Milano.

Slegers L. (2009), *Lisa e il pancione della mamma*, trad. it., Clavis-II Castello, Amsterdam-Milano.

Smidh V. (2008), *Venire al mondo e dare alla luce. Percorsi di vita attraverso la nascita*, Apogeo, Milano .

Vinaver N. (2009), *Nasce un bambino... naturalmente*, trad. it., S.E.A.O., Firenze.

Il coraggio pedagogico di Lev Vygotskij

Alain Goussot

Lev Vygotskij, il grande psicologo e pedagogista sovietico (scriviamo sovietico perché pure essendo nato in Bielorussia da una famiglia di origine ebraica si considerava, come tanti giovani della sua generazione, parte di una esperienza collettiva, quella della costruzione di una nuova società), fondatore dell'approccio storico-culturale dello sviluppo psicologico fu una ricchissima personalità. Lottò contro le ingiustizie sociali e contro quelle che colpivano la minoranza ebraica, si elevò contro le diverse forme di razzismo ed etnocentrismo in ambito culturale e scientifico, si impegnò attraverso il suo lavoro di ricerca per favorire gli apprendimenti e lo sviluppo dei bambini disabili che venivano considerati come anormali e anche ineducabili. Appassionato di filosofia e storia, si laurea in giurisprudenza, studia medicina e si specializza in psicologia; applica in modo originale all'analisi psicologica e psicopedagogica sia la dialettica hegeliana che la sociologia di Marx. Quello che forse si ignora di Lev Vygotskij è che muore di tubercolosi giovanissimo, all'età di 38 anni contagiato dal fratello più giovane che curava. Negli ultimi anni della sua breve vita fu costretto a combattere due avversari: la malattia e, cosa forse più dolorosa per lui, la censura staliniana che vedeva negativamente la sua applicazione eterodossa delle teorie di Hegel, Marx e Engels alla psicologia; i suoi riferimenti a Spinoza ma anche a Freud, Piaget, Decroly, Itard, Séguin nonché ai pensatori della Gestalt tedesca (psicologia della forma) non piacevano agli inquisitori della burocrazia staliniana. I suoi testi furono proibiti e alcuni bruciati; solo negli anni Sessanta si ricominciò a pubblicarne alcuni in Unione Sovietica. La sua passione per la letteratura e l'arte portarono Vygotskij a studiare tutte le forme di espressività umana; scrisse dei testi di analisi psicologica sul-

le tragedie di Shakespeare (in particolare l'*Amleto*); la sua tesi di dottorato era intitolata: *Psicologia dell'arte*. Questa sua passione per la letteratura e la filosofia nonché il suo interesse per i metodi scientifici di Alfred Binet e della nascente neuropsicologia (da cui la sua collaborazione con Lurija) fece di lui un inclassificabile: critico sia del comportamentismo che della psicanalisi ma anche del costruttivismo di Piaget propone un approccio culturale, sociale e storico alla spiegazione del funzionamento del comportamento umano.

Il coraggio di Vygotskij sta nel fatto che fu veramente un allievo originale della dialettica hegeliana e marxiana cioè di un approccio rivoluzionario non dogmatico e aperto all'innovazione; scrisse in neanche quindici anni una opera ricchissima di riflessioni sul rapporto tra pensiero e apprendimento del linguaggio, sul rapporto tra sviluppo psicologico e contesto socio-culturale, sullo sviluppo del bambino con deficit, sulla creatività del bambino nel gioco, sull'applicazione dei tests sul QI tenendo conto della traiettoria storico-culturale della persona, sull'apprendimento come processo complesso che investe le funzioni psichiche superiori (coscienza, attenzione, astrazione, immaginazione, pensiero, memoria) e si mostrò un fermo difensore del principio di eguaglianza anche per i bambini considerati come irrecuperabili ed incapaci; fece delle riflessioni profonde sui fondamenti epistemologici della psicologia moderna e sulla sua relazione con la pedagogia. Scrisse molto durante la malattia che lo colpì nel 1926. A. Lurija racconta:

Vygotskij scrisse *Il senso storico della crisi in psicologia* durante un suo ricovero in ospedale per TBC quando tutti lo credevano in pericoloso di morte. (Lurija 1983, 32)

Già dall'anno prima soffriva di febbre; lavorava con bambini sordi, ciechi e con ritardo mentale; fondava l'Istituto di difettologia (Istituto di ricerca e studi psicopedagogici sulle disabilità) e fu anche invitato ad un Congresso internazionale a Londra di neuropsicologia per spiegare la sua teoria sullo sviluppo degli apprendimenti dei bambini disabili. Al suo ritorno a Mosca si

ammalò seriamente: nonostante la sofferenza e l'indebolimento del fisico Lev Vygotsky apre un laboratorio di psicologia sperimentale con Lurija e Leont'ev; scrive in quel periodo grande parte dei suoi lavori più importanti. Combatterà ogni giorno con passione, criticando tutti i dogmi: lo scientismo, il pavlovismo con la sua teoria dei riflessi condizionati (il comportamentismo russo), il *mentalismo* (quello che oggi viene chiamato cognitivismo ed è molto lontano dal pensiero di Vygotskij), il materialismo meccanicistico del marxismo volgare, l'organicismo, il *neurologismo* e lo *spiritualismo*. Credeva in un approccio aperto, storico e interdisciplinare in grado di cogliere la complessità dello sviluppo umano con tutte le sue contraddizioni, per lui succo della vita stessa. In una polemica con i sostenitori dell'empirismo puro nelle scienze notava con ironia:

La parola denominando un fatto fornisce al tempo stesso una filosofia del fatto, la sua teoria, il suo sistema, ma se la parola è la filosofia del fatto, allora può esserne la mitologia o la teoria scientifica. (Vygotskij 2010, 21)

Lotta contro la malattia lavorando fino allo sfinimento, lavora in modo completamente disinteressato per fare avanzare la conoscenza dell'uomo; durante la malattia legge molto e in particolare si porta con sé una copia dell'*Etica* di Spinoza, regalata dal padre nel 1917; alla sua morte l'aveva con sé vicino al letto. Scrisse in epigrafe alla sua *Psicologia dell'arte*:

Il mio pensiero si è svolto sotto l'insegna delle parole di Spinoza, citate in epigrafe; e sulla traccia di lui, io ho cercato di non abbandonarmi allo stupore, di non ridere, di non piangere, ma di capire. (Vygotskij 1972, 54)

La sua lettura di Spinoza era anche un suo modo per prendere le distanze dall'ebraismo ortodosso e di assumere un atteggiamento laico; non a caso ricorderà le persecuzioni e la scomunica subite dall'autore dell'*Etica* da parte della comunità ebraica di Amsterdam. Vygotskij come Spinoza: ambedue difficilmente incasella-

bili e percepiti come eretici sia a livello scientifico che politico. Parlava e leggeva tedesco, francese, inglese, ebraico, latino, greco e studiava l'esperanto sperando trovare un linguaggio universale per comunicare. Sua moglie Roza Smechova era una grande esperta di letteratura e teatro; avrà due figlie alle quali era molto affezionato. Negli ultimi cinque anni della sua vita, benché censurato dal regime staliniano e nonostante l'indebolimento delle sue forze, continuerà a dare lezioni e conferenze affollate. Lo stesso Lurija ci ricorda il suo primo incontro con Vygotskij durante un Congresso di neuropsicologia a Leningrado nel 1924:

Quando Vygotskij salì a presentare la sua relazione non aveva alcun testo scritto, neppure degli appunti. Eppure parlava in modo scorrevole, senza mai dare l'impressione di fermarsi a cercare l'idea successiva nella sua memoria. (...) Invece di scegliere un argomento di minore importanza, come sarebbe stato proprio per un giovane di ventotto anni che parlava per la prima volta della sua professione ad un incontro di barbe grigie, Vygotskij scelse il difficile tema del rapporto tra riflessi condizionati e comportamento cosciente dell'uomo. (...) Apparve chiaro che quest'uomo venuto da una piccola città della provincia della Russia occidentale era una forza intellettuale che andava ascoltata. (Lurija 1983, 53)

È come se il giovane Lev avesse avuto il presentimento della sua morte precoce. Leggeva una enorme quantità di libri, considerava lo studio come base fondamentale della ricerca e della possibilità di organizzare in conoscenza i materiali raccolti e osservati; spaziava in tutti i campi della produzione umana poiché convinto che il modo di produrre degli uomini in tutti i settori poteva spiegare il funzionamento complesso della psicologia umana: studi scientifici, letteratura, poesia, teatro, filosofia integravano continuamente la sua riflessione in campo psicologico e pedagogico. Si lancia in ricerche innovative nel campo dell'antropologia culturale e della psicologia comparata inviando i suoi collaboratori Lurija e Leon'ev nella parte Asiatica dell'Unione sovietica; l'intento di Vygotskij è di dimostrare con dei metodi scientifici la non

scientificità delle tesi sull'inferiorità dell'intelligenza dei bambini della parte orientale del paese. Si può dire che Vygotskij anticipa anche molte tesi che verranno sviluppate successivamente dai fondatori della psicologia transculturale. La malattia sembrava addirittura spronarlo a produrre, scrivere, analizzare e riflettere; anche indebolito non si piegherà mai alle ingiunzioni dei «fanatici» del dogmatismo staliniano e scriverà:

Bisogna sapere che cosa si può e si deve cercare nel marxismo. L'uomo non è fatto per il sabato, ma il sabato per l'uomo; bisogna trovare una teoria che aiuta a conoscere la psiche, ma non la soluzione del problema della psiche, non una formula che racchiuda e riassume il risultato della verità scientifica. Questo non si può trovare nelle citazioni di Plekhanov per il semplice motivo che non c'è. Né Marx, né Engels, né Plekhanov possedevano tale verità. (...) Preliminarmente si può cercare nei maestri del marxismo non la soluzione del problema, neppure una ipotesi di lavoro, ma il metodo per la costruzione dell'ipotesi. (Vygotskij 2003, 34)

Il richiamo di Vygotskij alla frase dell'eretico Gesù nei confronti dei sacerdoti del Tempio: «il sabato è fatto per l'uomo e non l'uomo per il sabato», suona come: «il pensiero di Marx è fatto per l'uomo e non l'uomo per il pensiero di Marx». Questo non fu apprezzato e fu interpretato come un atto di dissidenza. Vygotskij era libero e indipendente sia nei confronti dei testi di Marx che di quelli di Freud o di Piaget; partiva dall'osservazione e dall'uso combinato di diversi metodi per non eliminare la ricca complessità dei processi umani. Come diceva lui: «tentava di capire», tentava senza essere convinto di riuscirci.

Lev Vygotskij soffrirà molto negli ultimi mesi della sua vita e passerà gli ultimi giorni della sua esistenza aprendo ogni tanto le pagine dell'*Etica* di Spinoza e sottolineando un brano della terza parte che recita così:

Nessuno ha sinora determinato che cosa possa il corpo. (...) Ma essi diranno che dalle sole leggi della natura, in quanto è considerata soltanto come corporea è impossibile dedurre le cause degli

edifici, delle pitture e delle cose di tal genere che sono fatte dalla sola arte dell'uomo e che il corpo umano sarebbe capace di edificare un tempio, se non fosse determinato e guidato dalla Mente. Ma io ho già mostrato che essi non sanno che cosa può il corpo o che cosa si può dedurre dalla sola considerazione della sua natura. (Vygotskij 2007, 23)

Per Vygotskij, indebolito nel corpo, logorato dal bacillo di Koch, non vi è dualismo tra corpo e psiche ma un tutt'uno integrato che forma le basi strutturali dello sviluppo; ecco la sostanza unica di Spinoza, il *conatus*, l'essere uno nelle sue varie parti, l'unità delle diverse parti e non l'identico; aspetti articolati di una concezione che parte anche dall'esperienza personale della malattia. In fondo il primo lavoro di Vygotskij sulla tragedia di *Amleto* parlava del dolore, della sofferenza e della morte. Scriveva nel suo libro dedicato ad *Amleto*:

Noi siamo stati strappati da quanto ci circonda, come un tempo ne fu strappata la terra. Il dolore sta nell'eterno isolamento, nello stesso esserci dell'«io», nel fatto che io non sono te, non sono tutto ciò che mi sta intorno e nel fatto che tutte le cose – uomini e pianeti – stanno solitarie nel grande silenzio d'una notte eterna. E, comunque si voglia chiamare la più diretta, la più prossima causa della condizione tragica: fato o carattere dell'eroe, perveniamo ugualmente a quella che è la fonte di tale condizione, all'infinito, eterno isolamento dell'«io», al fatto che ciascuno di noi è infinitamente solo. (Vygotskij 1973, 23)

Vygotskij aveva tentato di comunicare al mondo le sue scoperte sul funzionamento della psicologia umana e il suo modo di apprendere tramite l'esperienza; ma sapeva anche che ognuno di noi, proprio perché non è l'altro ma solo se stesso, è come prigioniero della propria solitudine che costituisce nonostante tutti i suoi sforzi la tragica condizione dell'essere umano soprattutto nel momento della malattia e vicino alla morte. Vygotskij era arrivato alla consapevolezza che non sempre è possibile comprendere e cogliere la sofferenza o il grido di dolore dell'altro; quel grido

che Lev aveva tentato di ascoltare nel suo lavoro con i figli della classe operaia russa, con i figli dei contadini delle regioni asiatiche, con i bambini disabili ma anche con suo fratello ammalato che lo aveva contagiato. Esperienza tragica che visse negli ultimi otto anni della sua vita; la sua sofferenza divenne una molla per andare più a fondo nella comprensione della condizione umana, quindi nella comprensione di se stesso. Vygotskij muore all'età di 38 anni: fu insieme una figura profondamente umana e tragica di scienziato e anche di artista del pensiero. Forse è per questo che fu definito da Stephen Tourin «il Mozart della psicologia».

Bibliografia

Aa. Vv. (2012), *Vygostkij maintenant*, a cura di Y. Clot, La Dispute, Paris.

Lurija A. R. (1983), *Uno sguardo sul passato. Considerazioni retrospettive sulla vita di uno psicologo sovietico*, tr. it., Giunti, Firenze.

Vygotskij L. (1972), *Psicologia dell'arte*, tr. it., Editori Riuniti, Roma.

Vygotskij L. (1973), *La strategia di Amleto*, tr. it., Editori Riuniti, Roma.

Vygotskij L., Lurija A. R. (1987), *La scimmia, l'uomo primitivo, il bambino. Studi sulla storia del comportamento*, tr. it., Giunti, Firenze.

Vygotskij L. (2003), *Conscience, inconscient, émotions*, La Dispute, Paris.

Vygotskij L. (2007), *Psicologia pedagogica*, tr. it., Erickson, Trento.

Vygotskij L. (2010), *La signification historique de la crise en psychologie*, La Dispute, Paris.

La bellezza oltre la mente

Krishnamurti e l'educazione

Antonio Vigilante

Sei sicuro di sapere?

Io so di non sapere. L'affermazione socratica, che è alla base della filosofia occidentale, ne costituisce anche la negazione. Se Platone affida ancora le sue tesi più importanti alla oralità ed al confronto con il discepolo – e questo può voler dire che considerasse socraticamente questa verità ultima come il risultato della interazione e del dialogo tra maestro e discepolo – da Aristotele in poi la filosofia elabora sistemi più o meno completi, codificati in forma scritta, esposti in trattati sistematici e trasmessi attraverso l'insegnamento. Nascono le filosofie, interpretazioni del mondo che, nonostante l'apparente contrapposizione, condividono una intenzionalità di fondo: tranne rare eccezioni, hanno un carattere rassicurante, indicando all'uomo la sua posizione in un cosmo ordinato e razionale; posizione che è, il più delle volte, di assoluta centralità. L'avvento del cristianesimo conferma questo ottimismo di fondo. L'uomo, creato da Dio a sua immagine e somiglianza, è posto al centro dell'universo e possiede il pieno diritto di dominare la natura. Quel che accade è razionale, espressione della volontà di un Dio che è buono. I dubbi di Giobbe – perché il giusto soffre? perché il malvagio prospera? - ricevono una risposta nella prospettiva dell'altra vita. Quel po' di irrazionale che ancora si presenta all'esperienza è il retaggio della colpa e della caduta, e verrà consumato nel compimento finale della giustizia divina.

È questo il sapere dell'uomo occidentale, un insieme di convinzioni riguardanti l'uomo, Dio, il mondo che passano dalla filosofia alla religione e da questa alla scienza (la convinzione che il mondo sia scritto in linguaggio matematico e possa diventare

interamente trasparente alla conoscenza umana non è che una conseguenza dell'ottimismo metafisico-religioso occidentale).

Ma questa sicurezza non è senza conseguenze. Essa ha un costo piuttosto alto. L'ottimismo metafisico e religioso può sussistere solo al prezzo del dogmatismo, della rinuncia all'esperienza, della persecuzione e della condanna di chiunque ne metta in discussione i presupposti. Lo spirito di ricerca, che animava il non sapere socratico, lascia il posto allo spirito di sistemazione. Chiarite, accettate e condivise le verità fondamentali, si potrà lavorare e rendere sempre più sicura e sistematica la *Weltanschauung* occidentale, ma qualsiasi sua messa in discussione sarà considerata eresia ed errore.

La crisi del sistema hegeliano ha reso estremamente più difficile questo tentativo secolare di raggiungere la sicurezza ricorrendo a grandi quadri metafisici e sistematici. Oggi non disponiamo più di una metafisica in grado di rispondere alle domande fondamentali sull'uomo e la sua posizione nel cosmo. Le conquiste più recenti della scienza, in particolare della fisica, offrono una visione dell'universo che nulla concede al bisogno umano di rassicurazione, mettendo a dura prova le stesse categorie – spazio e tempo – dell'esperienza dell'uomo comune. La religione, sempre più delegittimata, in via teorica, dallo scetticismo e, in via pratica, da uno stile di vita che è la negazione di quelle virtù che da secoli si considerano proprie della vita religiosa, si trova in condizioni non migliori. Come continuare a parlare di un Dio buono, creatore dell'uomo a sua immagine e somiglianza, dopo Auschwitz, dopo Darwin, dopo Heisenberg, dopo Einstein?

La scuola non sembra accorgersi di questi cambiamenti. Essa continua a credere nel *sapere*, vale a dire in una esperienza codificata, collaudata, sistematizzata, che si possa trasmettere in modo compatto. In un tempo di grande incertezza, la scuola ha ancora la pretesa di offrire una visione del mondo salda, completa, enciclopedica, che non trascuri nessun aspetto del mondo fenomenico, non rinunciando nemmeno ad affacciarsi in quello metafisico e religioso. Se Socrate sa di non sapere, lo studente odierno può avere invece la certezza di sapere, di possedere la conoscenza in modo adeguato; di più, può dimostrare di sapere,

a differenza degli sfortunati interlocutori di Socrate. Poiché il sapere è un possesso, esso può essere misurato e quantificato come qualsiasi altra cosa. Il voto è la misurazione più o meno esatta della quantità di sapere che lo studente possiede. Ad un ipotetico nuovo Socrate, che chiedesse conto del sapere, oggi si potrebbe rispondere agevolmente esibendo i voti, i diplomi e le lauree. La stessa domanda socratica – perché l'affermazione «io so di non sapere?» – diventa oggi impossibile, una sfida al sistema delle conoscenze e dei diplomi che ha il sapore di una provocazione gratuita ed inaccettabile.

Una tale provocazione è il pensiero di Jiddu Krishnamurti.

Niente maestri

Non è facile occuparsi di Jiddu Krishnamurti. Chi scrive di un pensatore cerca di presentarne le idee evidenziandone la coerenza, magari la sistematicità. Chi facesse ciò con Krishnamurti mostrerebbe di non aver compreso granché della sua riflessione e della sua missione; d'altra parte, è impossibile parlare di un autore senza dire cosa ha detto. Lo farò, dunque, con la premessa che quello di Krishnamurti non è e non vuole essere un pensiero nel senso corrente del termine: non una filosofia, una dottrina, un insieme di idee con le quali si può essere d'accordo e che è possibile far proprie. Naturalmente Krishnamurti ha presentato nelle sue opere, nei discorsi pubblici, negli incontri privati una serie di idee, che è possibile – ed è ciò che tenterò di fare – mettere in bell'ordine ed esaminare. Ma tali idee, in primo luogo, nascevano dall'incontro con l'interlocutore, avevano un carattere dialogico e per molti versi maieutico, non erano espressione di una filosofia preconfezionata; in secondo luogo, e soprattutto, queste idee erano inviti alla riflessione, provocazioni, stimoli, non verità da ricevere da una fonte considerata più o meno autorevole. Se consideriamo il filosofo come colui che cerca la verità, la trova e la espone al mondo, allora non è possibile considerare Krishnamurti un filosofo. Se invece consideriamo filosofo colui che stimola alla ricerca autonoma della verità, negandosi come maestro

e proponendosi come maieuta secondo il modello socratico, allora probabilmente ben pochi, nel Novecento, meritano quanto Krishnamurti l'appellativo di filosofo.

Al fondo della riflessione di Krishnamurti è un assunto antipedagogico, se consideriamo l'educazione come trasmissione di conoscenze, valori, modelli umani dall'educatore all'educando, dal maestro all'allievo. Nessuno, per Krishnamurti, dev'essere maestro, e nessuno dev'essere allievo; nessuno, soprattutto, dev'essere autorità. Seguire un'autorità ed aderire ad una dottrina e ad un'ideologia sono le cose più deleterie per chi cerca la verità. Ma questo stesso rifiuto ha una valenza educativa, poiché richiama ognuno a cercare da sé, a considerare il mondo in modo autonomo, a fare esperienza di sé stesso e delle cose senza la mediazione di ciò che è stato pensato da altri. Tutto il pensiero di Krishnamurti è un appello all'esperienza che cambia, che libera dal conflitto e dalla violenza. La categoria chiave per intenderlo, benché il termine non si trovi in lui, è quella di autenticità. V'è una vita inautentica, e non è la situazione di pochi infelici, ma la condizione comune; e v'è la via difficile della vita autentica, che richiede un lavoro di decondizionamento, di liberazione da vincoli ed abitudini, da valori ed ideologie. È chiaro che la *pars destruens*, la critica dell'inautenticità, sarà ben approfondita, mentre non potranno esservi altro che semplici indicazioni di percorso e note di metodo per l'autenticità e la verità, poiché si tratta di un cammino che ognuno deve compiere da sé. Non c'è ideologia né religione che possa sostituire l'esperienza individuale.

Il radicale rifiuto di ogni autorità intellettuale e religiosa da parte di Krishnamurti non è pienamente comprensibile se non si considera la sua vicenda biografica. Lo faremo, tuttavia, non più del necessario, poiché è forte il rischio che le sue singolari vicende, con il loro carico di mistero, finiscano per fare aggio sulla sua ricerca. È probabilmente fondata l'impressione che, se tale messaggio stenta ad essere considerato dal mondo scientifico (non sono molti gli studi filosofici o pedagogici su Krishnamurti), ciò sia anche per la particolarità della sua figura, che appare confinata in un'area vaga tra la teosofia e la New Age. Proveremo a leggere dunque Krishnamurti mettendo tra parentesi ogni esoterismo e

concentrandoci solo sul messaggio, cui è difficile negare un valore intrinseco ed una straordinaria capacità di interpellare. In lui vedremo un pensatore libero dall'accademia, un filosofo che non ha fatto studi filosofici e che è anzi privo di una grande cultura di base; un uomo che si è posto domande universali senza partire da quanto pensato da altri, cominciando la riflessione dal punto zero della sua personale esperienza.

Una terra senza sentieri

La storia di Krishnamurti fa pensare per molti versi alla vicenda di Siddharta, il protagonista dell'omonimo romanzo di Hermann Hesse. Il quale, spinto dalla sua sete di conoscenza, vive presso i samana, gli asceti della foresta, incontra il Buddha senza esserne persuaso, si converte ai piaceri carnali ed alla vita mondana con la bella Kamala, fino a che si ferma accanto ad un fiume, condividendo la vita ed il lavoro di un umile barcaiolo. Qui lo trova, ormai vecchi entrambi, l'amico di infanzia Govinda, divenuto seguace del Buddha, che gli chiede a quale verità è giunto, da solo, rifiutando ogni maestro. Siddharta risponde: «Vedi, Govinda, questo è uno dei miei pensieri, di quelli che ho trovato io: la saggezza non è comunicabile. La saggezza che un dotto tenta di comunicare ad altri, ha sempre un suono di pazzia» (Hesse 1961, 633). La differenza, tutt'altro che trascurabile, tra Siddharta e Krishnamurti è che quest'ultimo per un periodo significativo della sua vita è stato presentato al mondo come un maestro da seguire, più che come uno che cerca la verità interpellando (e poi rifiutando) dei maestri.

Nato a Madanapalle, nello stato dell'Andhra Pradesh, nel 1895, ottavo dei dieci figli di un bramino aderente alla Società Teosofica, Krishnamurti da ragazzino non brillava affatto per intelligenza; al contrario, aveva un non so che di ottuso che esasperava i suoi insegnanti, nonostante una passione per la meccanica che lo accompagnerà per tutta la vita. L'incontro decisivo, che porterà alla ribalta mondiale questo ragazzino sporco e trasandato, avviene nel 1909, sulla spiaggia di Adyar. Qui è notato da Charles Leadbeater, uno dei leader della teosofia, che resta colpito dalla

sua «aura» spirituale, e si convince che quel ragazzino cencioso è destinato a diventare nulla di meno che il veicolo per l'incarnazione del Signore Maitreya, il grande Maestro del mondo la cui venuta era imminente. Una tale missione richiedeva una preparazione particolare: e così Krishnamurti ricevette quattro istitutori (tra i quali l'italiano don Fabrizio Ruspoli) per la formazione culturale, mentre della *formazione occulta* si occupò lo stesso Leadbeater. Questa formazione consisteva nell'incontrare spiritualmente, attraverso il corpo astrale, il maestro Kuthumi, la sua guida spirituale ultraterrena. Da questi singolari incontri nacque un libro, *At the feet of the Master* (Krishnamurti 1911), pubblicato con lo pseudonimo di Alcyone, con il quale Leadbeater indicava l'entità spirituale di Krishnamurti nel corso delle sue successive incarnazioni.

Per preparare l'avvento del signore Maitreya viene fondato nel 1911 l'Ordine della Stella d'Oriente, di cui il giovane Krishnamurti è capo. Lo stesso anno viene mandato in Inghilterra per completare la propria educazione in compagnia dell'amatissimo fratello Nitya, ma senza grande successo: fallisce per tre volte l'esame di ammissione alla London University. Continua intanto la sua formazione occulta, con insegnamenti ed iniziazioni notturne che lo gettano in uno stato di grande prostrazione fisica, con dolori lancinanti alla nuca ed alla testa, svenimenti, deliri. Nell'agosto del 1922 accade l'esperienza-picco della sua singolare vicenda interiore. Krishnamurti si trova ad Ojai Valley, in California, ospite in un cottage. Dopo diversi giorni di grande sofferenza fisica, con momenti di incoscienza, si allontana sotto un albero del pepe. Qui ha una esperienza di illuminazione di cui parlerà in questi termini: «Mai più potrei essere nella totale oscurità; ho visto la luce. Ho attinto la compassione che sana tutto il dolore e la sofferenza; questo non per me stesso ma per il mondo». E ancora: «Ho bevuto alla fonte della Gioia e dell'eterna Bellezza. Sono ebbro di Dio» (Lutyens 1990, 55). Tre anni dopo l'esperienza dolorosissima della morte del fratello Nitya.

Difficile dire in quale modo questi diversi eventi abbiano influito sulla sua maturazione personale. Quel che è certo è che il giovane Krishnamurti viene progressivamente svincolandosi dalla orga-

nizzazione che gli è stata creata intorno. Si direbbe che avverta un bisogno di libertà ed individualità, e che per questo diventi insofferente verso quella prigione dorata che è l'ordine della Stella d'Oriente, ma probabilmente è una lettura superficiale. Se si legge il discorso con il quale il 3 agosto 1929, durante un affollato raduno dei suoi seguaci ad Ommen, in Olanda, annuncia lo scioglimento dell'Ordine, ci si accorge che quella decisione non è lo sbocco di una crisi psicologica, ma il risultato di una consapevolezza spirituale: semplicemente la sua visione è diventata incompatibile con la possibilità di veicolare la sua esperienza attraverso un'organizzazione, una istituzione, una struttura. La storia è piena di grandi personalità religiose che si sono volte contro le chiese e ne hanno denunciato la sterilità, la violenza, la menzogna strutturale, il tradimento del messaggio sul quale sono state edificate. Tolstoj, con la sua critica evangelica del cristianesimo ortodosso, è stato uno di questi: e dei più conseguenti. Krishnamurti per così dire coglie il processo all'inizio; avverte che si sta fondando una chiesa sulla sua persona, e che questo non aiuterà le persone ad avvicinarsi alla verità, ma al contrario le allontanerà da essa. Nell'enciclica *Fides et Ratio* Giovanni Paolo II scriveva che la verità viene raggiunta non solo per via razionale, «ma anche mediante l'abbandono fiducioso ad altre persone, che possono garantire la certezza e l'autenticità della verità stessa» (cap. II, par. 33). È questo il punto di vista delle chiese: esse si fanno garanti della verità ed esentano i fedeli dalla ricerca autonoma. La posizione di Krishnamurti si pone esattamente all'opposto. «Io sostengo che la Verità è una terra senza sentieri, e che non potete accedere ad essa attraverso nessun sentiero, nessuna religione, nessuna setta», afferma in apertura del discorso (Lutyens 1990, 88). Questo non vuol dire che la verità non esista. Vuol dire che la verità non è qualcosa in cui si possa credere, o che si possa ottenere seguendo qualcuno. Ciò che si ottiene in questo modo è altro: un insieme di convinzioni rassicuranti, che mantengono l'uomo nella sua medietà, impedendogli di muoversi verso l'esperienza personale della verità. Mi pare che nel discorso di scioglimento sia già chiara, in Krishnamurti, la differenza cruciale tra *credere* e *realizzare*. Le chiese hanno a che fare col credere, offrono un si-

stema di convinzioni, dogmi, miti, valori morali che sono molto efficaci nel rinsaldare l'identità dei seguaci, danno risposte pronte ai grandi interrogativi dell'esistenza, consentono a chiunque di conquistare con poca fatica una *Weltanschauung*. Ma il prezzo è alto, e non è solo la rinuncia alla ragione, il fanatismo, la superstizione. Il prezzo più alto da pagare è la rinuncia alla realizzazione della verità. L'uomo di fede crede, non realizza. La sua spiritualità si esaurisce tutta sul piano intellettuale, nell'atto di assenso ad una serie di affermazioni, o in quello affettivo-esistenziale, nell'adesione ad una persona divina. La sua identità è ben certa, del resto; e nemmeno la sua vita quotidiana riceve troppe scosse. L'uomo di fede continua la sua vita quotidiana, sicuro di sé, rassicurato riguardo alla sua posizione nel mondo, certo di essere nel bene e nel vero. La via della realizzazione passa invece attraverso un interrogare radicale: necessita del dubbio, dell'inquietudine, dell'incertezza; e costringe a saggiare i confini dell'io, così solidi nell'uomo comune.

La via di Krishnamurti è questa. Sciogliendo l'Ordine della Stella d'Oriente, Krishnamurti rinuncia ad essere un'autorità, ma non rinuncia all'altezza dei suoi propositi. Le parole del discorso di scioglimento sono chiare: «Uno solo è il mio interesse fondamentale: liberare l'uomo. Voglio liberare l'uomo da tutte le gabbie e da tutte le paure, non fondare religioni e nuove sette, né introdurre nuove teorie e filosofie» (Lutyens 1990, 89). Rendere libero l'uomo non è una pretesa di poco conto: è una impresa da fondatori di religioni; e certo si potrà sorriderne. Resta comunque la traccia fondamentale per seguire il suo percorso successivo allo scioglimento dell'Ordine. Da allora Krishnamurti è stato una figura singolare, difficile da catalogare: un pensatore senza filosofia, un maestro che non vuole discepoli, un anti-guru che risponde alle domande domandando a sua volta.

Guardare un albero

Nella prefazione ad una riedizione delle *Lettere Spirituali* di Giuseppe Rensi, Leonardo Sciascia racconta di un suo professore di filosofia che illustrava la storia della filosofia ricorrendo ad im-

magini. Alla prima lezione il professore disegnò un occhio ed un albero, e quindi una freccia che andava dall'occhio all'albero, una che andava dall'albero all'occhio e due frecce che, partendo dall'occhio e dall'albero, si incontravano a metà strada. Per il professore era, quel disegno, la sintesi di tutti i sistemi filosofici (Sciascia 1987, 1).

Possiamo tracciare idealmente lo stesso disegno, per approssimarci al pensiero di Krishnamurti. Da una parte c'è l'occhio, dall'altra l'albero. Cosa succede quando l'occhio guarda l'albero? L'azione sembra semplice, naturale; eppure essa, avverte Krishnamurti, è difficilissima. Ogni volta che guardiamo un albero, non stiamo semplicemente guardando un albero. L'osservazione è accompagnata e coperta da molti altri atti, come il giudizio, il ricordo, le associazioni. Guardare diventa un complesso atto mentale che mette in ombra la cosa guardata. Stando al disegno, dovremmo tracciare una grande quantità di linee che, partendo dall'occhio, formano a metà strada un'immagine dell'albero, che è al tempo stesso un muro che impedisce allo sguardo di raggiungere l'albero così com'è. L'osservatore è separato dalla cosa osservata, ed è in fondo chiuso in sé stesso, nella sua rete di pensiero, che gli impedisce di aprirsi realmente a ciò che è altro da sé. Questo accade anche nei rapporti tra esseri umani: anche la percezione dell'altro è mediata da immagini, da ciò che sappiamo, dai nostri pregiudizi e dalle aspettative; anche lo sguardo che va all'altro si arresta a metà strada e si spegne.

Quando guardiamo, in realtà guardiamo noi stessi, restiamo intrappolati nel nostro sguardo. Cosa vuol dire guardare davvero? Per Krishnamurti, non è possibile guardare davvero fino a quando sussiste una separazione tra l'osservatore e la cosa osservata. Finché c'è questa separazione, l'io dell'osservatore fa aggio sulla cosa osservata. Osservare davvero vuol dire mettere da parte il pensiero, abbandonare l'io, abbandonarsi alla cosa osservata. Krishnamurti parla di una «umiltà assoluta» nella quale soltanto si apre la bellezza (Krishnamurti 1973, 69). Solo questa umiltà permette di entrare in contatto con la vita e con gli altri, di avere una esperienza reale, sfuggendo alla prigionia del pensiero e delle sue immagini.

Il tema dell'osservazione, che sembra appartenere alla psicologia della percezione, è invece in Krishnamurti un tema esistenziale fondamentale. Il primo problema della nostra vita è quello di aprirci, di andare oltre noi stessi. Fino a quando siamo chiusi nel nostro io, restiamo prigionieri dell'ansia, della paura, dell'insicurezza. Di qui, anche, l'infelicità sociale: poiché la separazione tra l'osservatore e la cosa osservata sussiste anche quando ciò che osserviamo è l'altro essere umano. Ogni relazione sociale è mediata da immagini. Non vediamo l'altro quale esso realmente è, ma vediamo l'immagine che dell'altro ci siamo fatti. Le relazioni umane non sono, in realtà, che i rapporti tra queste immagini. La società ha una «struttura psicologica» (ivi, 45) che è intimamente inautentica e conflittuale. Stare nella società vuol dire confrontarsi costantemente con gli altri e cercare di diventare migliori degli altri; ognuno vorrebbe essere altro da quello che è. Nel migliore dei casi, è il senso del dovere, alimentato dalle religioni, che ci spinge verso un dover essere diverso dall'essere che siamo. In ogni caso siamo scissi, abitiamo il conflitto e ne siamo abitati. Vivere secondo la società vuol dire stare nel conflitto. Per uscire dal conflitto, è indispensabile avviare un cammino che è opposto a quello della società. Finché si cerca di essere qualcuno per gli altri, di avere un ruolo, una posizione nella società, si è schiavi di essa e ci si disperde nell'inautenticità. Quanto più questa via colma di ricchezze, di onori, di riconoscimenti, tanto più il processo di liberazione dovrà consistere nella rinuncia a tutto. Il monaco e l'asceta che rinunciano alle ricchezze materiali, non hanno fatto nulla, in realtà, se non rinunciano anche al prestigio legato alla loro condizione o all'appartenenza al loro ordine o alla loro religione (ivi, 45-6). La povertà perfetta è nell'abbandono non solo del proprio ruolo, dello status, di ogni preoccupazione sociale, ma anche nello svincolarsi da ogni appartenenza culturale, categorizzazione o confine etnico o religioso, da qualsiasi ideologia. È un cammino verso la nudità perfetta, verso l'essenziale. Il mondo sociale è fatto di immagini, di ideologie, di culture, che inevitabilmente si contrappongono ed entrano in conflitto; qui si tratta ora di scendere al di sotto della vita sociale, di porre le relazioni su una nuova base, vitale ed autentica.

L'essenzializzazione ha anche una dimensione temporale. Una mente libera è una mente che vive interamente, senza residuo, nel presente, così come una mente condizionata vive nel passato. In ogni momento la nostra vita psicologica è dominata dal *conosciuto*, ossia dal peso del passato, di ciò che già conosciamo, della nostra esperienza pregressa. La mente che sta nel cerchio del conosciuto è lontana da un'esperienza reale, attuale, dalla freschezza dell'incontro con il mondo e con sé stessi. Siamo dominati dalla memoria. Esistono, afferma Krishnamurti, due tipi di memoria. C'è la memoria fattuale, che trattiene dati che sono essenziali per la nostra vita quotidiana: ad esempio le conoscenze che ci servono per fare il nostro lavoro. C'è poi la memoria psicologica, che ha a che fare con le emozioni, le cose piacevoli o spiacevoli che ci vengono dagli altri, le soddisfazioni e le delusioni, le gioie e le ferite. Costantemente l'io vive in questo passato, che non si dà oggettivamente, ma è a sua volta il risultato di un processo di selezione psicologica: tendiamo, ad esempio, a ricordare le cose piacevoli, costituendo quella che l'Analisi Transazionale chiama *banca delle carezze*. La memoria costituisce una riserva di atteggiamenti, di giudizi, di risposte alle sfide del mondo che ci impedisce di affrontare i problemi nuovi che si presentano in modo adeguato. Affrontiamo il presente in base al passato; il passato è uno schermo che ci impedisce il contatto con il presente. Questo accade anche nelle relazioni interpersonali, come già notato. Quando incontriamo una persona che conosciamo, nell'incontro siamo condizionati da tutto ciò che di quella persona sappiamo, da tutte le esperienze pregresse; e questo ci impedisce di cogliere anche il cambiamento di quella persona, poiché la riportiamo costantemente al suo passato (o meglio: al passato della nostra relazione). La stessa cosa accade quando torniamo in un luogo in cui siamo già stati. Se la prima visita è stata piacevole, cerchiamo di riprodurre le condizioni alla seconda visita; il risultato è che quest'ultima sarà una mera ripetizione di un'esperienza passata. Viviamo il presente attraverso il passato, e questo ci impedisce di avere un'esperienza fresca e diretta delle cose e delle persone.

La memoria ha a che fare anche con la costruzione del sé. E' in quanto abbiamo memoria, una nostra esperienza, un insieme di convinzioni e di vissuti, che ci percepiamo come soggetti separati che perseguono scopi individuali (Krishnamurti 1969, 166). L'io, che vive del passato, è anche proteso verso il futuro. È una macchina¹ costantemente tesa verso l'affermazione di sé, e tuttavia fragile: in ogni istante la insidia la paura, in ogni istante deve allontanare da sé l'ombra della morte. Il potere è un meccanismo di fuga legato al desiderio. L'io cerca costantemente sensazioni piacevoli, vive per la propria gratificazione, e nessuna gratificazione sembra maggiore di quella che ci viene offerta dall'aver potere sugli altri. Con un procedimento che ha qualcosa di nietzscheano, Krishnamurti riconosce la logica del potere anche lì dove sembra esserci, al contrario, la rinuncia: l'asceta persegue il potere non meno di chi cerca di accumulare denaro, e la stessa virtù può essere perseguita per ottenere quella sensazione così inebriante (Krishnamurti 2006, 61).

Questa macchina protesa verso il potere e l'accumulazione, segnata costantemente dal peso del passato, è incapace di amore. L'io è separazione, è strutturalmente conflittuale. Non sa aprirsi né all'altro, né al mondo, ma cerca di ridurre a sé l'altro e il mondo. Di qui il vuoto e la solitudine che sono al centro dell'io, e dai quali l'io cerca di sfuggire. Ciò che comunemente è chiamato amore non è che questo tentativo disperato di evitare il proprio vuoto interiore:

Usiamo la parola amore – scrive Krishnamurti – come mezzo per fuggire da noi stessi, dalla nostra pochezza. Ci aggrappiamo alla persona che amiamo, siamo gelosi, ne abbiamo nostalgia quando non c'è e ci sentiamo perduti se muore. Allora cerchiamo conforto in qualcos'altro, in una fede o in un altro surrogato.» (Krishnamurti 1996, 59)

Ricorriamo all'altro nella speranza di colmare il senso di solitudine, ma inutilmente, poiché la solitudine è connaturata all'io; e l'amore non è che una delle forme del potere, il tenta-

1 «La mente è una macchina che lavora giorno e notte, parlando in continuazione, perennemente occupata, che sia sveglia o addormentata» (Krishnamurti 2006, 41).

tivo di sottomettere l'altro ai nostri bisogni. Lì dove sembra che ci sia amore, c'è in realtà attaccamento, e l'attaccamento è una forma di possesso e al tempo stesso di dipendenza, col suo portato di infelicità. Più cerca di sfuggire al vuoto ed alla solitudine, più l'io si avvolge nel vuoto e nella solitudine. Come si intuisce, non c'è che una soluzione: andare oltre l'io, oltre la mente ed il pensato.

Oltre il pensato

Abbiamo dunque un soggetto sofferente, carico di sentimenti negativi che nascono tutti dalla impossibilità, se così si può dire, di mollare la presa, di lasciarsi andare, di aprirsi realmente agli altri ed al mondo; è un soggetto che si concepisce come centro di potere e di possesso, costantemente isolato e segregato in sé stesso, una mosca chiusa nella bottiglia che si agita disperatamente cercando l'uscita, e più si agita più sbatte contro il vetro che l'imprigiona. Come cercare l'uscita? Per Krishnamurti, la via è quella del *conosci te stesso*. Occorre prendere coscienza dell'operare della mente, delle sue dinamiche perverse, della solitudine dell'io, della sofferenza legata all'attaccamento; in altri termini, dello stato di inautenticità in cui ci troviamo. Si tratta di una cosa non facile e per molti versi paradossale, poiché è l'io a dover prendere coscienza dell'inautenticità dell'io. Può l'io compiere una simile impresa? Può la mente accorgersi dei limiti della mente? Per Krishnamurti, ogni proposito cosciente di sfuggire alla gabbia dell'io non è che una strategia dell'io. Se ci proponiamo di essere diversi da quello che siamo, operiamo una distinzione tra quello che siamo e quello che dovremmo essere. Questa separazione non è che una delle tante discriminazioni dell'io, e come le altre è fonte di sofferenza. «L'affermazione stessa 'non sarò più egoista' è egoistica. Lo sforzo volontario di rifiutare il modo di agire dell'io, questa precisa volontà è la causa dell'isolamento» (Krishnamurti 1996, 106). Più l'insetto si dimena per sfuggire alla tela del ragno, più si avvolge in essa. Cosa fare allora? Rassegnarsi ad essere un io, ossia alla sofferenza? La liberazione dalla mente non può essere il risultato di una qualsiasi strategia, di un propo-

sito, di una decisione, perché tutte queste cose sono attività della mente. È questo, anche, l'argomento di Krishnamurti contro la meditazione, così come è comunemente intesa. Nella meditazione c'è il paradosso di una mente che cerca di dominare la mente. C'è una scissione interiore, che è anch'essa opera della mente. La mente che cerca di dominare sé stessa è ancora mente, segue la logica del possesso e del dominio che è propria dell'io. La vera meditazione è altro. Essa semplicemente *accade* quando la mente è completamente attenta, capace di entrare in rapporto pieno con il mondo, libera dal condizionamento della memoria e del pensato. Si tratta di guardare l'albero senza restare intrappolati nel proprio sguardo; di guardare l'albero che è là fuori, non l'albero condizionato dal pensiero.

Ma come può avvenire, allora, che il pensiero faccia posto a ciò che al di là del pensiero, che l'io operi per il suo superamento? È questo, probabilmente, il punto più delicato della riflessione di Krishnamurti. Una prima indicazione è puramente negativa: non è possibile giungervi attraverso la mediazione e l'insegnamento di un maestro, di un guru, di una autorità qualsiasi, compresa quella di un libro o di una religione (e compresa, naturalmente, quella dei libri di Krishnamurti). Si tratta di una impresa che ognuno deve compiere da sé, in perfetta solitudine. «Occorre, dice Krishnamurti, essere totalmente liberi per essere una luce per se stessi» (Krishnamurti 1999, 112); ed è impossibile non pensare al titolo che Michelstaedter, un pensatore che per molti versi gli è affine, diede al suo autoritratto: «L'uomo nella notte accende una luce a se stesso»¹. Una seconda indicazione è quella di osservare se stessi nel presente, senza fare alcun tentativo di intervenire e senza giudicare ciò che si sta osservando. Se c'è rabbia, si osserverà la rabbia, senza tentare di controllarla; e sarà questa libera osservazione a liberarci dalla rabbia. «Osservate la vostra avidità, l'invidia, la gelosia, qualunque cosa ci sia, e vedrete che in questa stessa osservazione l'avidità, e qualunque altra cosa, fiorisce e subisce un cambiamento radicale» (ivi, 114). È evidente la contraddizione: c'è un autore, Krishnamurti, che afferma l'inutilità,

1 Su Krishnamurti e Michelstaedter cfr. Vigilante 2010a.

anzi la dannosità di ogni autorità, sia pure quella di un libro o di una tradizione, e tuttavia dà indicazioni su come fare meditazione autentica. I libri di Krishnamurti non diventano forse, per chi li legge, una fonte di autorità? La contraddizione si smorza, pur senza cancellarsi, se consideriamo che Krishnamurti non offre, appunto, che indicazioni, lasciando al lettore il compito di verificare da sé e di scoprire autonomamente il non detto. Peraltro, la critica di Krishnamurti alla concezione corrente della meditazione colpisce una concezione superficiale della meditazione. Di fatto, le sue indicazioni sulla meditazione autentica hanno molti punti di contatto con quanto affermato nell'ambito della meditazione buddhista, in particolare theravada (vipassana) e zen.

L'impresa di liberarsi dall'io fa pensare al barone di Münchhausen che si tira fuori dalle sabbie mobili tirandosi per i capelli. È un problema che riguarda non solo la riflessione di Krishnamurti, ma anche il buddhismo, tradizione cui esso, nonostante l'ostilità verso qualunque tradizione religiosa, appare particolarmente affine. Come può l'io cercare il *nibbana*, che consiste nella liberazione dall'io? Una soluzione è nel postulare che vi sia un elemento oltre l'io, che agisce sull'io per liberarlo. Per Krishnamurti tuttavia anche postulare questo elemento di non sé è una strategia dell'io. I credenti ritengono che esista un Dio, e che questo Dio sia, appunto, l'elemento al di fuori dell'io che distruggerà l'io (nel buddhismo giapponese questo elemento è Amida). Ma la fede è anch'essa un fatto psicologico: Dio non è che la creazione dell'io. «È stato il sé a proiettare quanto, secondo ciò che voi sentite e credete, verrà a distruggere il sé» (Krishnamurti 1969, 64). Per quanto sembri contraddittorio, per Krishnamurti è la mente stessa che compie l'opera della liberazione dai condizionamenti mentali. Il sé si dissolve quando la mente osserva il suo stesso processo, quando scende nel silenzio e nella solitudine e si fa attenta e ricettiva. Non si tratta di introspezione, perché chi si guarda dentro lo fa con il desiderio di cambiare e di migliorare, il che comporta un giudizio su di sé: ed il giudizio è sempre un processo dell'io. Si tratta, invece, della piena consapevolezza di tutto ciò che accade (una cosa che non sembra diversa dalla *presenza mentale* della meditazione buddhista). Una consapevolezza nella quale non vi

è alcuna distinzione tra il soggetto consapevole e la cosa di cui è consapevole (Ivi, 141). Ma come può la mente diventare consapevole, se non è altro che una macchina che opera secondo il principio della separazione? Come può l'io morire ogni giorno a sé stesso, al conosciuto, a tutto ciò che sa e che crede? Probabilmente perché l'io, la mente non sono soltanto una macchina desiderante; perché c'è nell'io, al fondo dell'io, qualcosa di diverso, una nostalgia dell'altro, una ferita che è anche apertura al nuovo. Krishnamurti non ne parla, per ragioni che è facile comprendere: perché che il lettore avrebbe ipostatizzato questo *altro*, ne avrebbe fatto un'entità, e questa sarebbe stata, ancora, un strategia dell'io, sarebbe diventato qualcosa in cui credere.

La macchina della mente non sempre si presenta nel suo aspetto feroce. Può avere il volto della virtù, della pietà religiosa, perfino dell'amore. Il desiderio si insinua anche lì dove sembra esserci la sua negazione, come già abbiamo visto. L'uomo che si sottopone a privazioni in nome di Dio o della liberazione religiosa è al tempo stesso legato alla sua identità di asceta, alle sue realizzazioni spirituali, così come l'uomo virtuoso è attaccato alle sue virtù ed al loro riconoscimento sociale. Non c'è autentico bene, fino a quando si resta nel raggio d'azione della macchina della mente. Quando il processo della mente, colto nella sua completezza, si calma e lascia posto al silenzio ed alla solitudine, compaiono il vero amore e la vera religione. «Quando vi è amore, il sé non c'è», afferma Krishnamurti (1969, 65). Ed insieme all'amore, sospensione del conflitto universale che è conseguenza della logica dell'io, compaiono l'autentica bellezza («La bellezza c'è quando voi non ci siete»: Krishnamurti 2007, 121), la compassione autentica, priva di sentimentalismo, e la mente religiosa, che è qualcosa di radicalmente diverso dalla fede e dall'appartenenza ad una religione (Krishnamurti 1973, 90; cfr. Krishnamurti 2007, 80: «La religione è la fine dell'io' e l'azione che nasce da questo silenzio. Allora la vita è una vita sacra, ricca di significato»).

La pacificazione della mente, il passaggio dalle inquietudini della macchina dell'io alla quiete, al silenzio ed alla solitudine dell'oltre-io, è ciò di cui hanno bisogno tanto il singolo quanto l'umanità. Non c'è altra via, per affrontare i grandi problemi del pianeta

– dalla guerra alla devastazione ecologica, dall’infelicità dei singoli all’incomprensione nelle relazioni, che genera violenza – che scendere in sé stessi ed operare questa profonda trasformazione. Il pacifismo, la nonviolenza (Krishnamurti 1973, 42), l’umanitarismo, la preoccupazione per i diritti civili per Krishnamurti sono insufficienti, se restano ideologie, costellazioni di valori ai quali l’io si aggrappa, manifestazioni della ricerca della virtù e della rispettabilità. Un io idealista resta pur sempre un io, vale a dire una macchina feroce e violenta. La vera pace c’è lì dove l’io lascia il posto ad altro. Ed è questo, anche, il fine di una educazione autentica.

L’educazione dell’io

I processi e le istituzioni educativi correnti hanno lo scopo di inserire la macchina della mente dell’educando nella società, ossia nel sistema conflittuale delle macchine desideranti. È prevalentemente socializzazione ed inculturazione, trasmissione dei modelli e degli stili di vita dominanti. Di più: la macchina della mente dell’educando è il risultato stesso dell’educazione. Il bambino ha in sé, più dell’adulto, la prossimità all’oltre dell’io, ha una porta aperta oltre il desiderio; ma l’educazione chiude questa porta.

Prima di essere contaminati dalla cosiddetta educazione, molti bambini sono in contatto con l’inconoscibile: e lo dimostrano in tantissimi modi. Ma presto l’ambiente comincia a richiudersi su di loro, e crescendo sono destinati a perdere quella luce, quella bellezza che non si trova in nessun libro e non si impara in nessuna scuola. (Krishnamurti 2006, 19)

È l’accusa più dura che si possa rivolgere all’educazione, poiché quella luce, quella bellezza sono esattamente ciò che di più importante v’è nella vita di un essere umano, dal punto di vista di Krishnamurti; l’educazione è dunque ciò che allontana dall’essenziale. Questa considerazione, classificando la concezione corrente dell’educazione come *antieducazione*, corruzione del bambino, fa di Krishnamurti un pensatore radicale anche in campo educativo,

di quelli che esigono un rovesciamento completo, un profondo ripensamento di ciò che chiamiamo educazione. Il pensiero va, ad esempio, al Tolstoj che scrive: «L'educazione rovina, non corregge gli uomini». E: «Non si può ed è assurdo voler insegnare ad un bambino e volerlo educare per la semplice ragione che è vicino più di me e di qualsiasi adulto a quell'ideale di armonia, verità, bellezza e bene a cui pretendiamo di elevarlo nella nostra superbia» (Tolstoj 1975, 148). Ma il pensiero va anche alle pagine finali de *La persuasione e la rettorica* di Michelstaedter, lì dove il pensatore goriziano denuncia la «peggior violenza» che si esercita sui bambini «sotto la maschera dell'affetto e dell'educazione civile». La diseducazione, quella che Michelstaedter chiama «educazione disonesta» (Michelstaedter 1996, 186, nota 1), porta progressivamente i bambini a diventare degli adulti indifferenti a ciò che fanno, a perseguire una carriera e trasformarsi in membri adattati di una società inautentica. Il bambino viene progressivamente spento attraverso i meccanismi dell'obbedienza e della lusinga, dei premi e dei castighi. Anche l'io dei bambini è una macchina, anche loro sono capaci di dire io e di essere possessivi, ma nei bambini c'è anche qualcos'altro: una apertura poetica al mondo, la capacità di relazioni sociali non mediate dallo status e dal ruolo, la freschezza dell'incontro con le cose, una creatività non ancora imbrigliata dalle regole. L'educazione spegne questa differenza: «quando preparate i vostri bambini a introdursi nella società li state preparando a essere uccisi», scrive Krishnamurti (1973, 63).

Secondo la psicoanalisi, il passaggio dall'infanzia all'età adulta, attraverso l'opera dell'educazione, è il passaggio dal principio di piacere al principio di realtà, dalla ricerca del soddisfacimento immediato delle pulsioni al suo differimento in base alla situazione. Per Krishnamurti il piacere resta invece il fatto fondamentale per la comprensione della società, ossia del mondo degli adulti. «Il piacere ha costruito tutto il nostro modello sociale» (Krishnamurti 1996, 114). Il bambino che si fa adulto entra in un sistema che gira intorno al piacere: cercherà il denaro, il potere, lo status; si penserà in competizione con gli altri, lotterà per cercare di essere il migliore, per ottenere il riconoscimento ed il prestigio socia-

le. Sarà ucciso, ha detto, usando una espressione molto forte. Ad essere uccisa in lui, per la precisione, è quella apertura ad altro. Gli occhi dei bambini, che vedono un mondo diverso, si abitua-
no progressivamente al buio sociale, fino a smarrire la memoria
stessa della luce intravista un tempo. In questo buio brancolano
gli adulti, muovendosi tra le ombre minacciose degli altri, afflitti
dalla paura, dall'angoscia, dal bisogno costante di conferma, dal-
la ricerca disperata del potere. Fino a quando una luce, ancora,
torna a brillare, e intravedono la possibilità di una vita diversa.
Questa luce, come abbiamo visto, è l'amore.

Le definizioni che Krishnamurti dà dell'amore sono prevalentemente negative, e non c'è da meravigliarsene. L'amore è ciò che accade quando si quietava il meccanismo della macchina della mente; in ciò, fa pensare al *nibbana*, la cessazione del dolore che è il fine del buddhismo. Il *nibbana* non può a sua volta essere cercato, poiché desiderare il *nibbana* vuol dire ancora desiderare, e desiderare vuol dire soffrire; allo stesso modo, l'amore non può essere raggiunto da chi lo cerca. L'amore di cui parla Krishnamurti non ha nulla di romantico, di sentimentale o di filantropico. È la capacità di stare nella bellezza e nella verità di un essere umano che si è liberato dalle pastoie dell'io.

Stare nella bellezza ed amare è la condizione più alta che un essere umano possa realizzare. Possiamo considerarlo il fine dell'educazione, se pensiamo l'educazione come realizzazione della condizione di vita più alta. Il rovesciamento di cui si parlava non è soltanto nel rifiuto del modo di vivere corrente, implicito nell'amore così inteso, ma nel fatto che fine dell'educazione non è più la realizzazione piena della personalità e dell'io, come in tutta la tradizione della pedagogia moderna occidentale, da Comenio in poi, ma al contrario il superamento dell'io, il trascendimento del sé. In questo Krishnamurti si dimostra figlio dell'India. Possiamo trovare ad esempio in Gandhi un simile ideale educativo teso al superamento dell'io (cfr. Vigilante 2010), ma con una importante differenza: nel suo caso il superamento dell'io, il «ridursi a zero» (espressione ricorrente in lui) può essere ottenuto attraverso un insieme di pratiche di automortificazione e di riduzione, il *tapa-scarya*, che comprende l'astinenza sessuale, la povertà volontaria,

la rinuncia al piacere in qualsiasi forma. È l'ideale di un essere umano che controlla totalmente il suo corpo, le sue passioni, la sua volontà, fino ad annullarsi in qualcosa di trascendente. Ma, come mostrano alcune vicende degli ultimi anni di Gandhi (cfr. Vigilante 2009, 237 segg.), questo ideale comporta una scissione ed un conflitto tra la parte che controlla e reprime e la parte repressa; un conflitto che può esplodere. Per Krishnamurti, il trascendimento del sé non può essere raggiunto attraverso la repressione, ma semplicemente accade, quando cessa il conflitto. E se l'espressione gandhiana «ridursi a zero» fa pensare ad una pratica violenta, nel caso di Krishnamurti possiamo pensare al semplice, naturale sbocciare dell'io oltre sé stesso.

Educazione radicale

Da quanto s'è detto, è chiara la straordinaria importanza della questione educativa, dal punto di vista di Krishnamurti. Gli esseri umani vivono una vita inautentica, e da questa inautenticità derivano i mali che affliggono il mondo: le guerre, le violenze, la sofferenza, la devastazione dell'ambiente. Questi mali, prima e più che a livello politico, vanno affrontati a livello individuale. Avremo un mondo nuovo solo quando avremo nuovi individui. Gli adulti sono così chiamati a compiere quel difficile lavoro su sé stessi accennato nelle pagine precedenti, un lavoro di autoeducazione nel quale le indicazioni provenienti dal di fuori sono poco utili: ognuno deve fare da sé la strada dentro sé stesso, individuare le radici della violenza ed estirparle. Nel caso dei bambini, invece, è possibile intervenire da subito perché la violenza non metta radici, contrastare fin da subito la formazione della macchina dell'io. Poiché, come sappiamo, l'educazione corrente è socializzazione, l'intervento che spegne nel bambino la differenza, l'apertura ad altro, e lo socializza progressivamente, adattandolo a vivere in una società fondata sull'egoismo e la competizione, l'educazione autentica – ma meglio sarebbe chiamarla *radicale*, per il suo andare alle radici delle contraddizioni dell'io e della società – non può che essere diametralmente opposta a quella corrente. Per quanto il pensiero di Krishnamurti sia difficile da inquadrare,

la sua riflessione pedagogica ha innegabili punti di contatto con alcune proposte della pedagogia libertaria ed antiautoritaria, da Alexander Neill a Illich e Paulo Freire. Se se ne differenzia, è per il suo essere assolutamente svincolata da qualsiasi ideologia, sia essa la psicoanalisi o il cristianesimo o il marxismo.

Il modo sbagliato di affrontare le questioni educative è quello di prendere la società così com'è e di chiedersi in quale modo le nuove generazioni possono efficacemente essere messe in grado di parteciparvi, rendendole al contempo più avanzate. Questo avanzamento chiesto alle nuove generazioni deve avvenire nel solco dei valori e dell'impostazione di fondo della società stessa. Nel caso di una società capitalistica, si chiede all'educazione di contribuire a far sì che la società sia sempre più competitiva. In primo piano viene la formazione intellettuale, o meglio l'acquisizione di contenuti culturali misurabili. Organismi appositi confrontano la quantità di contenuti culturali acquisiti dagli studenti nei diversi paesi, ed in base ai risultati i singoli governi traggono conclusioni più o meno rassicuranti sulla competitività dei propri sistemi educativi.

Per Krishnamurti educare alla competizione vuol dire educare alla violenza ed alla guerra. Le due cose sono indissolubili. Non esiste qualcosa come una buona competizione. La logica competitiva è per natura una logica violenta che conduce alla guerra; e d'altra parte, occorre notare, la logica competitiva è implicita nello stesso carattere statale dell'istruzione pubblica. Nonostante le belle parole sull'apertura e la cooperazione internazionale, gli Stati non riescono a pensarsi che in uno scenario di competizione economica e politica, ed i sistemi educativi non possono essere immuni da questa prospettiva limitata. L'educazione, anche in uno scenario di globalizzazione, resta una faccenda nazionale, mentre per Krishnamurti tra gli scopi di un'educazione autentica c'è quello di superare tutte le distinzioni create dalla mente, e tra queste anche i confini nazionali (oltre a quelli di classe e razziali) (cfr. Krishnamurti 1981, 83).

Occuparsi di educazione vuol dire occuparsi di un problema che viene prima ed è ben più decisivo di quello della competitività di una società: quello del significato della vita. D'altra parte, non è

possibile porsi il problema del significato della vita senza essere al di fuori dell'influenza di qualsiasi autorità, «compresa l'autorità della religione organizzata» (Ivi, 24). Questa è una condizione che non si verifica nella scuola pubblica, nella quale si avverte il peso di non poche autorità, compresa quella stessa della religione. Per fare educazione radicale occorre una scuola radicale, ma una scuola radicale, per definizione, non può essere una scuola pubblica. È per questo che Krishnamurti ha fondato una serie di scuole ispirate alle sue idee in India, Inghilterra (la Brockwood Park, fondata nel 1969 nello Hampshire), negli Stati Uniti (la Oak Grove School, in California) ed in Canada (la Wolf Lake School). I governi non sono interessati, per Krishnamurti, a formare persone complete, in grado di comprendere sé stesse e di vivere una vita piena. Hanno bisogno, invece, di specialisti, di persone che sappiano dedicarsi a compiti circoscritti inserendosi nel sistema senza porsi troppi problemi.

L'educazione radicale non è, dunque, mera formazione intellettuale ed acquisizione di contenuti culturali. Ad essa si contrappone, usualmente, la formazione morale (il cuore, oltre la mente). Se per formazione morale tuttavia si intende la trasmissione di una serie di valori ed ideali, di un dover essere al quale l'educando dovrà progressivamente adeguarsi, quella di Krishnamurti non è nemmeno formazione morale. Essa ha a che fare con il bene e con il diventare buoni, ma non con la trasmissione di un sistema di valori, che ha un carattere inevitabilmente ideologico, e meno che mai con il dovere, che come sappiamo introduce un conflitto nel seno dell'essere umano. Si tratta di qualcosa che ha a che fare tanto con l'intelligenza quanto con la morale, tanto con la mente quanto con il cuore, ma che non è formazione intellettuale intesa come acquisizione di nozioni e contenuti culturali o esercizio di facoltà circoscritte né formazione morale intesa come trasmissione di un sistema di valori. È qualcosa che va più a fondo: l'acquisizione di una attitudine esistenziale, della capacità di interrogarsi profondamente su sé stessi e sulla vita, di vivere intensamente il presente e di aprirsi autenticamente al mondo ed agli altri. Quando ciò accade, come abbiamo visto, c'è l'amore autentico, al di là del sentimentalismo; ma c'è anche l'autentica intelligenza. Nel

linguaggio di Howard Gardner (1999), potremmo dire che Krishnamurti si preoccupa prevalentemente della intelligenza esistenziale e di quella interpersonale, considerandole fondamentali per lo sviluppo dell'intelligenza interpersonale e di una autentica, autonoma coscienza morale. L'uomo che è capace di guardarsi dentro e di entrare in contatto con la vita – poiché l'intelligenza esistenziale non è un astratto interrogarsi su problemi teorici, ma una ricerca attiva di una vita più vera ed intensa – è anche capace di guardare l'altro con uno sguardo privo di giudizio, che riesce ad accettare e comprendere.

Per poter aiutare l'educando a trovare la propria autenticità, l'educatore dev'essere a sua volta un individuo che si è liberato dall'inautenticità, o che è sulla via di farlo. Deve avere la capacità di comprendere a fondo la personalità delle persone che educa, ma prima ancora deve essere in grado di guardare a fondo dentro sé stesso. L'intensità dello sguardo è la prima qualità che si richiede ad un educatore: una competenza esistenziale che viene prima di qualsiasi tecnica educativa o didattica. Chi è capace di questo sguardo è anche in grado di entrare con l'altro in una relazione che non sia di dominio. Il desiderio di dominare per Krishnamurti si insinua anche nelle relazioni di servizio e di aiuto, prima fra tutte quella educativa. L'educatore, anche quello meglio intenzionato, si trova prima o poi di fronte alla tentazione di controllare e di condizionare l'educando e finisce inevitabilmente per giudicarlo in base alle proprie personali convinzioni; in questo modo, scrive Krishnamurti, «inevitabilmente creiamo barriere e ostacoli nella nostra relazione con lui e nella sua relazione col mondo» (Krishnamurti 1981, 33). Queste barriere fanno sì che le situazioni educative siano spesso situazioni di sofferenza. Nelle scuole il rapporto tra docenti e studenti ha costantemente sullo sfondo la minaccia: del brutto voto, della bocciatura, del provvedimento disciplinare. L'istituzione chiede allo studente di assumere alcuni comportamenti, e prevede una serie di sanzioni nel caso in cui non si adegui. Affinché queste sanzioni abbiano qualche efficacia, occorre che lo studente in qualche modo ne abbia paura. L'altro aspetto che fa ombra nel rapporto tra docente e studente è la comparazione. Attraverso il voto, gli studenti sono classifi-

cati in bravi e meno bravi. Questa classificazione normalmente dovrebbe riguardare soltanto la performance, il fatto di aver studiato o meno una determinata porzione di *programma*, ma quasi inevitabilmente finisce per coinvolgere l'intera personalità degli studenti: non vi sono più studenti che hanno avuto performance brillanti o meno brillanti, ma semplicemente studenti brillanti e meno brillanti. Quello che è davvero lo studente, al di là del suo rendimento, passa sullo sfondo, fino a scomparire.

Per Krishnamurti le scuole devono essere luoghi piacevoli, nei quali alcune persone, gli insegnanti, aiutano altre persone, gli studenti, a crescere nel bene, nella verità, nella bellezza, ed a cercare la felicità. Ogni ombra di violenza dev'essere rimossa dalla relazione educativa. La paura deve lasciare il posto al rispetto rigoroso per la personalità dello studente, e la comparazione all'accettazione ed alla comprensione profonda della differenza individuale. Un insegnante autentico è una persona che si è liberata, o si sta liberando, dal pensiero con le sue dolorose distinzioni. La comparazione, la distinzione degli alunni in base al merito, non è che un portato del pensiero, ed inevitabilmente conduce alla sofferenza. Essa è possibile fin a quando l'insegnante si pensa come essere separato dallo studente: ne è il giudice, colui che dall'alto valuta e misura. Una relazione educativa autentica invece per Krishnamurti dev'essere fondata sull'affetto, sulla comprensione e sulla cooperazione:

Per studiare, apprendere e agire, è necessaria una cooperazione tra il maestro e lo studente. Entrambi sono coinvolti in queste cose. L'insegnante può conoscere molte materie e fatti. Se, nel comunicarli allo studente, non vi è la caratteristica dell'affetto, ciò diventa una lotta tra i due. (Krishnamurti 1983, 111)

L'insegnante e lo studente sono semplicemente «due persone che studiano, apprendono e agiscono insieme» (ivi, 112). Entrambi sono impegnati in uno stesso studio, quello di sé stessi; ed è qui, nota Krishnamurti, che «cessa l'autorità» (ivi, 111). Nelle scuole fondate da Krishnamurti, questa comunione è rafforzata dal fatto che studenti e docenti vivono nella scuola, formando una sola

comunità.

La scuola, se vuole contribuire alla creazione di una società libera dalla violenza, deve essere il luogo in cui è possibile sperimentare relazioni umane profonde, fondate sul rispetto, la comprensione, l'accettazione dell'altro. Ciò è possibile anche sperimentando attività nuove, differenti dalla routine lezione-studio-verifica, modi diversi di incontrarsi e di impegnarsi nel confronto con la dimensione esistenziale e spirituale. Nella Brockwood Park School, ad esempio, sono stati introdotti il *K-time* e l'*Inquiry-time*. Il primo è un incontro settimanale di un grappo ristretto di studenti della durata di quarantacinque minuti. Inizialmente gli studenti si confrontavano con l'insegnamento di Krishnamurti, ma in seguito, in modo più aderente agli insegnamenti del fondatore, è stato dedicato alla libera discussione di questioni esistenziali. L'*Inquiry time* è una riunione plenaria degli studenti, anch'essa dedicata al libero approfondimento di questioni esistenziali, filosofiche o psicologiche (Morelli 2009, 94).

Pur senza dichiararsi libertarie o antiautoritarie (perché, benché vi siano molti punti di contatto tra Krishnamurti e il pensiero anarchico, quest'ultimo resta dal suo punto di vista un'ideologia; e dichiararsi anti-autoritari vuol dire assecondare la logica dualistica e contrappositiva propria della mente), le scuole ispirate all'insegnamento di Krishnamurti sono strutturate in modo tale da distribuire la responsabilità in tutto il corpo degli insegnanti, ridimensionando l'autorità del dirigente. Difficilmente può essere realmente educativa una scuola di massa, nella quale gli studenti sono soltanto numeri, ed i docenti dei burocrati del saper (Krishnamurti 1958, cap. V). Al centro di una scuola realmente educativa devono esserci lo studente, accettato e compreso nella sua irripetibile individualità, e un insegnante appassionato, che abbia la piena consapevolezza del grande significato sociale (e anche politico) del suo lavoro. La scuola è un luogo piccolo, su misura umana, nel quale alcune persone si raccolgono, distanziandosi dal mondo esterno, per interrogarsi su sé stessi e sulla verità e per sperimentare relazioni umane non violente. Questo distacco non è isolamento, poiché nel qui e nell'ora di una situazione educativa si avviano processi che investono il mondo intero, si vive

192 la responsabilità per il mondo di domani, che dovrà essere libero dalla violenza e dal dominio.

Conclusione

La riflessione di Krishnamurti sull'educazione rappresenta una provocazione per la tradizione pedagogica, per due ragioni. La prima è il suo netto rifiuto dell'autorità, per il quale Krishnamurti ha comunque dei predecessori in rappresentanti della pedagogia libertaria come Tolstoj o Alexander Neill: e si inserisce dunque in una tradizione della pedagogia occidentale, sia pure minoritaria. La seconda provocazione riguarda la concezione negativa dell'io e l'idea che esso debba essere trasceso. In questo, Krishnamurti si distacca da tutta la pedagogia occidentale, che considera fine dell'educazione la realizzazione di un io saldo e sicuro di sé. Dal punto di vista di Krishnamurti, questa finalità è contraddittoria, poiché l'io è intrinsecamente sofferente, disarmonico, incapace di felicità e di gioia. Si instaura così una singolare dialettica tra umanesimo ed antiumanesimo. L'umanesimo, che afferma la centralità dell'io nel mondo, favorisce quella separazione a causa della quale l'io stesso diventa debole, sofferente, preda della paura e dell'angoscia. Al contrario l'antiumanesimo, che depotenzia il soggetto, abbassa le pretese dell'io e si spinge fino a negarlo, apre la strada all'armonia, all'integrazione dell'essere umano nel mondo ed alla fine del conflitto con l'altro. L'annullamento dell'io, fine ultimo dei mistici di ogni tempo, non ha tuttavia in Krishnamurti a che fare con nessuna ascesi, non comporta la negazione del corpo o la rinuncia alle passioni. L'io non deve negarsi per fare spazio a Dio, poiché questo Dio non è che l'ennesima proiezione del nostro io. Più che negarsi, l'io sboccia, si apre e fiorisce.

Il problema centrale di tutta la riflessione – filosofica, religiosa, pedagogica – di Krishnamurti è quello della violenza. È anche uno dei problemi con i quali si è confrontata e si confronta la pedagogia. All'educazione si attribuisce il compito di rendere migliore il mondo migliore aiutando le nuove generazioni a non compiere gli errori di quelle che le hanno precedute. Questo nobile intento è tuttavia reso superficiale dal fatto che le vecchie

generazioni, che hanno saldamente in mano il potere, non consentono alcun radicale cambiamento di mentalità. Consideriamo il problema ambientale. È un dato di fatto che la violenza umana nei confronti della natura sta mettendo seriamente a rischio l'esistenza stessa del pianeta. Di fronte a questo rischio concreto si escogita *l'educazione ambientale*, con l'intento di educare le nuove generazioni ad un atteggiamento più rispettoso nei confronti della natura. Ma è sufficiente un cambiamento di atteggiamento dei singoli, lasciando immutato il sistema capitalistico ed industriale che sta distruggendo l'ambiente? Basta che le nuove generazioni imparino a non gettare cartacce nei giardini ed a fare la raccolta differenziata, perché tutto vada a posto? Per rispondere al dramma dei conflitti armati, si educa *alla pace*: cosa importante e giusta, ma che viene tollerata fino a quando non giunge a mettere in discussione l'esistenza dell'esercito ed il diritto dello Stato di difendere i propri interessi ricorrendo alla violenza. Per affrontare i conflitti interpersonali, si educa alla *soluzione nonviolenta dei conflitti*: anche questa una cosa utile ed importante, ma che non si spinge fino a discutere e mandare in crisi la struttura competitiva della scuola pubblica, che è all'origine di molti conflitti.

Per Krishnamurti, è necessario andare più a fondo. Perché c'è la violenza? Perché i popoli si combattono? Perché la società è conflittuale? Perché l'essere umano fa guerra alla natura? C'è nell'essere umano un istinto di morte, un istinto che lo conduce verso la distruzione dell'altro, ed al tempo stesso lo rende infelice. Ma c'è anche la possibilità della gioia, della felicità, della liberazione. L'educatore avverte su di sé la responsabilità di consegnare alle nuove generazioni la cultura del passato affinché non si disperda. È in un certo senso uno strumento che la tradizione usa per perpetuare sé stessa. La tradizione culturale viene ordinata ed organizzata in saperi disciplinari, codificata in manuali, presentata in programmi di studio organici. Ora, in questa tradizione c'è molta violenza. C'è ovunque, ad esempio, la separazione tra l'io e il mondo; c'è la giustificazione della guerra; c'è la visione strumentale della natura; c'è la concezione della conoscenza come dominio (e insieme a queste cose c'è, certo, anche la bellezza della vera poesia, la freschezza del sentimento religioso autentico, la ricerca

appassionata della verità). La scuola perpetua e giustifica quella che potremmo chiamare la struttura concettuale dell'Occidente, che ha le sue fondamenta nella concezione greco-cristiana del mondo. Tra i suoi aspetti c'è la rigorosa separazione tra l'uomo e l'animale, tra mondo umano e mondo naturale, con la sottomissione del secondo al primo. Dal punto di vista di Krishnamurti questa è una delle infinite distinzioni e contrapposizioni operate dalla mente, che giungono poi a fissarsi nella cultura e danno vita ad una *Weltanschauung*. Ciò che va fatto è un delicato lavoro di smontaggio di questi impliciti culturali, andando al contempo alla loro base psicologica: interrogare la cultura, ma prima ancora sé stessi, sondare il fondo delle nostre paure, osservare la nostra mente, verificare sempre tutto da capo. Si tratta di disorganizzare, rivedere, ripensare la tradizione organizzata in discipline e saperi.

Educare, dunque, non può più essere una operazione di trasmissione, ma dovrà consistere in qualcosa di più complesso: un inesausto interrogare che parte dalla prima di tutte le domande: chi sono io? Il sapere di cui abbiamo bisogno più di qualsiasi altro è il sapere di sé. Come ha osservato Aldo Visalberghi, uno dei pochissimi pedagogisti italiani che si sono confrontati con Krishnamurti, questa ricerca di sé può avvantaggiarsi del contributo delle scienze umane, che offrono importanti elementi di conoscenza dell'uomo (Visalberghi 1958). Resta tuttavia una ricerca che ha limitatamente a che fare con libri e teorie e passa attraverso l'interrogarsi, l'osservazione di sé, la meditazione. In questo l'educatore può condurre solo fino a un certo punto l'educando. Può e deve aiutarlo a guardare in sé stesso, può e deve allontanarlo dalla paura e dalla violenza, ma non può trasmettergli la conoscenza di sé. Il sapere autentico, il sapere di sé, è un sapere che nessuno può darci.

Quella di Krishnamurti è una pedagogia della responsabilità, un appello rivolto ad ognuno affinché tracci da sé il suo sentiero nella terra della verità. Non occorre farsi illusioni sulla possibilità che un tale appello venga accolto realmente. La società industriale e capitalistica distrae sistematicamente, tiene gli individui in uno stato costante di divertimento in senso pascaliano, ed è

straordinariamente efficace nel deformare secondo la sua logica anche le più radicali contestazioni. È così che il pensiero di Krishnamurti rischia di diventare un sentiero tracciato tra gli altri, un pensato rassicurante, perfino ideologico, che non impegna realmente nessuno. Estraneo al mondo accademico, Krishnamurti scivola sempre più nella galassia New Age, una delle tante fedi che ha criticato per tutta la vita. Un pensiero che afferma la futilità delle identità, del dirsi italiani o europei o cristiani o buddhisti, che attacca ideologie, icone, istituzioni, che riporta costantemente tutto al grado zero dell'io e della mente, suscita inevitabilmente due reazioni: o lo si ignora, o lo si depotenzia (ed equivoca). Chi voglia prenderlo sul serio, può scoprire nella radicalità del suo pensiero una sfida salutare per pensare da capo i nostri impliciti filosofici, politici, religiosi e pedagogici.

Bibliografia

Gardner H. (1999). *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, Basic Books, New York.

Hesse H. (1961), *Siddharta*, in *Opere scelte*, Mondadori, Milano.

Krishnamurti J. (1911), *At the feet of the Master*, Rajput Press, Chicago.

Krishnamurti J. (1958), *L'educazione e il significato della vita*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze.

Krishnamurti J. (1969), *La prima ed ultima libertà*, tr. it., Astrolabio Ubaldini, Roma.

Krishnamurti J. (1973), *Libertà dal conosciuto*, tr. it., Astrolabio Ubaldini, Roma.

Krishnamurti J. (1981), *Education and the significance of life*, Harper Collins, New York.

Krishnamurti J. (1983), *Lettere alle scuole*, tr. it., Astrolabio Ubaldini, Roma.

Krishnamurti J. (1996), *Sull'amore e la solitudine*, tr. it., Astrolabio Ubaldini, Roma.

Krishnamurti J. (2006), *Liberarsi dai condizionamenti*, tr. it., Mondadori, Milano.

Krishnamurti J. (2007), *Questa luce in se stessi. La vera meditazione*,

tr. it., Astrolabio Ubaldini, Roma.

Lutyens M. (1990), *La vita e la morte di Krishnamurti*, tr. it., Astrolabio Ubaldini, Roma.

Michelstaedter C. (1996), *La persuasione e la rettorica*, Adelphi, Milano (settima edizione).

Morelli S. (2009), *Educare alla vita. Il caso della Brockwood Park School*, tesi di laurea, Università degli Studi di Milano, Interfacoltà di Scienze Politiche e Lettere e Filosofia, anno accademico 2008/2009.

Sciascia L. (1987), *Prefazione*, in G. Rensi, *Lettere Spirituali*, Adelphi, Roma.

Tolstoj L. (1975), *Quale scuola?*, tr. it., Emme Edizioni, Milano.

Vigilante A. (2009), *Il Dio di Gandhi. Religione, etica e politica*, Levante, Bari.

Vigilante A. (2010a), *Educare a non avere paura. Nota su Krishnamurti (e Michelstaedter)*, in *Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche*, Università degli Studi di Bari, a. XII, n. 9, pp. 487-495

Vigilante A. (2010b), *La pedagogia di Gandhi*, Edizioni del Rosone, Foggia.

Visalberghi A. (1958), *Prefazione*, in J. Krishnamurti, *L'educazione e il significato della vita*, La Nuova Italia, Firenze.

Ritorno a Jumboland

Prove pratiche di democrazia affettiva

Teresa Bellucci, Renato Palma

Una regola per noi adulti: nessuno obiettivo da raggiungere può costare un deterioramento della relazione con i ragazzi e quindi della fiducia che loro ripongono in noi. Gli obiettivi possono cambiare, la qualità della relazione non è negoziabile.

Alcuni anni fa, nella docenza di un corso di aggiornamento sul bullismo, lavorando con i professori di un liceo fiorentino, estenuati dalla lotta quotidiana con ragazzi resistenti e prepotenti, provai a proporre loro due riflessioni.

La prima: il bullismo è la dimostrazione di un fallimento della relazione e, pertanto, riguarda anche noi, soprattutto noi.

La seconda: la scuola può essere uno spazio affettivo, nel quale gli studenti possono trovare l'occasione per sviluppare modalità relazionali che non possono sperimentare nella complessità della loro vita quotidiana, nella quale vengono loro proposti modelli sociali basati sul successo e sulla competizione.

La scuola è uno dei luoghi possibili nei quali si possono fare le prove per essere felici.

Sostenevo anche che sarebbe stato interessante individuare lo sviluppo di una buona qualità della relazione come obiettivo principale dello «spazio-tempo» chiamato scuola: relazione tra persone, differenti per età, genere e ruolo; relazione con la conoscenza; relazione con il concetto di tempo; relazione con lo spazio e con l'ambiente, relazione con l'utilità delle regole condivise.

Il progetto sottintendeva alcuni principi fondamentali: il rispetto, l'attenzione ai segnali d'arresto, la riduzione della fatica relazionale.

La base teorica era la creazione di un circolo virtuoso, così pensato: esclusione dell'uso della forza, riduzione della fatica relazionale, buona educazione, sviluppo della cooperazione, raggiungi-

mento piacevole degli obiettivi senza sacrificio della qualità della relazione; e di nuovo esclusione dell'uso della forza...

Abbiamo lavorato sul piano teorico per alcuni anni alla verifica di questa possibilità: trattare sempre e comunque bene i nostri giovani concittadini.

Nel frattempo è stato pubblicato *I sì che aiutano a crescere* (Edizioni ETS, Pisa 2009) ed è iniziata una collaborazione con la facoltà di Scienze della formazione di Firenze per riuscire a valutare qual è la dose minima di maltrattamento che gli adulti considerano inevitabile, loro malgrado, nel tentativo di impartire una buona educazione.

Dai primi risultati possiamo affermare che una percentuale insospettabile (30%) dei genitori intervistati pensa che una dose di maltrattamento (dove maltrattamento viene definito qualsiasi comportamento che evochi una risposta di disagio e di richiesta di fermarsi da parte dei bambini) è inevitabile con i bambini, naturalmente giustificandola «per il loro bene».

È emerso anche che per molti il risultato che si vuole raggiungere può richiedere un ricorso alla forzatura e che questo si può fare con i bambini, meno con gli adulti (per ovvi motivi).

L'idea di fondo è che i bambini hanno diritto, nella nostra società, a una cittadinanza «minore», per la quale si possono sospendere alcune regole di rispetto, che invece vogliamo che continuino a valere quando riguardano noi.

Noi pensiamo che la scuola possa essere il primo luogo nel quale valgono le regole di una democrazia affettiva, che ha nella sua costituzione il riconoscimento del «diritto alla felicità nelle relazioni affettive». Educazione, a questo punto, potrebbe diventare sinonimo di affetto.

Questa è la premessa.

Da alcuni anni, con Teresa, stiamo verificando sul campo l'efficacia di queste idee nella quotidianità della vita scolastica in una scuola media della Toscana. Abbiamo lavorato creando collaborazioni con ragazzi giudicati irrecuperabili e dopo molte storie accumulate abbiamo deciso, quest'anno, di tenere un «diario scolastico», di cui fa parte questo primo articolo.

Che vuole essere la condivisione di un progetto a costo zero per

permettere ai ragazzi e ai loro insegnanti di fare del tempo passato a scuola un tempo piacevole. Un ritorno, appunto, a Jumboland¹.

12 settembre

Anche questo anno scolastico è iniziato con un bel po' di problemi.

Cattedre senza docente e molti altri piccoli e grandi problemi disorganizzativi, dovuti a una gestione della scuola ogni anno peggiore. Ne fanno le spese in egual misura docenti e studenti.

La prima conseguenza è che noi docenti di sostegno siamo sollevati, temporaneamente, dall'incarico di affiancare i ragazzi con certificazione di disabilità, e siamo utilizzati per sostituzioni, fino a nomine avvenute.

Stamani entro in prima B.

I nostri concittadini bambini dovrebbero fare una lezione di scienze. Apro il libro e cominciamo ad esplorare la via lattea e il sistema solare.

I bambini sono veramente piccoli: è solo il loro terzo giorno di scuola secondaria. Questo significa che sono ancora pieni di curiosità e di voglia di partecipare. Hanno, come dici tu, ancora negli occhi quella luce che gli fa apparire tutto nuovo e interessante. Ci sono mille manine alzate e ognuno di loro interviene raccontando le cose che sa sull'argomento.

Parliamo di pianeti, di mitologia greca, di antichi romani, per poi tornare al cielo e alle sue bellezze. Quasi tutti intervengono e dicono cose interessanti. Tra di loro uno è particolarmente bravo: ne sa più di tutti noi su tanti argomenti.

Mi avvicino sorridendo e gli chiedo: «ma tu, che sai tutte queste cose, devi essere di un altro pianeta di sicuro...»

I suoi occhi si illuminano divertiti e prontamente mi risponde «sono di Jumboland!». È un attimo e decido di stare al gioco, per cui mi rivolgo agli altri e dico: «Ehi bambini abbiamo una grande opportunità. Il vostro compagno viene da un pianeta diverso dal-

¹ Nel testo che segue il diario di Teresa Bellucci ed in corsivo i commenti di Renato Palma.

la terra, forse potete rivolgergli delle domande e scoprire come è la vita in un luogo diverso da questo.»

Immediatamente iniziano a tempestarlo con mille domande, alle quali lui risponde orgoglioso e soddisfatto di essere finalmente un polo d'attrazione per la classe. Li osservo divertita.

Quanta fantasia! Che capacità di giocare e divertirsi! Chiedono notizie sul cibo, poi parlano delle usanze alimentari terrestri, dei giochi, del clima, in uno scambio continuo di informazioni.

Così azzardo e chiedo: «Com'è la scuola a Jumboland?»

Lui risponde che è un posto divertente, dove si imparano molte cose senza fare fatica, e dove non si ha paura dei professori perché, ovviamente, sono buoni.

Nelle scuole di Jumboland si studia, si gioca, ci si riposa, ci si sta proprio bene.

Mi rivolgo agli altri bambini invitandoli a descrivere la scuola sul nostro pianeta al compagno extraterrestre.

Prende la parola un piccolino dai capelli biondi, seduto nell'ultimo banco.

Si alza in piedi e si rivolge a lui con queste parole: «La scuola sulla terra è come un penitenziario per bambini. Ma forse non sarà sempre così, forse adesso ci trattano male perché siamo ancora piccoli».

In questo primo incontro ci sono molti temi che conosciamo e che vogliamo affrontare.

Prima di tutto, ciò che noi vogliamo che la scuola sia: uno spazio affettivo, dedicato allo sviluppo di relazioni piacevoli e utili, che sono la base per la promozione della cultura dello stare e dal fare insieme. Insomma uno spazio istituzionalmente benevolo, nel quale sia piacevole stare. Uno spazio il cui obiettivo è il benessere. Molte delle idee che cerco di sviluppare credo che facciano parte del modo di sentire più profondo e più vero della nostra natura umana.

Il nostro compito è lasciarlo sopravvivere alle attenzioni educative.

È vero che nel giudizio di molti pedagogisti la fiducia nei bambini e nella loro capacità di cooperare sono idee da extra-terrestri.

I preconcetti intorno all'infanzia sono molti.

In ogni caso, come verificiamo quotidianamente, nonostante i condizionamenti costanti, e spesso inconsapevoli, da parte degli adulti, è abbastanza facile incontrare tra i giovani qualcuno che provenga da Jumboland, mentre tra noi adulti al massimo ne abbiamo un ricordo pieno di nostalgia.

Montagu, in Saremo bambini, proprio all'inizio del saggio, racconta una storia, che io ho riadattata.

Un gruppo di esploratori di un pianeta molto ma molto lontano viene mandato in missione sulla terra per scoprire se questo bel pianeta è abitato da persone intelligenti. A mio parere vogliono sapere se la specie che governa è dotata di quella forma particolare e essenziale di intelligenza, l'intelligenza affettiva, che permette agli uomini di migliorare la qualità della loro esistenza e di intrattenere buoni e costruttivi rapporti tra di loro.

Ebbene, gli esploratori stanno sulla terra tutto il tempo necessario. Quando pensano di aver capito come stanno le cose fanno ritorno sul loro pianeta molto evoluto (ora sappiamo che si chiama Jumboland).

Questa è la breve sintesi della loro relazione al consiglio dei saggi, molti dei quali, come potremmo immaginare, sono bambini.

«Effettivamente la terra è governata da esseri dotati di una notevole intelligenza, che possono essere suddivisi in due gruppi.

Il primo è molto disponibile, aperto alla collaborazione, sorridente, privo di preconcetti, curioso, disponibile a imparare.

Il secondo, invece, è composto da elementi cinici, presuntuosi, chiusi nelle loro certezze, ossessionati dalle regole, irrosi, amareggiati, sempre pronti a litigare.

Diciamo che i due gruppi potrebbero essere definiti così: innovatori gioiosi e conservatori irrosi.

Il potere è in mano ai secondi, che si impegnano, lottando molto, ad educare i primi, perché diventino il più possibile uguali a loro.

Non che i conservatori siano contenti di essere come sono. Ma non vedono alternativa. E si infastidiscono terribilmente quando i loro giovani insistono a mostrare loro che un altro modo è possibile.

Gli innovatori gioiosi e giocosi, purtroppo, non vivono a lungo. Diventano ogni anno più tristi, delusi, chiusi e arrabbiati. Infelici e sofferenti. Tant'è che, nonostante le nostre ricerche accurate, ra-

ramente abbiamo incontrato qualcuno di questo gruppo che avesse più di diciotto anni.

La nostra impressione, concludono i nostri esploratori, è che la causa di questa prematura scomparsa sia da ricercarsi esclusivamente in un uso sbagliato della scuola e nella grande fatica che fanno gli adulti a imporsi ai loro figli.»

Noi sappiamo che molto c'è da fare per permettere ai nostri cuccioli di crescere in un clima di affettività garantita. La scuola dovrebbe essere uno spazio esclusivamente affettivo.

Ci sono molte obiezioni su questa possibilità: come sappiamo bene i ragazzi non si sentono molto a loro agio. Considerano la scuola un obbligo non piacevole: una specie di caserma, se va bene. Un carcere se va male. Dove spesso viene fatto scontare loro la colpa di essere troppo piccoli. Incredibilmente, nella nostra memoria di ragazzi, c'è forte il ricordo che gli adulti dicevano di trattarci con fermezza o con poco rispetto, per il nostro bene, per inserirci meglio in una vita che è solo una lotta. Se il loro risultato fosse stato raggiunto il mondo, probabilmente, sarebbe stato molto più conservatore e forse saremmo ancora all'età della pietra (affettiva). Pensa che bello sarebbe se, nel discorso inaugurale, il presidente della Repubblica avesse detto ai ragazzi che lui farà di tutto perché loro possano trovare, almeno nella scuola, la possibilità di essere rispettati prima di essere diventati grandi come noi, per diventare da grandi migliori di noi.

12 settembre

Esco in corridoio e incontro quel bambino della mia classe, la prima A, che le maestre della primaria hanno presentato come un caso molto difficile. Un bambino capace di tutto, del quale si dice che abbia addirittura messo un chiodo nel panino di un compagno.

Mi bussa su una spalla. È piccolino con un visino tondo tondo. Lo guardo. Mi sorride e dice: «Quando vieni da noi?»

Io rispondo: «Oggi no».

«Peccato, dice lui, quando ci sei te sono più felice».

Gli chiedo perché, e lui risponde alzando le spalle: «Non lo so, lo

sento qui» e si posa una manina sul petto.

Eccoci qua ad un altro tema essenziale: il diritto alla felicità.

Basta dare ai ragazzi rispetto, e quindi affetto; basta farli sentire non aggrediti, non giudicati, o, come in questo caso, «pregiudicati», che subito ti dicono che li fai sentire felici e, perciò stesso, più liberi di collaborare.

Forse c'è qualcuno, a scuola, nell'organizzazione sociale, che ha paura della felicità? Rappresenta un rischio per la disciplina?

19 settembre

Sono entrata in terza C, dove sono l'insegnante di sostegno di F., una bambina araba con grossi problemi di salute.

È la seconda volta che entro in questa classe e non mi conoscono. Non conoscono neppure F. che è ripetente. Siamo gli elementi nuovi.

L'accoglienza è piuttosto fredda. Anche la docente di francese, che sta tenendo la sua lezione sui verbi, è nuova. In effetti i ragazzi sono indifferenti anche nei suoi confronti.

C'è solo una ragazza che non è disinteressata né a me né alla collega, e lo dimostra attaccandoci nel vero senso della parola. Ride a voce alta dell'accento meridionale della professoressa di francese. Dice che non capisce nulla.

Poi si rivolge a me, in malomodo, dicendo: «Professoressa Teresa, si sposti: non vedo la lavagna».

Io sono seduta accanto a F.

A dir la verità non copro la vista a nessuno, tanto meno a lei che è distante; ma le chiedo scusa con gentilezza e mi sposto.

Chiedere scusa, trattare con gentilezza: sono elementi che, in un contesto conflittuale, fanno pensare ad una persona debole, facile da assoggettare.

Molti adulti deciderebbero di contrastare questa mancanza di rispetto e di palese indisciplina. Ma tu hai il compito di capire, non di giudicare, e consideri la forza come l'ultima delle risorse. Quindi giochi con lei, ma non accetti il gioco di chi ha più potere. Perché in quel gioco ci si fa solo male.

Comincia una vera e propria giostra.

Lei mi fa spostare continuamente e ride con la compagna. Adesso ride anche F. Lascio correre. Penso che ci sarà una motivazione per tanta indisponenza.

Tanta sfrontatezza richiede un bel coraggio. Sfidare chi ha più potere di te non conviene. Se lei lo fa, forse c'è un perché.

Tu hai sviluppato un preconcetto positivo: sei convinta che se A. si comporta così avrà un suo motivo. Tu salti a piè pari – anche se devi riflettere e mettere la tua modalità relazionale in «manuale», disinnescando la risposta «automatica» – un modello interattivo collaudatissimo a scuola, e dovunque ci sia poco tempo per riflettere. Quando un comportamento non lo capisco lo giudico. Tu invece pensi che quando non capisci devi aspettare un po' e trovare il modo di capire.

Preso da questi pensieri riesco a mantenermi calma. Non altrettanto fa la collega di francese che inizia a balbettare minacce mentre, visibilmente innervosita, si dirige al temuto registro.

L'insegnante di francese si comporta, inconsapevolmente, proprio come A. si aspetta: azione/reazione. Non dargliela vinta. Si prepara a far valere la sua maggior forza. Questo non serve ad A., che anzi la vuole attirare in un campo dove potrà verificare che ha ragione a fare così, perché tanto nessuno la capisce, nessuno vuol sapere, nessuno vuol ascoltare. Il suo ruolo è ormai quello di ribelle. La tua collega, in modo comprensibile, assume per certo che A. non abbia nulla da dire e che si comporti in quel modo solo perché è «indisciplinata». Da qui l'idea di farle vedere chi comanda.

Ma A. non teme niente e nessuno e continua a ridere.

Io faccio un cenno alla collega invitandola a lasciar perdere e lei, fortunatamente, torna ai suoi verbi.

Di solito non è così facile rinunciare a un conflitto, e chi si schiera dalla parte dei bambini viene considerato e trattato come un bambino. In fondo, agli occhi di qualunque tuo collega, tu stavi mettendo in pericolo la gerarchia e, perciò stesso, l'ordine e l'obbedienza.

Di colpo A. afferra un foglio di carta e lo fa in mille pezzi che scavarventa per tutto il pavimento.

La prima provocazione non ha funzionato. A. teme di poter diventare invisibile, di non riuscire in nessun modo ad occupare

la scena da protagonista. E quindi ha un colpo di genio teatrale.

La professoressa di francese chiede il motivo di un gesto così poco corretto e A. risponde: «È un atto di gioia! Sono felice! È proibito?»

Ed ecco l'intelligenza dispiegarsi in tutta la sua bellezza. Alla richiesta di una spiegazione A. risponde: «Lo faccio perché mi fa felice». È una colpa voler essere felici? Qualcuno ha il coraggio di dirci che è proibito?

Ecco il fascino dell'eccesso. «Non ho limiti» vuole affermare, e soprattutto «voi non mi fate paura»; «sono talmente brava a farmi male da sola che le vostre minacce non mi intimidiscono più». In questo momento A. non sente possibile alcuna forma di relazione che non sia di scontro. Ma è veramente questo quello che vuole? Può una ragazzina aver perso tutta la fiducia negli adulti da pensare che l'unico modo di rapportarsi con loro è provarli fino a farli esplodere in una punizione, che la convinca ancora di più dell'impossibilità di vivere in un ruolo diverso da quello di ribelle?

Certamente per lei la felicità è un problema e una meta ormai considerata impossibile. Allora tanto vale giocarsela tutta, creando difficoltà a coloro da cui non si sente amata.

La professoressa cerca di rispondere e lei non le dà il tempo e inizia a dire: «Esco, prendo la scopa e spazzo!». E lo ripete continuamente come un disco rotto ridendo in faccia alla mia collega che disperata cerca di parlare senza successo. Tutti ridono.

Immagino le battute di A. cantate su un'aria birichina come solo Mozart avrebbe saputo scrivere. I suoi coetanei sono completamente assorbiti da quello che fa A. e questo la ripaga dalla mancanza di interesse da parte degli adulti. Ma tu fai qualcosa di diverso.

Non posso trattenermi e mi alzo per risolvere la situazione.

Vorrei afferrare quella ragazzina indisponente e urlarle tutta la rabbia che è riuscita a suscitarmi ma non comincio neppure.

Questa è cultura dell'affetto. In quello che fa A. c'è un desiderio di comunicare, di esserci, di essere presa in considerazione come una premessa per essere amata, non per continuare ad essere maltrattata. L'inizio dell'umanizzazione della nostra vita sta tutta nella

disponibilità a immedesimarci nell'altro. Molti adulti dimenticano di essere stati ragazzi e si comportano con loro senza nessuna memoria di come si sentivano da ragazzi.

Gli adulti riescono a creare la distanza, il distacco educativo. L'altro va educato. Tutto il resto non conta. È diverso da noi: soprattutto è un «minore».

Ogni volta che ricordo questo mio stato d'animo, o lo racconto, penso ad un'aria del *Trovatore*: quella in cui Manrico cerca di spiegare alla madre perché non ha ucciso il Conte di Luna. Non sa perché. Ma sa che ha fatto bene.

(...)

Balena il colpo in alto
che traffiggerlo dovea...
quando arresta un moto arcano
nel discender questa mano

(...)

mentre un grido vien dal cielo
che mi dice «non ferir».

Qualcosa dentro di me si rifiuta di ferire. Questo qualcosa passa nei miei occhi e guarda i suoi. Quanto è carina. Quanto è arrabbiata.

Calmo con uno sguardo la mia collega e poi guardo ancora A.

Anche la tua collega si fida di te. Si respira un clima di fiducia e collaborazione che sta per germogliare.

Lei mi guarda e aspetta.

Le dico: «Sono contenta che tu sia felice. Ogni atto di gioia da parte vostra mi apre il cuore. So che non è facile divertirsi a scuola e questo è il suo più grande fallimento. Cerchiamo di stare bene, cerchiamo di divertirvi. Il tuo atto di gioia è una buona cosa.

Tenti di stabilire un contatto. Dopo un gran lavoro di pazienza, di studio e di riconoscimento, tu stabilisci il contatto là dove A. ti ha indicato. La pensi come lei, come tutti i suoi coetanei. Sei come lei, hai saltato il fossato che protegge gli adulti dai bambini irruenti e irrispettosi.

Facciamo in modo che il tuo atto di gioia non vada a costituire

una fatica in più per chi dovrà pulire.»

Non c'è più un io contro gli altri, ma piano piano proponi che il mondo sia fatto di noi, di «noi» che cooperano, che cercano di trovare accordi per creare armonie più belle. A. comincia a rilassarsi. Occorrerà avere ancora un bel po' di pazienza per darle fiducia.

Lei riparte col ritornello: «Esco, prendo la scopa e spazzo» senza abbassare lo sguardo e io le dico: «Certamente lo farai».

Siete insieme in questo progetto, e tu costituischi per lei una possibilità di fuga dal ruolo angusto nel quale A. si stava cacciando. Hai creato la possibilità di trasformare un assolo in un duetto.

La mia collega sbotta che no, non lo farà perché è quello che vuole e non l'avrà vinta con la sua maleducazione.

Questo è quello che cercava A.: la dimostrazione di non essere amata, di non essere capita. Ma tu hai attirato l'attenzione su di te. Tu sei un'insegnante, ma non il tipo di insegnante con cui ha dovuto abituarsi a lottare.

Ma A. non l'ascolta più. È con me. Io le dico: «Appena sarà il momento spazzerai».

Lei dice che il momento è ora e io le dico che forse si può aspettare la fine della lezione. Lei dice: «Ma la regola è che chi sporca pulisce» ed io dico: «Mi pare una buona regola soprattutto perché tutti la condividiamo».

A. ci prova ancora. È spiazzata, fuori dal suo personaggio. Possibile che gli insegnanti possano tenere così tanto alle regole e poi non tenerne conto? Prova con un'ulteriore provocazione. Conosce le regole A., e sa che sono un luogo di facile conflitto. A meno che non servano per quello per cui sono create, cioè migliorare le relazioni. E tu la richiami su questo punto e introduci anche una riflessione sul tempo.

Questo le piace. Ma insiste: «Allora perché non spazzo?». «Perché in questo momento la tua insegnante di francese ha bisogno di concludere il suo lavoro».

Le strizzo un occhio e le sorrido. Lei si volta dicendo: «Va bene però non scrivo niente».

A. deve mantenere la sua posizione di contrapposizione; comunica, senza possibilità di negoziazione, che lei non scriverà. Io sono io e voi siete tutti contro di me. È questo che A. vorrebbe continua-

re a sostenere e a verificare. Perché una verità così brutta non si può accettare una volta per tutte – costerebbe una grave sofferenza affettiva. Tu le hai fatto credere che per te non è così, ma non può ancora fidarsi.

Mi permetto di risponderle: «Ok. Questo lo possiamo fare», anche se la mia collega mi guarda contrariata e mi sussurra: «Sei troppo buona, non è così che si fa».

Hai tolto A. dal peso di un'eccessiva responsabilità. Gli adulti sono convinti che sono i ragazzi a cominciare i conflitti e che loro non possono fare altro che cercare di prevenirli imponendo la disciplina, o combatterli attraverso le punizioni: sempre azioni di forza giustificate dal fatto che hanno cominciato loro. In questa situazione è evidente che ha cominciato lei, ma è bastato pensare che doveva esserci una storia dietro e che non è vero che i ragazzi vogliono provocarci all'uso della forza.

La lezione riprende. La collega detta i compiti.

A. non li scrive.

La professoressa si innervosisce.

D'un tratto, mentre giro per i banchi ad aiutare chi è rimasto indietro, A. mi sussurra: «Teresa...», io le vado vicino e lei mi dice: «Convinci la prof. a mandarmi a prendere la scopa?»

Cominciano le prove per una nuova alleanza. Tutto questo è avvenuto nel giro di pochi minuti. Tu hai il potere, lei te lo riconosce e ti chiede di intercedere. Questo dell'intercessione è un argomento molto importante. In una relazione paritaria, alla base di una democrazia dell'affetto, nessuno deve pregare nessuno. Ci si può organizzare veicolando meglio le informazioni, ma rendendo inutile l'ufficio che concede i permessi. So quali sono le obiezioni: anarchia. Ma si può rischiare di provare a dare autonomia e fiducia ai ragazzi. Non è pericoloso se mangiano quando hanno fame, o se bevono quando hanno sete. Neanche quando questi bisogni sono solo segni di stanchezza o di noia.

Le faccio una carezza sui capelli lunghi e le dico: «Che ne dici se scriviamo insieme i compiti e poi proviamo a chiedere il permesso? Ti aiuto io in entrambe le cose».

Lei sorride e dice: «Questo lo posso fare».

A. ha deciso di adottare il tuo linguaggio. Da come ha fatto presto,

potremmo dire che non aspettava altro.

Scrivo i compiti sul suo diario, io intercedo e lei va a prendere la scopa.

Il suo show non è finito; tornata in classe inizia a passare la scopa ovunque.

La mia collega è sfinita; io le dico: «Accidenti A. vorrei averti a casa mia tutti i giorni». Lei risponde: «Non pulisco mai le case». Io azzardo: «Ho anche un giardino pieno di foglie...». Lei accenna un piccolo sorriso.

Niente di che, ma sempre meglio di un attacco alle spalle.

Finito di raccogliere tutti i foglietti sparsi solleva in alto la cassetta e grida: «Teresa posso buttarli nuovamente ovunque?»

Le sorrido e rispondo: «Penso che anche questo si possa fare. Abbiamo altro tempo per spazzare prima che arrivi l'altro docente». A. ripone tranquilla la cassetta e va a sedersi.

A fine mattinata salivo le scale insieme al mio collega P. e mi sono sentita dire: «Teresa posso spazzare?»

La riattivazione della parola d'ordine che vi ha fatto trovare un punto di contatto. A. possiede ora una memoria di un'altra possibilità, e non vuole farsela scappare.

Mi sono fermata. A. era insieme a G., la sua compagna inseparabile.

Rispondo che sì certo, può spazzare come sempre.

Lei allora chiede: «Vieni da noi?». Io rispondo che ho finito e sto per andare a casa, e lei pronta domanda: «A spazzare?».

«Forse, se ne ho voglia» faccio io.

Si siede per terra su uno scalino e dice: «Non andare a casa. Vieni da noi in classe». Mi siedo accanto a lei e dico: «Sto un po' qua con voi due».

Dice: «Ho male a un piede. Non posso camminare». La guardo e chiedo: «Che possiamo fare?». Lei risponde che potremmo portarla in classe in braccio. Guardo G.: «Possiamo?». G. risponde di sì. La solleviamo e percorriamo il corridoio. G. mi chiede se sono sposata e le rispondo di sì. Chiede se ho figli e le rispondo di no. A. mi stringe il braccio attorno al collo e mi dice nell'orecchio: «Adottami».

2° B. L'ho vista poche volte, perché il suo caso mi è stato affidato quest'anno. È piccolina, con gli occhi chiari e i capelli mossi intorno al viso, esile come un grillo. Non impara le frazioni. Pare sia una vera impresa tentare di farle comprendere il concetto di intero e di parte dell'intero.

Mi avvicino e le chiedo: «Ti va di uscire con me per fare un po' di matematica?». Annuisce, poi mi guarda e con grande concitazione; domanda: «Per favore, per favore, posso bere prima un goccio d'acqua se faccio velocissima? ti prego è perché ho la gola secca». Resto stupita e le rispondo che può bere tranquillamente senza fretta ma, soprattutto, che se ha la gola secca può portare con sé la bottiglia dell'acqua e bere quando lo desidera. Mi guarda stupita. «Davvero?», dice con un sorriso che le illumina la faccina. «Certo» rispondo «ci mancherebbe altro». Afferra la bottiglia insieme ai quaderni con la rapidità di uno che teme che il permesso possa immediatamente essere revocato, per chissà quale motivo.

Nell'aula di sostegno prendiamo un foglio di carta e lo dividiamo a metà, osserviamo l'intero e le parti frazionate, lo facciamo in quarti e poi in ottavi. G. ha capito ma vuole continuare a dividere a metà ogni parte. Non serve che continui, ma desidera continuare. Per un attimo penso che questo ci farà perdere del tempo prezioso... ma prezioso per chi? Per noi sarà prezioso quel tempo che decideremo di regalarci. Le lascio tagliare ogni foglietto in sedicesimi, poi in trentaduesimi, che lei conta accuratamente, finché ne ha voglia continua tranquilla quell'operazione fino a che mi dice: «Adesso sono troppi per contarli, andiamo avanti». Facciamo un gioco che le piace, in cui lei è una commessa di negozio che ogni volta mi vende due ottavi di un pezzo di seta, tre sedicesimi di raso, secondo le mie richieste. Sceglie con cura i pezzi di carta e non sbaglia mai. Poi disegniamo una pizza per imparare le sottrazioni fra le frazioni. Vuole colorarla con il rosso per il pomodoro e il bianco per la mozzarella. La lascio colorare. Ci prendiamo il nostro tempo. Che bellezza. Quando ha finito di colorarla vuole costruire la scatola di cartone per la pizza; questo ci porterà lontano dalle frazioni per un po', ma io lascio che costruisca la sua

scatola. Mi dice: «Facciamolo insieme!», così la costruiamo insieme. Non mi preoccupa affatto che possa suonare la campanella prima che si siano affrontate le sottrazioni. Trovo meraviglioso il suo modo tranquillo di affrontare la lezione. «Ecco la scatola!», grida soddisfatta, «così ogni volta che faremo le frazioni ritroveremo qua dentro le fette di pizza di carta e non dovremo farle nuovamente». Mi accorgo che il tempo dedicato alla costruzione della scatola alla fine ci tornerà davvero utile in futuro. Brava G.! Sorride e chiede: «Adesso che facciamo?». In fondo stiamo giocando e questo rende assai meno faticosa la lezione anche per me. Le rispondo prontamente: «Ci mangiamo cinque fette della pizza». Lei indica la scatola dove teniamo le matite (una vecchia scatola che un tempo deve aver contenuto una bottiglia) e grida: «Abbiamo anche il vino!».

Ridiamo e mentre fingiamo di mangiare le fette le chiedo: «Quante ne abbiamo mangiate?». Lei risponde sicura: «Cinque ottavi». «E quante ne sono rimaste?». Lei ride e dice: «Semplice! Tre ottavi! È ovvio!».

Al suono della campanelle la riaccompagno in classe e lei mi dice: «Quando si rigioca a frazioni? Mi è piaciuto un sacco».

Qui si mettono in pratica alcuni principi cardine. Fiducia nell'iniziativa dell'allievo, facilitazione dell'autonomia, rispetto del tempo dell'apprendimento, apprendimento come gioco. Questi elementi sono evidenti e vanno sottolineati. Ma va anche sottolineata la capacità di non accettare luoghi comuni che mettono in crisi la relazione: stiamo perdendo tempo. O i peconcetti sull'altro: fa di tutto per farmi perdere tempo.

Il tempo dedicato all'apprendimento fa parte di un tempo più vasto, del quale ognuno di noi deve avere il governo. Istruttivo l'episodio della sete e la preoccupazione di vedere frainteso il bisogno e negata la sua soddisfazione.

L'Infinito in 3° C

3° C. Lezione di letteratura.

I ragazzi, a turno, leggono *L'Infinito* di Leopardi, mentre la mia collega di lettere scrive per ciascuno di loro una valutazione sul

212 registro. Le letture sono monotone, stentate, la voce si perde in ogni frase.

I ragazzi si annoiano. Io mi annoio.

L'infinito. Canto indimenticabile. Impossibile non amarlo. Eppure, alla quinta lettura, già non lo amo più.

Mi immedesimo nei ragazzi e penso all'effetto che può avere su di loro il maltrattamento imposto a Leopardi.

Ora sta ad A. leggere. È in difficoltà di fronte ad una lingua che gli è completamente estranea e sbaglia molte parole.

«Naufragar» diventa «naufragà» a cui aggiunge, dopo qualche secondo di perplessità, una «r» che allunga a dismisura.

Qui avviene l'irreparabile: gli occhi cominciano a bruciarmi forte, sento le lacrime salire, le labbra tremano. Non serve a nulla tentare di resistere. Mollo gli ormeggi e scoppio a ridere. La risata mi si apre in bocca e diviene progressivamente fragorosa, liberatoria.

La collega mi guarda esterrefatta e questo peggiora ulteriormente le cose. Non riesco a respirare. I muscoli dell'addome mi fanno male, le lacrime sgorgano e mi bagnano completamente la faccia. Riesco a malapena a singhiozzare «scu... sa... te...» rischiando di soffocare.

Cerco di alzarmi e di fuggire, ma è tutto inutile. La risata mi paralizza.

I ragazzi si lasciano immediatamente contagiare e ridono crepappe, compreso A. visibilmente soddisfatto di aver ottenuto un risultato così divertente, senza alcuna volontarietà.

La collega cerca di mantenere il suo ruolo, ma riesce solo a pronunciare un paio di volte il mio nome. Si vede che è sorpresa e preoccupata. Ma non riesco a smettere di ridere...

Finalmente torna la quiete (ancora Leopardi!). Mi asciugo gli occhi e cerco di riprendere il controllo. I ragazzi adesso sorridono tutti, con complicità e affetto.

La mia collega finge che non sia accaduto niente e riprende la sua lezione.

Poi decide che un piccolo gruppo uscirà per esercitarsi nella lettura con me.

Il nostro gruppo si avvia nell'aula di recupero. Nel corridoio i ragazzi riprendono a ridere liberamente. E. mi cinge le spalle e

divertita esclama: «Ma quanto ha riso prof!».

Adesso siamo in aula, seduti intorno a un unico tavolo, ognuno con il proprio testo. Noi e Leopardi.

Lo scorro con gli occhi, e, finalmente, lo ritrovo: «sovrumani silenzi.... ove per poco il cor non si spaura.... e mi sovvien l'eterno... e il naufragar m'è dolce in questo mare....».

Quanta musica. Quanta bellezza. Quanta emozione. L'intelligenza della vita, l'amore, le parole che abbiamo per esprimere il nostro sentire, la musica che accarezza anche il silenzio. La poesia.

Quasi senza deciderlo inizio a leggere ad alta voce: «Sempre caro mi fu quest'ermo colle...» e proseguo con grande emozione.

Dentro la mia lettura lascio andare la dolcezza dei miei studi classici, del mio tempo al liceo, le lacrime per le cose perse, l'emozione per le cose trovate, nel ritmo cullante della vita.

E loro ascoltano: ascoltano in silenzio.

Iniziano a leggere a turno. Ci soffermiamo su ogni frase e cerchiamo la musica che contiene. I ragazzi lavorano con grande serietà, provando i silenzi, gli accenti, cercando il suono per ogni emozione. Lavoriamo sul testo e costruiamo una partitura.

A. ed E. eseguono un ostinato costruito sulla frase «Ma sedendo e mirando» come un morbido tappeto su cui si srotolano, alternati, gli interventi, dolcemente declamati, di F. sulle frasi «sovrumani silenzi» e «profondissima quiete».

Entra poi J.: esegue ritmicamente la frase «ove per poco il cor non si spaura».

L'incastro sonoro prosegue, poi si smorza e svanisce sulla voce di G. che, teneramente, nel silenzio dice «e il naufragar m'è dolce in questo mare».

Lavorano con grande impegno. Chiedono cosa significa questo e cosa significa quest'altro. Io cerco di rispondere alle loro domande. Ormai è fatta: l'incanto è trasmesso.

F. commenta: «Però prof.... era proprio forte Leopardi».

La campanella suona e rientriamo in classe.

Lungo il corridoio giocano con il testo, lo trasformano in un inno da stadio battendo le mani, ridono e si divertono.

Lo sanno quasi tutto a memoria.

Il ruolo della noia nell'educazione.

Molto spesso ho avuto l'impressione che tra i compiti che s'impongono l'insegnamento c'è quello di far sì che i ragazzi imparino ad assuefarsi alla noia. Noi adulti pensiamo che la scuola debba essere la tomba del divertimento. Così facciamo mancare le motivazioni ad eseguire la maggior parte dei compiti che vengono assegnati ai ragazzi. Non può essere casuale. Oserei dire che la noia è come la verifica che l'obbedienza, imposta a scuola, sta funzionando alla perfezione.

Immagino che tu sia seduta tra i banchi, insieme agli altri scolari. La posizione fisica che si occupa a livello della gerarchia sociale non solo dice chi comanda e chi obbedisce (ai miei tempi la cattedra stava su un piccolo palco, che la rialzava, e il professore sedeva dietro la cattedra, mettendo tra noi e lui una distanza incolmabile. «Essere chiamato alla cattedra» rappresentava un viaggio verso una situazione di sudditanza, o verso una interrogazione; in ogni caso il più delle volte non era piacevole.).

Tu, dunque, sei una scolara come gli altri e, in effetti, ti comporti come gli altri, forse con meno freni inibitori, anche perché sai che, nonostante i rischi, il tuo ruolo è un altro.

Se reagisci in modo spontaneo alla noia, e al divertimento, questo ti assimila immediatamente agli scolari e la professoressa non può fare altro che riprenderti.

Il professore non è mai un ragazzo tra i ragazzi.

Tende in ogni modo a rilevare la differenza di ruolo. Ad esempio: lui fa sul serio, mentre i ragazzi sono sempre pronti a prendere tutto come un gioco.

Giocare e divertirsi viene vissuto, inconsapevolmente spero, come una specie di perdita di autorevolezza.

Tu stai mettendo in crisi l'asimmetria del rapporto educativo. Stai dando voce e corpo a quello che tutti state vivendo. Anche il controllo del corpo, meglio la negazione del corpo, è un obiettivo fondamentale dell'educazione dei ragazzi.

L'educazione all'immobilità, il controllo dei bisogni più elementari, per esempio. Si mangia e si beve solo quando è consentito. Si esce dalla classe solo dopo aver ottenuto il permesso. Nella paralisi che tu sperimenti nel momento in cui ti accorgi di non riuscire più a controllarti, e pensi che meglio sarebbe uscire, per togliere

il disturbo che stai arrecando, probabilmente agisce la memoria di anni passati a scuola nella condizione di discente.

Sembra che la scuola tema i ragazzi, paventi la loro libertà come un sinonimo di anarchia.

Questa narrazione ha due fasi.

La prima, nella quale tu sei una scolara tra gli scolari e a dirigere la lezione è la tua collega.

La monotonia della lettura, la mancanza di un ruolo costruttivo, l'impegno solo a controllare e a valutare, senza interrompere la deriva, fanno sì che non esista motivazione a stare in classe.

L'unica ragione per restare è il timore della punizione inevitabile.

La seconda, vede un contesto completamente cambiato.

Finalmente c'è qualcuno che si assume il compito di dirigere le operazioni di esplorazione del pianeta Leopardi. Il rischio che hai corso manifestando quello che tutti stavano provando, ti ha reso simile ai ragazzi, ha interrotto la distanza.

Il fatto, poi, che tu dimostri di sapere qualcosa in più di loro, li attira nel mondo della conoscenza. Che deve essere affascinante, divertente.

La lezione, non ho dubbi, non era stata preparata, perché non era prevedibile la situazione che si sarebbe creata.

È nata dalla miscela di due amori.

Il primo, per i ragazzi, che tu in ogni momento cerchi di rispettare, facendo nascere in loro il rispetto per te. E, ciò che ancora è più utile per loro, il rispetto e la curiosità per il nostro mondo, fatto di parole difficili che cercano di dare voce ai nostri difficili sentimenti e momenti di vita.

Il secondo per la poesia di Giacomo Leopardi.

Tu, durante la lezione di letteratura, hai colto il loro stato d'animo, gli hai dato corpo.

Poi ti sei immersa nelle esperienze della tua vita, avvicinandoti a quelle di Giacomo, uno di noi, solo molto più bravo. A fare cosa? A cantare i nostri stessi sentimenti, le nostre paure, il nostro abbandono.

Quello che ho sempre apprezzato nella poesia di Leopardi, è la sua incredibile musicalità.

Spero che tu abbia occasione di registrare il meraviglioso lavoro

che hai fatto con i tuoi ragazzi.

Hai aperto loro un mondo, hai fatto rinascere in loro la curiosità per quello che non capiscono e che attribuiscono a un mondo che non li capisce.

Quando siete rientrati in classe eravate insieme a Giacomo Leopardi, che da quel grande letterato che era, vi aveva prestato le parole più belle che aveva scritto, per un coro da stadio: una stadio dove la conoscenza diventava amica perché divertente, inserita a pieno titolo nella loro vita.

Ecco, quello che hai fatto oggi è stato annullare la distanza tra due mondi che non riescono a comunicare, non per l'incultura dei ragazzi, ma per i preconcetti che molti di noi hanno ancora su di loro.

Lo studio della storia locale tra gioco e laboratorio: progettazione e realizzazione di un percorso formativo

Alfonso Rainone

Premessa

Il momento storico che stiamo vivendo si mostra profondamente ambiguo, caratterizzato da instabilità e cambiamenti, incapace di fornire una coerente e unitaria visione del mondo (cfr. Ministero della Pubblica Istruzione 2007; Ministero dell'Economia e delle Finanze, Ministero della Pubblica Istruzione 2007). Come insegnanti siamo in una condizione di smarrimento in quanto, mentre prepariamo i giovani per un avvenire che non appare affatto definibile, avvertiamo la doverosa necessità di dare loro punti di riferimento precisi, fornendo ancoraggi solidi e facendo emergere competenze adeguate alle mutevoli dinamiche della convivenza civile.

Inoltre, è sempre più comune il senso di estraniamento del passato, la convinzione che i problemi da risolvere siano tutti davanti a noi, non alle nostre spalle e che dunque il ruolo stesso della storia come scienza vada rivisto. Crisi della scuola, dunque, ma crisi anche della storia. La storia come materia di studio sta vivendo attualmente un disagio, confermato dallo scarso gradimento di cui gode questo insegnamento presso gli studenti e dalle resistenze con cui è praticata da un numero crescente di insegnanti con attenzione quasi esclusiva ai contenuti: quelli approfonditi all'università e poi forse tenuti aggiornati con letture adeguate, tematizzati e rielaborati nei manuali scolastici.

La conseguenza è che la conoscenza del sapere disciplinare – un sapere teorico, spesso più attento alla dimensione contenutistica

che epistemologica – diventa la condizione necessaria e sufficiente per saperlo insegnare, senza porsi il problema né della curvatura didattica da dare ai temi proposti, né degli stili di apprendimento degli studenti, né delle modalità della relazione educativa. L'insegnamento della storia, per essere davvero formativo, ovvero significativo e adatto, deve necessariamente inserirsi nella pianificazione strategica delle singole istituzioni scolastiche, liberarsi dall'ansia cumulativa, che induce a far fagocitare notizie, informazioni, eventi, storia generale e storie particolari in un avvicinarsi frenetico, che non rispetta più i ritmi dell'apprendimento, per basarsi invece su una selezione ragionata, flessibile di temi/contenuti ed approcci che mettano i soggetti in grado di scoprire e generare conoscenze, agendo, creando dei prodotti e liberando i saperi contenuti nell'azione stessa. Deve basarsi su dimensioni educative ed interdisciplinari per arrivare attraverso lo sviluppo delle operazioni cognitive al disciplinare.

In altri termini, è necessario

cambiare paradigma pedagogico dell'apprendimento, e passare da una scuola parlata e seduta a una scuola riflessivamente agita, in movimento e «produttiva» perché riflessiva, critica e «intelligente», cioè che *intus lege* nelle cose e nelle situazioni. (Bertagna 2005, 1020)

I discenti imparano più e meglio quando discutono, collaborano e apprendono insieme, con l'aiuto di uno sguardo adulto che li aiuta ad essere consapevoli di ciò che stanno scoprendo.

È in quest'ambito che si colloca la nostra esperienza didattico-educativa, di cui qui diamo un contributo, illustrando il resoconto di un progetto d'istituto, dalla sua ideazione alla sua attuazione, realizzato tra marzo e maggio 2008 nella scuola primaria di un piccolo centro del subappennino dauno meridionale. Si tratta di un percorso formativo di storia locale, promosso e gestito dalla scuola primaria di Panni, sezione associata dell'Istituto comprensivo «Via dei Mille» di Bovino, sotto la guida dello scrivente, con il patrocinio dell'amministrazione comunale locale e la partecipazione di Legambiente e FAI, al fine di far conoscere, valorizzare e

tutelare il patrimonio culturale della comunità, nella quale i destinatari del progetto vivono. Il percorso nella forma dell'unità di apprendimento, strumento progettuale didattico-pedagogico, è stato scandito nei tre momenti costitutivi del processo apprenditivo: fase pre-attiva o di ideazione, fase attiva o della mediazione didattica e fase post-attiva o della valutazione/riflessione.

Prima fase: individuazione e articolazione dell'apprendimento

In molte occasioni e in diversi modi (osservazioni diagnostiche, discussioni guidate, momenti metacognitivi), gli insegnanti hanno osservato in gran parte degli alunni un'attenzione labile e piuttosto superficiale, insieme ad un interesse scarso nei confronti del lavoro scolastico, soprattutto della storia, ritenuta inutile e poco formativa.

Con questi presupposti nella scuola primaria di Panni, piccolo centro montano in provincia di Foggia, è stato elaborato in chiave interdisciplinare e unitaria un percorso didattico-educativo, che potesse mantenere vivi l'interesse e la motivazione degli alunni, attraverso attività coinvolgenti, legate al loro vissuto e al contesto in cui quotidianamente si muovono.

Il territorio ha costituito il luogo privilegiato di indagine da conoscere e studiare nei suoi piccoli fatti, nella sua storia, nelle sue tradizioni, nella sua architettura, nella sua religiosità, con modalità metodologiche e approcci di tipo diverso: ludico, laboratoriale e interdisciplinare, in cui intrecciare in modo trasversale discipline e linguaggi diversi, per suscitare motivazioni forti e a creare un vero senso civico di tutela e valorizzazione. Ciò ha significato prevedere un dialogo tra la scuola e l'extrascuola, l'apertura delle porte dell'aula verso l'esterno, al fine di esplorare l'ambiente, documentarsi, interrogare le fonti, organizzare piccoli eventi, coinvolgere le persone, condividere iniziative affini a livello nazionale (FAI e Legambiente)¹.

Pertanto, in questa fase iniziale del percorso per favorire l'uni-

¹ Si tratta delle iniziative di promozione e valorizzazione del territorio: «Voler bene all'Italia – Festa dei piccoli comuni», promossa da Legambiente e «Giornata FAI di primavera» del Fondo per l'Ambiente Italiano.

tarietà, evitare la frammentazione dei saperi e superare l'impostazione trasmissiva delle discipline coinvolte, è stata necessaria un'intesa pedagogica del team degli insegnanti, che ha reso possibile uscire dalla logica dei programmi ed entrare in quella della progettazione, e dunque della personalizzazione.

Tra gli insegnanti c'è stata la condivisione di quel fondamentale principio pedagogico, tanto caro alla riforma Moratti (MIUR 2003) e ripreso da quella successiva, secondo cui un percorso per essere formativo deve essere adatto, significativo e unitario, oltre che fondarsi sull'interazione positiva delle parti. Se così non fosse, qualsiasi proposta didattica non sarebbe pienamente efficace. In quest'ottica per certi aspetti rivoluzionaria il team dei docenti ha fatto proprio l'assunto secondo cui la possibilità di apprendere in modo attivo a partire da esperienze autentiche, operando con altri e orientando i propri sforzi alla realizzazione di prodotti significativi e condivisi, può permettere al soggetto di aumentare la consapevolezza di quanto sa e può fare con le sue attuali conoscenze, ma anche del sapere che è contenuto nel fare (intelligenza dell'azione). Soltanto così i discenti possono diventare protagonisti del proprio percorso di apprendimento, che è percorso di crescita sociale e personale.

Per questa ragione i principi della concretezza e dell'efficacia hanno ispirato l'intera attività di progettazione dei docenti coinvolti, che si sono chiesti quanto e cosa di tutto ciò che fosse stato insegnato sarebbe rimasto nella mente degli alunni, cosa sarebbe divenuto patrimonio della memoria a lungo termine e se contenuti e tematiche avrebbero aiutato gli alunni ad assumere comportamenti consapevoli e costruttivi, quante infine delle loro capacità e delle abilità proposte si sarebbero trasformate in competenze.

«Correva l'anno ...» è il titolo del progetto, che si è inteso proporre ai bambini delle cinque classi della scuola primaria, ciascuno secondo l'età e il proprio stile di apprendimento, sullo studio di documenti antichi (architettonici, cartacei), quali fonti preziose per ricostruire il passato.

In concreto, la progettazione del percorso è scaturita dall'esigenza di contrastare nei giovani studenti proprio il senso di estraneità nei confronti della storia, considerata lontana dalla loro experien-

za di vita e dai loro interessi e di soddisfare nel contempo alcune loro curiosità su alcune tracce storiche presenti nel loro paese, che sono emerse durante le osservazioni dei livelli di partenza e le discussioni guidate di inizio percorso.

Il progetto nelle intenzioni degli ideatori avrebbe costituito un'occasione didattica significativa per gli allievi, non limitata alla sola trasmissione di conoscenze e abilità disciplinari, ma anche al raggiungimento di alcune competenze.

Con questi presupposti l'apprendimento unitario si è focalizzato sulla formazione della memoria storica dei giovani studenti e sullo sviluppo del loro senso civico, attraverso il potenziamento dell'interesse all'acquisizione e alla conservazione del patrimonio culturale del loro territorio. Il tutto per rendere i ragazzi protagonisti del lavoro storiografico, attraverso la ricerca e lo studio del materiale architettonico, artistico, archivistico e bibliografico relativo all'eredità culturale, che hanno ricevuto.

Ciò ha previsto la messa in gioco delle capacità di comprensione delle varie tipologie di testi/documenti, di memorizzazione dei contenuti e di riorganizzazione delle informazioni.

Il processo di progettazione degli obiettivi formativi è cominciato, oltre che dalla situazione di partenza degli alunni, anche dal riferimento alle *Indicazioni per il curricolo*, in particolare dai traguardi per lo sviluppo delle competenze (TSC) e dagli obiettivi di apprendimento (OA) delle discipline coinvolte, così come sono declinati nel documento ministeriale.

L'altro elemento di riferimento è stato il piano dell'offerta formativa (POF) dell'istituto, che ha stabilito l'ambito da presidiare in modo più forte, in relazione ai bisogni formativi riscontrati localmente. Il documento è servito anche per capire le risorse (professionali, economiche, strumentali, ecc.) su cui poter contare e i vincoli esistenti.

Terminata la fase a monte della progettazione, a questo punto si è cominciato a costruire la nostra unità di apprendimento (UA), affrontando il problema centrale della definizione degli obiettivi formativi (OF). È stata scelta la via ascendente che, partendo dai bisogni e dalla storia degli alunni si è giunti a raccordarsi con gli obiettivi di apprendimento (OA) e i traguardi per lo sviluppo del-

la competenza (TSC), relativi alle discipline coinvolte.

Il riferimento al documento ministeriale «Indicazioni per il curricolo» si è limitato a quelle parti (OA e TSC) che potevano essere coinvolte e trasformate in obiettivi formativi, realmente accessibili ai destinatari della proposta, e che allo stesso tempo potevano essere ritenute da quegli allievi traguardi importanti e significativi per la loro formazione.

Gli insegnanti, coinvolti in maniera ologrammatica, con questa UA hanno inteso richiamarsi ai seguenti traguardi per lo sviluppo della competenza.

In particolare per la storia:

- conoscere elementi significativi del passato del proprio ambiente di vita;
- organizzare la conoscenza, tematizzando e usando semplici categorie;
- produrre semplici testi storici, comprendere i testi storici proposti;
- saper raccontare i fatti studiati;
- riconoscere le tracce storiche presenti sul territorio e comprendere l'importanza del patrimonio artistico e culturale.

Per arte e immagine:

- utilizzare gli elementi grammaticali di base del linguaggio visuale per osservare, descrivere e leggere immagini statiche (fotografie, opere d'arte...)
- utilizzare le conoscenze sul linguaggio visuale per produrre e rielaborare in modo creativo le immagini attraverso molteplici tecniche
- leggere gli aspetti formali di alcune opere; apprezzare opere d'arte
- conoscere i principali beni artistico-culturali presenti nel proprio territorio, mettendo in atto pratiche di rispetto e salvaguardia.

Per italiano:

- partecipare a scambi comunicativi con compagni e docenti (conversazione, discussione ...) attraverso messaggi semplici, chiari e pertinenti, formulati in un registro il più possibile adeguato alla situazione;
- comprendere testi di tipo diverso, individuandone il senso globale e/o le informazioni principali;

- produrre testi.

Per geografia:

- orientarsi nello spazio circostante e sulle carte geografiche, utilizzando riferimenti topologici. (...)

Per tecnologia:

- realizzare oggetti seguendo una definita metodologia progettuale, cooperando con i compagni (...);
- essere in grado di utilizzare le nuove tecnologie e i linguaggi multimediali per sviluppare il proprio lavoro (...).

Per matematica:

- muoversi con sicurezza nel calcolo scritto e mentale con i numeri naturali;
- percepire e rappresentare forme, relazioni e strutture che sono state create dall'uomo, utilizzando in particolare strumenti per il disegno geometrico ed i più comuni strumenti di misura;
- riuscire a risolvere facili problemi, mantenendo il controllo sia sul processo risolutivo, sia sui risultati e spiegando a parole il procedimento seguito.

Per corpo movimento e sport

- comprendere all'interno delle varie occasioni di gioco e di sport il valore e l'importanza di rispettarle, nella consapevolezza che la correttezza e il rispetto reciproco sono aspetti irrinunciabili nel vissuto di ogni esperienza ludico-sportiva.

Naturalmente in questa fase anche gli OA, relativi alle varie discipline implicate, sono stati ben presenti per la loro trasformazione in OF, adatti e significativi per gli alunni in quel contesto e in quel momento. Si riportano di seguito, così come contenuti nel documento ministeriale, gli OA presi in considerazione per il nostro percorso e successivamente adattati.

Italiano

Obiettivi di apprendimento per i bambini delle classi I, II e III

Ascoltare e parlare

- Interagire in una conversazione formulando domande e dando risposte pertinenti su argomenti di esperienza diretta.

- Comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe.
- Seguire la narrazione di testi ascoltati o letti mostrando di saperne cogliere il senso globale.
- Raccontare oralmente una storia ... rispettando l'ordine cronologico e/o logico.

Leggere

- Leggere testi (narrativi, descrittivi, informativi) cogliendo l'argomento centrale, le informazioni essenziali, le intenzioni comunicative di chi scrive.
- Leggere semplici e brevi testi letterari sia poetici sia narrativi, mostrando di saperne cogliere il senso globale.

Scrivere

- Produrre testi legati a scopi diversi (narrare, descrivere, informare).
- Comunicare per iscritto con frasi semplici e compiute, strutturate in un breve testo che rispetti le fondamentali convenzioni ortografiche.

Obiettivi di apprendimento per i bambini delle classi IV e V

Ascoltare e parlare

- Cogliere l'argomento principale dei discorsi altrui. Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola, ponendo domande pertinenti e chiedendo chiarimenti.
- Riferire su esperienze personali organizzando il racconto in modo essenziale e chiaro, rispettando l'ordine cronologico e/o logico e inserendo elementi descrittivi funzionali al racconto.
- Cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni e esprimere la propria opinione su un argomento con un breve intervento preparato in precedenza.
- Comprendere le informazioni essenziali di un'esposizione...
- Organizzare un breve discorso orale su un tema affrontato in classe o una breve esposizione su un argomento di studio utilizzando una scaletta.

Leggere

- Leggere testi narrativi e descrittivi
- Sfruttare le informazioni della titolazione, delle immagini e delle didascalie per farsi un'idea del testo che si intende leggere.
- Ricercare informazioni in testi di diversa natura e provenienza per scopi pratici e/o conoscitivi applicando semplici tecniche di supporto alla comprensione (come, ad esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi ecc.).
- Seguire istruzioni scritte per realizzare prodotti.
- Leggere ad alta voce un testo.

Scrivere

- Raccogliere le idee, organizzarle per punti, pianificare la traccia di un racconto o di un'esperienza.
- Produrre racconti scritti di esperienze personali o vissute da altri e che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni.
- Produrre testi corretti dal punto di vista ortografico, morfo-sintattico, lessicale, in cui siano rispettate le funzioni sintattiche e semantiche dei principali segni interpuntivi.

Arte e immagine

Obiettivi di apprendimento per i bambini delle classi I, II e III

Percettivo visivi

- Esplorare immagini, forme e oggetti presenti nell'ambiente utilizzando le capacità visive, uditive, olfattive, gestuali, tattili e cinestetiche.

Leggere

- Descrivere tutto ciò che vede in un'opera d'arte, sia antica che moderna, dando spazio alle proprie sensazioni, emozioni, riflessioni.
- Riconoscere nel proprio ambiente i principali monumenti e beni artistico-culturali.

Produrre

- Esprimere sensazioni, emozioni, pensieri in produzioni di

vario tipo (grafiche, plastiche, multimediali.) utilizzando materiali e tecniche adeguate e integrando diversi linguaggi.

Obiettivi di apprendimento per i bambini delle classi IV e V

Percettivo visivi

- Guardare e osservare con consapevolezza un'immagine e gli oggetti presenti nell'ambiente.

Leggere

- Leggere in alcune opere d'arte di diverse epoche storiche e provenienti da diversi Paesi i principali elementi compositivi, i significati simbolici, espressivi e comunicativi.
- Riconoscere e apprezzare i principali beni culturali, ambientali e artigianali presenti nel proprio territorio, operando una prima analisi e classificazione.

Produrre

- Utilizzare strumenti e regole per produrre immagini grafiche, pittoriche, plastiche tridimensionali, attraverso processi di manipolazione, rielaborazione e associazione di codici, di tecniche e materiali diversi tra loro.

Storia

Obiettivi di apprendimento per i bambini delle classi I, II e III

Organizzazione delle informazioni

- Rappresentare graficamente e verbalmente le attività, i fatti vissuti e narrati
- Riconoscere relazioni di successione e di contemporaneità, cicli temporali, mutamenti, permanenze in fenomeni e esperienze vissute e narrate.

Uso dei documenti

- Individuare le tracce e usarle come fonti per ricavare conoscenze sul passato personale, familiare e della comunità di appartenenza.
- Ricavare da fonti di tipo diverso conoscenze semplici su momenti del passato, locali e non.

Strumenti concettuali e conoscenze

- Organizzare le conoscenze acquisite in quadri sociali significativi (aspetti della vita sociale, politicoistituzionale, economica, artistica, religiosa, ..).

Produzione

- Rappresentare conoscenze e concetti appresi mediante grafismi, racconti orali, disegni.

Obiettivi di apprendimento per i bambini delle classi IV e V

Uso di documenti

- Ricavare informazioni da documenti di diversa natura utili alla comprensione di un fenomeno storico.
- Rappresentare in un quadro storico-sociale il sistema di relazioni tra i segni e le testimonianze del passato presenti sul territorio vissuto.

Organizzazione delle informazioni

- Usare cronologie e carte storico/geografiche per rappresentare le conoscenze studiate.

Produzione

- Ricavare e produrre informazioni da grafici, tabelle, carte storiche, reperti iconografici e consultare testi di genere diverso, manualistici e non.
- Elaborare in forma di racconto - orale e scritto - gli argomenti studiati.

Geografia

Obiettivi di apprendimento per i bambini delle classi I, II e III

Orientamento

- Muoversi consapevolmente nello spazio circostante, sapendosi orientare attraverso punti di riferimento e utilizzando gli organizzatori topologici (sopra, sotto, avanti, dietro, sinistra, destra, ecc.).

Carte mentali

- Acquisire la consapevolezza di muoversi e orientarsi nello spazio grazie alle proprie carte mentali, che si strutturano e si ampliano man mano che si esplora lo spazio circostante.

228 Linguaggio della geo-graficità

- Leggere e interpretare la pianta dello spazio vicino, basandosi su punti di riferimento fissi.

Paesaggio

- Esplorare il territorio circostante attraverso l'approccio senso-percettivo e l'osservazione diretta.

Obiettivi di apprendimento per i bambini delle classi IV e V

Orientamento

- Orientarsi nello spazio e sulle carte geografiche

Linguaggio della geo-graficità

- Analizzare fatti e fenomeni locali e globali, interpretando carte geografiche a diversa scala, carte tematiche, grafici, immagini da satellite.

Territorio e regione

- Individuare problemi relativi alla tutela e valorizzazione del patrimonio naturale e culturale.

Tecnologia

Obiettivi di apprendimento per i bambini delle classi I, II e III

- Usare oggetti, strumenti e materiali coerentemente con le funzioni e i principi di sicurezza che gli vengono dati.
- Prevedere lo svolgimento e il risultato di semplici processi o procedure in contesti conosciuti e relativamente a oggetti e strumenti esplorati.
- Seguire istruzioni d'uso e saperle fornire ai compagni.
- Utilizzare semplici materiali digitali per l'apprendimento e conoscere a livello generale le caratteristiche dei nuovi media e degli strumenti di comunicazione.

Obiettivi di apprendimento per i bambini delle classi IV e V

- Interpretare il mondo fatto dall'uomo
- Comporre e scomporre oggetti nei loro elementi.
- Elaborare semplici progetti individualmente o con i compa-

gni, realizzare oggetti seguendo una definita metodologia progettuale.

- Osservando oggetti del passato, rilevare le trasformazioni di utensili e processi produttivi e inquadrarli nelle tappe evolutive della storia della umanità.
- Utilizzare le Tecnologie della Informazione e della Comunicazione (TIC) nel proprio lavoro.

Gli obiettivi formativi hanno rimandato a ciò che diventano gli obiettivi di apprendimento quando si contestualizzano e incontrano gli alunni con quelle peculiari capacità.

Dato che gli OF sono stati formulati in relazione alle competenze, sono state espresse anche le competenze attese.

Nello specifico gli obiettivi ritenuti necessari a costruire l'UA hanno fatto riferimento alle seguenti conoscenze e abilità, che si sono intrecciate in modo trasversale alle diverse discipline:

- conoscere i segni storici, sparsi nel proprio territorio;
- analizzare fonti storiche e ricavare da esse notizie;
- conoscere la storia locale attraverso le fonti;
- acquisire la metodologia della ricerca storica (saper ricercare, consultare, interpretare le fonti, trarre dati ed elaborarli);
- svolgere progetti tematici e produrre testi adeguati, per documentare l'esperienza (relazioni, monografie, testi iconografici, testi multimediali);
- cooperare per apprendere;
- collaborare alla buona riuscita di un fine comune;
- conoscere ed osservare le regole di un'interazione corretta.

Individuato l'apprendimento unitario/competenze da promuovere, comprensivo di obiettivi formativi, la fase ideativa ha richiesto anche l'indicazione delle attività educative e didattiche, dei metodi, delle soluzioni organizzative e delle modalità per verificare sia i livelli delle conoscenze e delle abilità acquisite sia se, quanto e in quale occasione tali conoscenze e abilità si sarebbero trasformate in competenze personali di ciascuno.

Il metodo proposto: apprendere e scoprire attraverso il fare e il

coinvolgimento diretto, stimolare la capacità di «vedere» e il piacere di esprimersi creativamente. Dunque la didattica dei laboratori.

Seconda fase: elaborazione della mediazione didattica

Una volta individuati gli obiettivi di apprendimento insieme ai traguardi per lo sviluppo della competenza e fissato l'apprendimento unitario (AU), scandito dagli obiettivi formativi, che il percorso ha richiamato nel proprio campo gravitazionale, l'azione è passata al secondo momento, la fase di sviluppo o di mediazione didattica. La funzione di questa fase è stata quella di aiutare gli alunni a concretizzare l'intero apprendimento, lavorando di fatto sulle conoscenze, le abilità (OF) e le competenze (AU).

L'avvio al lavoro vero e proprio è stato dato da questa seconda tappa del percorso.

La scolaresca, attraverso l'osservazione, la ricerca e lo studio delle varie fonti presenti sul territorio, ha effettuato un viaggio a ritroso, riesumando fatti e persone di un lontano passato, che altrimenti sarebbe rimasto confinato nel chiuso degli archivi o nell'incomunicabilità della pietra a disposizione soltanto di pochi appassionati. Nello specifico gli alunni sono stati aiutati a ricavare dalle tracce storiche osservate e analizzate informazioni per la ricostruzione di alcuni aspetti della storia del loro paese.

L'oggetto della ricerca, indagato con il rigore del metodo storico si è svolto essenzialmente attraverso la didattica dei laboratori. Il percorso ha privilegiato il taglio multidisciplinare, permettendo di lavorare su più piani e in modo unitario.

Gli obiettivi principali e trasversali, che hanno scandito l'apprendimento, hanno riguardato:

- la conoscenza dei segni storici, sparsi nel proprio territorio;
- l'analisi delle fonti storiche da cui ricavare notizie;
- la conservazione e valorizzazione del patrimonio culturale del proprio territorio.

Le attività sono state effettuate soprattutto in ore extracurricu-

lari, andando tuttavia a intrecciarsi in modo unitario e flessibile per gli approfondimenti agli insegnamenti curriculari di italiano, storia, geografia, arte e immagine, tecnologia e informatica. In particolare durante le ore di storia sono stati tematizzati e contestualizzati i fatti. Nelle ore di italiano sono state curate l'analisi e la comprensione dei testi. In quelle di arte e tecnologia sono stati attivati i laboratori artistico-manuali.

I vari nuclei tematici hanno permesso di ricostruire alcuni momenti della storia locale. I contenuti pertanto sono stati individuati su tre versanti – storico, artistico e antropologico/religioso – distinti solo per chiarezza espositiva, in quanto è esistito tra essi, in molte fasi dell'operare didattico, una stretta connessione.

Le immagini della storia

- oggetti carichi di memoria
- il centro storico
- modelli abitativi
- gli elementi architettonici
- Laboratorio ludico: caccia ai tesori nascosti di Panni

Le parole della storia

- ricerca storica
- i documenti

Laboratori: esploro i documenti con i sensi

- costruisco un libro parlato
- ricavo notizie dai documenti

La divulgazione della storia

- una tradizione da custodire
- un evento da far conoscere

Laboratorio: allestisco una mostra

In questa fase del progetto l'azione didattica si è prefissata come scopo prioritario quello di attivare dei percorsi motivanti e divertenti, perché ogni studente potesse liberare la propria forza creativa, ma anche attivare linguaggio e ragione, sentimento e interesse, mano e mente.

Nella prima tappa, che si è svolta all'esterno delle mura scola-

stiche tra le strade del paese, i bambini attraverso il gioco della caccia al tesoro si sono accostati mediante una serie di indizi ai documenti architettonici ed epigrafici, ricavando da essi le prime informazioni di carattere storico.

Il gioco, che ha avuto le caratteristiche del cooperative learning, ha portato i giovani studenti a conoscere «insieme» e a fare esperienza diretta con una realtà troppo spesso ignorata e sottovalutata anche da chi in questa realtà vive.

I bambini hanno proceduto lavorando in gruppo, al cui interno ognuno a turno ha avuto un compito specifico:

- capogruppo/lettore,
- ascoltatore,
- segretario,
- facilitatore,
- cartografo e
- disegnatore.

A rotazione, il capogruppo/lettore leggeva il messaggio, ricevuto dal conduttore del gioco (il prof. esperto), mentre gli altri membri ascoltavano in silenzio (ascoltatori). Alla decifrazione del messaggio ognuno con ordine dava il proprio contributo, e lo studente verbalizzante (segretario) provvedeva a registrare sul foglio di lavoro la risposta giusta, dopo aver sentito il parere di tutti. Sullo stesso foglio il segretario riportava il nome di ciascun componente e il ruolo che in quella prova rivestiva. In caso di necessità, provvedeva a leggere il regolamento.

Il facilitatore, da parte sua, si assicurava che tutti partecipassero attivamente, ciascuno secondo il proprio compito, e che il messaggio fosse compreso. In caso contrario, egli stesso provvedeva a spiegare il contenuto della consegna soprattutto ai più piccoli.

Il cartografo con le matite colorate segnava il percorso e le tappe sulla carta topografica con la rispettiva legenda.

Per le prove finali di abilità, il gruppo poteva schierare la persona che riteneva più idonea ad affrontare quella prova.

Ogni gruppo, contrassegnato da un colore, ha avuto un'insegnante di riferimento, che ha vigilato in tutte le fasi del gioco, interve-

nendo nella facilitazione dell'azione, affiancando il facilitatore di turno, soprattutto quelli più piccoli o con difficoltà.

Ad ogni tappa è stata consegnata una busta con il percorso da effettuare e le domande da rispondere o le prove da superare. Nessun componente del gruppo ha potuto rivolgersi ad esterni o ai membri di un'altra squadra, pena l'annullamento della prova. Ciascuna risposta esatta o prova superata ha fatto guadagnare al gruppo un bonus, consistente in un lettera dell'alfabeto, che insieme alle altre, nella prova finale, ha formato nell'ordine un messaggio cifrato, il luogo del tesoro.

È risultata vincitrice la squadra, che ha superato la maggior parte delle prove e ha consegnato la carta topografica con il percorso segnato e la localizzazione delle varie tappe e la rispettiva legenda.

La seconda tappa ha costituito il momento dell'approfondimento e del riscontro delle notizie. Ai gruppi classe, ciascuno secondo l'età e lo stile di apprendimento, sono stati dati in forma adattata testi antichi (atti notarili, decreti, lettere, ...) sui fatti della storia del paese, già incontrati nella prima tappa del percorso.

Le attività hanno preso l'avvio dallo studio diretto e da esperienze di laboratorio: l'oggetto della ricerca è stato indagato con metodo collaborativo, come un compito da svolgere insieme e le fasi di indagine sono state documentate dal materiale raccolto e/o elaborato in itinere. Ogni gruppo ha studiato un aspetto o un documento, relazionando nella persona del suo portavoce (tutti a turno) sui dati emersi. In questo modo, ciascun alunno ha imparato ad ascoltare, a parlare ad un uditorio, ad argomentare, a condividere gli spazi, a rispondere alle domande degli altri. Ad ognuno nelle varie fasi del percorso, dallo studio dei documenti alla manifestazione finale, sono stati dati degli incarichi precisi, per creare una collaborazione costruttiva e una interdipendenza positiva. Questa metodologia ha avuto senso in quanto è stata parte integrante delle attività in una dimensione operativa, in cui ogni alunno ha trovato un ruolo in relazione con gli altri.

Sul documento i bambini hanno lavorato mediante:

- trascrizione e comprensione del testo;

- analisi ed interrogazione del testo per l'acquisizione di informazioni;
- formulazione di ipotesi interpretative;
- ricostruzione del fatto anche attraverso il confronto con altri testi.

I documenti, siccome recavano una lingua poco nota o difficile (italiano notarile, latino, ...) insieme a volte ad una grafia oscura per le tante abbreviazioni presenti e per i forti segni lasciati dal tempo (erosioni, macchie, buchi di tarlo, strappi, lacune, ...) vista l'età dei destinatari sono stati proposti con i dovuti adattamenti (trasposizioni in linguaggio comprensibile, traduzioni dal latino, scioglimento delle abbreviazioni, riduzioni, note a piè di pagina, disegni).

I bambini hanno applicato il metodo storiografico ai documenti architettonici e scritti, hanno instaurato discussioni e problematizzato le situazioni, apprendendo in modo critico e dinamico, senza sviluppare soltanto l'aspetto puramente mnemonico della storia.

Lavorare sul documento ha significato per loro mettersi in un'ottica laboratoriale dove le intelligenze visive, tattili, manuali, estetiche sono state valorizzate, trovando una loro funzione come risorsa disponibile per migliorare l'approccio complessivo all'apprendimento.

La terza tappa, quella artistico-manuale, ha riguardato la realizzazione di prodotti, che potessero in qualche modo documentare l'esperienza effettuata. Ogni gruppo classe ne ha realizzato uno. La scelta dell'operatività nei modi e nelle applicazioni che ogni insegnante ha ritenuto opportune per i propri alunni, è stata una condizione indispensabile per la trasformazione delle conoscenze e abilità in competenze. Gli insegnanti hanno aiutato i propri alunni a scegliere le attività pratiche più efficaci in funzione dell'apprendimento. Si sono avvalsi della pratica laboratoriale e hanno organizzato in modo flessibile i tempi del loro insegnamento, offrendo apprendimenti interdisciplinarmente integrati, che hanno investito sia italiano, storia, geografia, arte e immagine oltre che tecnologia e informatica.

È stato questo il momento dell'accertamento e della documentazione degli esiti del processo di apprendimento nei suoi diversi aspetti, ovvero il controllo del livello delle conoscenze e delle abilità acquisite, ma anche l'accertamento relativo all'intero di apprendimento, soprattutto in termini di maturazione delle competenze.

Ciascun docente, ha costantemente verificato gli obiettivi formativi, attraverso tipi diversi di prove, comprese quelle tradizionali, valutabili quantitativamente, ed ha inoltre rilevato l'attenzione, l'interesse e la sensibilità e osservato il discente in situazione.

In particolare gli elementi di verifica degli apprendimenti sono stati tratti costantemente dalle conversazioni e dall'osservazione dei comportamenti, oltre che dalla capacità di lettura, di espressione scritta, di analisi, di riflessione e di critica degli alunni. A conclusione di ogni unità di lavoro è stato appurato in che modo gli obiettivi avessero sollecitato, risvegliato, articolato e fatto maturare le capacità dei discenti.

La presentazione ufficiale dei risultati, avvenuta in occasione di un incontro/conferenza, aperto agli adulti, genitori, amministratori, giornalisti locali, rappresentanti di associazioni (pro-loco, gruppo sportivo), ha costituito il compito unitario in situazione, lo strumento ottimale per sollecitare, osservare e valutare prestazioni competenti.

Gli alunni hanno esposto in un contesto reale e significativo il loro lavoro: utilizzando il metodo storiografico appreso. I bambini di III, IV e V hanno ripercorso in modo sistematico la narrazione degli eventi, hanno focalizzato gli elementi ed i punti salienti, esponendo con efficacia il discorso storico nella prospettiva locale. Hanno ripercorso anche le fasi metodologiche del loro lavoro. Gli alunni più timorosi sono stati incoraggiati ad esporsi dagli insegnanti, che hanno registrato all'occasione le conoscenze emerse, le abilità di presentazione attivate, il livello delle competenze maturate.

Questa fase ha rappresentato anche il momento della riflessione sulla consapevolezza dell'apprendimento e del suo significato per

l'alunno e della valutazione sull'azione didattica per il docente.

Nel primo caso la situazione didattica, in quanto agita ed esperita, è stata razionalizzata. Infatti, la compilazione di una scheda metacognitiva ha offerto agli alunni la possibilità di esplicitare e far emergere ciò che avevano scoperto, pensato e sentito, i punti di forza e di debolezza (significatività dell'esperienza).

Da parte sua ogni insegnante, esaminati i risultati ottenuti, ha cercato di definire i fenomeni problematici che ha incontrato e di valutare la qualità del processo di apprendimento. Ha espresso cioè considerazioni in merito alle decisioni che ha dovuto prendere durante lo svolgimento dell'UA, perché non è stato un lavoro di routine. Ha considerato, inoltre, le variabili dell'azione e della mediazione, per riflettere non solo sulla dimensione che riguarda la valutazione delle conoscenze e abilità acquisite e delle competenze maturate, ma anche sulla dimensione comunicativa e sulle strategie messe in atto. Ha riflettuto di conseguenza sulle proprie azioni per coglierne il senso, per ricavare utili indicazioni in vista di nuove e successive proposte, per selezionare ciò che serve, per scoprire nuovi elementi intorno a quella situazione e per riorientare il suo atteggiamento. Inoltre si è interrogato sugli aspetti procedurali e metodologici usati, cioè ha rivisitato l'UA con un'azione di memoria documentaria, perché potesse divenirgli materiale utile per altre pratiche didattiche, ma anche per essere utilizzata nel confronto con i colleghi.

Nel complesso i bambini si sono appassionati al lavoro, che è andato oltre il tradizionale studio delle noiose materie scolastiche, quello cioè fatto leggendo o studiando soltanto libri. Con entusiasmo hanno sperimentato tutti in rapporto alle proprie capacità come si legge la storiografia e come si fa storia.

L'intero percorso, contribuendo a valorizzare un patrimonio documentario poco conosciuto, ha fatto capire, apprezzare e amare di più il proprio paese e le proprie radici storiche, ancor più in un momento, in cui in nome della modernità si sta distruggendo ogni possibile traccia della nostra memoria storica.

Dalle osservazioni e dalle verifiche effettuate, è emerso un quadro positivo dei livelli di apprendimento. La maggior parte degli alunni ha raggiunto il livello dell'eccellenza, mostrando di aver

potenziato le sue capacità di analisi, di sintesi e di riflessione, con consolidamento dell'interesse e della motivazione, proprio come nei propositi.

Bibliografia

Bertagna G. (2005), *Cultura laboratoriale e formazione scolastica*, in *Orientamenti Pedagogici*, 52, n. 6 nov.-dic.

Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *Indicazioni per il curriculum. La scuola nel nuovo scenario*.

Ministero dell'Economia e delle Finanze, Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *Quaderno bianco della scuola*, 2007.

MIUR (2003), *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati Scuola Primaria*.

Note

Un cammino vivo

Enrico Peyretti

So già che, se capisco qualcosa, molto altro non capisco. So già che, se ricordo molto, e qualcosa comprendo, di una persona dal cammino singolare e profondo, molto altro non comprendo. Mi chiedono estimatori ed amici di parlare di Pier Cesare Bori, filosofo morale e acuto ricercatore, morto il 4 novembre, a 75 anni, di mesotelioma, tumore prodotto dall'amianto che aveva respirato a Casale Monferrato, da giovane: non vi abitava più dall'età di 21 anni.

È l'ennesima vittima di quel delitto industriale già condannato dal tribunale di Torino, ma ancora operante. Quel male ha un'incubazione anche superiore ai cinquant'anni. Il picco dell'epidemia sarà nel 2020.

Questa stessa lunghezza semisecolare, dal 1958, è il tempo della mia amicizia con Pier Cesare. Come succede tra amici consenzienti, il discorso è continuo: un intervallo di mesi o di qualche anno non lo interrompe. Nel parlare e scrivere di Pier, la mia amicizia, stima, ammirazione, tentativo affettuoso di comprenderlo, c'entra eccome. Per me, egli è l'amico che ho sentito più prossimo come cammino e ricerca, fin dalla giovinezza, quando, a Roma, ventenni, lavoravamo insieme nella Fuci. Abbiamo continuato a parlarci, io ad imparare.

Questo è il mio unico titolo per parlare di lui. Alla nostra età si parte alla spicciolata, ma non ci si perde. Forse l'affetto fa velo all'intelligenza? Semmai può guidarla – io spero – a conoscere e comprendere.

Copio, a questo proposito, alcune sue righe da una lunga intervista, del 2001, su amore e sapienza, eros e sofia, che si trova in internet al suo nome e in www.ristretti.it/interviste/incontri/bori.htm. Nel testo intero c'è molto di tutto il suo pensiero e metodo.

(...) Il terzo passo [del suo insegnamento] è *Il Simposio*, di Pla-

tone, in cui si parla dell'eros, del desiderio, dell'amore come una potente forza, un'oscura forza, che tuttavia non va distrutta ma va educata perché «eros – dice Platone – è desiderio di sapienza, di sofia». Non c'è apposizione fra l'amore e la sapienza, ma non bisogna pensare che istinto e conoscenza sono l'opposto: sono diversi, sono profondamente diversi, ma l'istinto, educato, tende alla conoscenza. È un discorso molto complesso, però è un'intuizione di enorme importanza, perché è un'intuizione che afferma l'esistenza in ciascuno di una potenza capace di conoscere.

Questa potenza viene già enunciata nella Caverna ma viene spiegata, secondo la mia lettura, nel Simposio come eros, quindi c'è un primato, in un certo senso, con l'immagine dell'uomo nell'antropologia che io presento, del desiderio, dell'emozione, più che dell'intelligenza pura.

Uno può avere molta intelligenza ma non capire niente, se non ha potenti affetti che sorreggono questa intelligenza, quindi gli affetti sono pericolosi, potremmo dire che dinamizzano riecheggiando la parola *dinamis*, la parola *potenza*. Ma sono anche un potente propulsore che ci spinge verso la conoscenza. (...)

Camminare

Mi accorgo ora che, nelle molte comunicazioni dei giorni successivi alla sua morte, la parola a riguardo di Bori che mi viene più frequente è «cammino». Ha molto camminato, traversando regioni della cultura, della storia, della vita spirituale dell'umanità senza confini, ha camminato anche soffrendo, ma libero, serio, onesto, rigoroso, colto, e anche semplice, sorridendo di sé, senza nulla sdegnare (salvo le ipocrisie) delle regioni spirituali che percorreva, dovunque raccogliendo e scambiando beni.

Non voglio farne il panegirico (che del resto può avere anche forma seria, non esagerata), ma testimoniare, come molti altri possono fare meglio, il valore che vedo della sua vita, proponibile a chiunque ha cuore e mente in movimento e ricerca.

La sua esperienza è molto significativa e indicativa nella travagliata transizione spirituale, morale, intellettuale del nostro tempo, e

dei cristiani. Ha avuto il senso della realtà e delle sue misure non disgiunto dal senso della grandezza delle verità, che ispirano e orientano i passi concreti del pensare e del vivere, degli affetti, del servizio.

Ho abbozzato, nei primi tentativi di raccogliere il suo lascito, questa interpretazione: Pier Cesare ha superato «religiosamente» la religione.

Bonhoeffer vedeva la necessità di un «cristianesimo non religioso». Credo che Pier abbia vissuto e espresso questa via.

Studiare e insegnare

Altri ricostruirà con precisione il suo cammino di studioso, ricercatore accurato sul piano storico e filologico, e mostrerà l'ampiezza dei suoi interessi religiosi, morali, per la pace non-violenta. Bastino qui pochi cenni: la chiesa delle origini e la patristica, la storia dell'interpretazione biblica, il consenso etico tra le culture, la pluralità delle vie, i diritti umani, l'opposizione alla pena di morte, la spiritualità americana, cinese, giapponese (viaggiò e insegnò in questi continenti), la Bibbia, il movimento dei quaccheri (al quale appartenne senza rinnegare il cattolicesimo; diceva che quella dei quaccheri era «l'unica forma decente», o la più decente, di cristianesimo), il dialogo con l'islam, la pratica buddhista, Pico della Mirandola, Freud, Tolstoj, Gandhi, Simone Weil, Schweitzer... Guardando la sua bibliografia si vedrà quante finestre ha aperto a chi era in contatto con lui.

Insegnava filosofia morale nell'Università di Bologna (diceva: «Faccio scuola elementare universitaria», e qualcuno credeva che questo fosse poco) soltanto leggendo, analizzando e commentando i grandi testi da tutte le sapienze umane, di ogni tempo e luogo, il più possibile nelle lingue originali, che imparava. E faceva scuola in carcere, con lo stesso metodo dell'università (vedi *Lampada a se stessi*), soprattutto con i carcerati immigrati, i quali spesso scoprivano grazie a lui la dignità della cultura e della spiritualità dei propri popoli, e lo ricambiavano di amicizia e fiducia totale.

Vedevo le Alpi già tutte bianche, splendenti in un sole lucidato dal vento, immagine dell'immensità, la mattina del 5 novembre, quando ricevetti un sms: «Pier è nella pace». Seppi che ora, invisibile, rimane con noi, amico vibratile di sentimenti fini e grandi, di ricerca inesausta e sofferta, di cammino senza posa, di sete e passione di ciò che è più vero e puro.

Nella sua ultima mail collettiva ad un gruppo di amici, scriveva il 24 ottobre:

Eccomi! Mi commuove sentire la sollecitudine di tanti cari, vecchi amici, per la mia salute. Devo affrontare una recidiva del mesotelioma (tumore causato dall'amianto respirato in gioventù), provando con una seconda chemioterapia, il cui esito non è affatto certo. Questa chemio- oppure la malattia in sé - comporta vari malesseri e disagi fra cui un grande gonfiore del ventre. Quando ho saputo della recidiva, da cui non si guarisce, anche se si può provare a curare, ho scritto un testo autobiografico, che ho chiamato CV, curriculum vitae, con ironia. Se qualcuno di voi non ce l'ha e lo vuole, gli mando un PDF. Uscirà presto da Il Mulino, e ci sarà anche un DVD, con molte mie foto. In tutto c'è molto «io» e «mio», ma affidati e come dissolti in una quantità di rapporti e di amicizie.

Non mi mancano le risorse spirituali per affrontare queste difficoltà: la semplice preghiera di invocazione, la meditazione che ti aiuta a sorridere delle cose che passano. Ma ci sono e ci saranno momenti di angoscia e o di paura o di dolore fisico in cui è difficile attingere a quelle risorse, mentre vorrei vivere al meglio anche quei momenti. Forse qualcuno di voi ha dei suggerimenti da darmi... Comunque, forza a noi tutti! Un saluto caro a tutti, Pier Cesare.

Tengo in cuore l'immagine del 14 settembre, quando passai a casa sua: Pier coi suoi compagni di lavoro e allievi in cerchio - c'ero anch'io sulla porta - consegnava, in qualche modo, l'eredità della sua vita, illustrando il suo CV in bozze. Non lo perdiamo, noi

suoi amici. I morti cari li abbiamo così vicini che non si vedono. Mi scrive l'amico e medico che era con lui l'ultimo giorno:

Pier ha avuto momenti di sofferenza molto lenita e di bella vigilanza. Ad un certo momento, eravamo tutti piuttosto sereni, abbiamo trovato al hospice una Bibbia e mi ha detto di leggere la prima lettera di Giovanni. Dopo che sono arrivato a leggere 2,9-11, mi ha detto di fermarmi. «Di' qualcosa», ha aggiunto. Giro l'invito a tutti noi.

Copio questi versetti. Ognuno può vedere la parte che li precede e li segue:

Chi dice di essere nella luce e odia suo fratello, è ancora nelle tenebre. Chi ama suo fratello, dimora nella luce e non v'è in lui occasione di inciampo. Ma chi odia suo fratello è nelle tenebre, cammina nelle tenebre e non sa dove va, perché le tenebre hanno accecato i suoi occhi (1Gv 2,9-11).

Pier amava un altro versetto del vangelo di Giovanni, caro ai quaccheri:

Era la luce vera, che illumina ogni uomo che viene nel mondo (1,9).

È stato un sapiente morire, quello di Pier Cesare: per nulla facile, ma consapevole, sereno, calmo, preparato, persino sorridente. Ce lo ha dimostrato in questi ultimi tempi.

Un grato saluto

Il funerale di Pier Cesare Bori, il 7 novembre, è stato poco funebre, e piuttosto un grato saluto corale, tenendo noi in cuore, con mite letizia, con rappacificata tristezza, la memoria di ciò che ci ha dato. Per sua volontà non c'è stato alcun segno religioso, «per non escludere nessuno», e così abbiamo vissuto un incontro profondamente religioso, se questa parola, anziché confessionale, ri-

tuale, sacrale, vuol dire intimo, spirituale, se significa la ricerca di quel bene che chiama e unisce gli spiriti nella pluralità delle vie. Eravamo tanti all'Archiginnasio. La Bologna della cultura e dell'umanità ha dato un saluto amichevole e un riconoscimento autorevole a Pier, nella più bella semplicità e amicizia.

Aveva chiesto dieci minuti di silenzio (secondo il culto usuale dei quaccheri, senza nominarli), che sono stati di intensa comunione fra i presenti, aperta a quel mondo di relazioni larghe, nel tempo e nello spazio, che Pier Cesare ha vissuto.

L'amicizia è stata la preghiera che ha unito tutti, chi prega e chi non prega, chi prega in un modo e chi in un altro. Amicizia e com-passione sono quelle luci che ci conducono oltre le povertà, le miserie, gli smarrimenti – e anche le atrocità – del quotidiano: alcuni danno all'amicizia e alla com-passione il nome di Dio, altri le accolgono come il maggior bene della vita.

Come nel necrologio, così oggi i familiari hanno denunciato in due parole che è stato l'amianto respirato da giovane che ha tolto il respiro a Pier Cesare, dopo tanto tempo.

Tra i desideri di Pier Cesare per il suo commiato c'è anche che i suoi amici cattolici, se vogliono, possono ricordarlo in un'eucaristia, in una preghiera. Il vescovo di Bologna, Caffarra, gli aveva fatto visita amichevole nella malattia e poi alla camera ardente.

Come Pier ha desiderato, siamo rimasti a lungo nel cortile incontrando in serena conversazione i tanti amici e conoscenti che lui morendo ha radunato. Per me, quella di Pier è stata la morte di un sapiente, nel senso più sobrio e serio della parola. È un insegnamento per tutti, specialmente per chi di noi è più avanti nella scuola della vita e sempre cerca di imparare dai veri sapienti. Gli ho posato un bacio sulla fronte, per dirgli grazie.

Qualcuno ha notato che il 7 novembre, è il giorno della morte, nel 1910, del «suo» Tolstoj. Qualcuno ha ricordato mentalmente il «Saluto al morto» di Aldo Capitini, come le preghiere di tutte le religioni e di tutte le spiritualità umane quando uno di noi «esce dal tempo», valica quel colle, là dove non vediamo e non sappiamo, ma tutto attendiamo e speriamo perché ci sono delle promesse, che dia significato, compimento e pace a questo nostro cammino.

Da questo suo morire nella cerchia amicale, come Socrate, ma nella trafittura della carne, come Gesù, che Pier ha contemplato dalla croce accanto alla sua, ho riflettuto che morire (se non tronca un cammino ancor giovane) diventa ad un certo punto necessario per sigillare e completare il cammino di una vita. Carlo Maria Martini ha detto che diventa necessario per affidarsi pienamente. Solo con questo ultimo e totale dono di sé, nella fiducia piena verso la realtà nota e ignota, pur nel buio, nel freddo, e nella perdita (del resto, quando nascemmo fu per noi la stessa esperienza), noi ci possiamo davvero consegnare, possiamo restituire noi stessi al mistero della vita, che tanto ci ha donato e anche richiesto.

Non occorrono dottrine e ortodossie, meno che mai gerarchie e mediazioni sacerdotali, per aiutarci reciprocamente a vivere il momento supremo, che tutti ci accomuna e affratella. Che sia il morire donandoci, con fatica e dolore, con resistenza e paura, ma in fondo con amore, con l'atto di amore più intero che sia possibile a noi, che sia quello il luogo dell'incontro universale, dell'uguaglianza giusta, e della pace? «Pier è nella pace», diceva il messaggino.

Qualcuno disse un tempo che la filosofia – amore della sapienza e sapienza dell'amore – è preparazione alla morte. Sì, forse è anche questo. Ma soprattutto la vita di ricerca – la sola degna d'essere vissuta, per Socrate – è talmente tesa alla pienezza del bene e dell'amore (cioè il bene per tutti), che riempie di vita anche la morte. Così speriamo. Così mi suggeriscono e incoraggiano sempre di nuovo le vite migliori di cui ho avuto notizia, tra le quali è la vita e il cammino di Pier Cesare Bori, amico caro.

Gianfranco Zavalloni, maestro

Antonio Vigilante

Gianfranco Zavalloni, scomparso a soli cinquantaquattro anni per un male incurabile lo scorso mese di agosto, è stato uno dei più validi educatori del nostro paese. Dirigente scolastico, ma soprattutto maestro di scuola materna; e ancora: disegnatore, calligrafo, attore, creatore di burattini, animatore dell'Ecoistituto di Cesena, straordinario sperimentatore delle vie di una educazione nonviolenta, ecologica, creativa. Mentre la scuola si avvia a diventare digitale (pur con le solite contraddizioni del nostro paese: si montano le lavagne elettroniche in aule fatiscenti, in edifici che spesso non rispettano i più elementari criteri di sicurezza), Zavalloni ha praticato e teorizzato una scuola analogica: lenta, non competitiva, alla riscoperta della manualità e del contatto con la terra.

In una comunicazione mandata ad un convegno al quale non aveva potuto partecipare raccontava così, con la sua straordinaria umanità, la sua malattia:

Amo le fiabe, amo i burattini. Nei 33 anni di esperienza da educatore, maestro e dirigente scolastico la passione per fiabe e burattini è stata una costante. E anche oggi, dall'alto di un boccascena del teatro dei burattini, se chiedessi a bimbi e bimbe qual è la storia che desiderano vedere, il 99% delle risposte (ne sono sicuro) sarebbe «Cappuccetto Rosso!!». Evidentemente c'è qualcosa di universale. C'è un momento della fiaba (nella mia versione burattinesca) che mi affascina particolarmente. È il momento in cui il lupo, dopo aver divorato la nonna e cappuccetto rosso, si concede un meritato riposo. A quel punto il cacciatore, dopo aver aperto la pancia al lupo e fatte uscire le malcapitate, con l'aiuto dei bambini riempie di sassi la pancia del lupo per poi ricucirla. Al risveglio il lupo, con la pancia appesantita dai sassi, viene investito dal vo-

ciare dei bambini che gli evidenziano la realtà: la pancia è piena di sassi. Ma lui non crede a queste «frottole» e pensa che sia una semplice indigestione, pesantezza di carne umana, ingerita voracemente senza masticare.

Ebbene quel lupo, il 18 ottobre scorso, improvvisamente, ero io. Pensando ad una possibile indigestione, dopo una notte passata con un doloroso mal di pancia, mi sono recato ad uno dei pronto soccorso di Belo Horizonte. E dopo diverse ore, con la pancia piena d'acqua per favorire l'esame, mi sono sottoposto ad una ecografia. L'esito è stato immediato: qui ci sono un po' di sassi da togliere, ha sentenziato il medico chirurgo. Così, come il lupo contesta i bimbi e le bimbe rispondendo loro «...non è vero, non è vero, state scherzando, mi prendete in giro!!», così anch'io non volevo crederci. E dentro di me pensavo: «si sono sbagliati, la diagnosi è inesatta!». Ma la realtà a volte è cruda. Dopo poco più di un mese, il 2 dicembre, sono entrato (come il lupo poi entra nel pozzo per bere) in una sala operatoria dell'Ospedale S. Orsola di Bologna. Tre chirurghi e una schiera di collaboratori hanno lavorato per 9 ore e mezza per togliere dalla mia pancia tutti i sassi grossi (un rene, il surrene, una enorme massa tumorale, un trombo formatosi nella vena cava...). Sono restati tanti piccoli sassolini sparsi qua e là. Ma questa è già la storia di Pollicino oppure quella di Hansel e Gretel.

La morte è uno dei temi de *La pedagogia della lumaca*, l'opera più importante di Zavalloni: ed è una cosa che può sorprendere, in un libro che è una esaltazione della gioia di educare, che viene dalla gioia di vivere, solo se non si considerano le sue origini contadine, anzi il suo esser rimasto fino alla fine un uomo della campagna. Per la civiltà contadina la morte non è una minaccia da allontanare per affermare la vita, ma è un momento della vita stessa, fa parte della natura e dei suoi cicli. Zavalloni ricordava con approvazione la proposta di Hundertwasser, il grande pittore, architetto ed ecologista austriaco, di seppellire i defunti sotto ad un albero, che crescendo si nutra di loro, facendoli vivere in sé. È l'unica sepoltura che rispetta fino in fondo la legge della natura, che vuole che tutti gli esseri siano alimenti per altre vite.

Non so se la sua sepoltura sia avvenuta in questo modo; mi sembra improbabile. Ma in molti modi chi non è più può continuare ad essere nutrimento. Nel caso di Zavalloni, restano le sue opere, il suo esempio, le sue molteplici iniziative. L'albero è stato piantato, ed è saldo.

Oltre alle origini contadine, hanno contribuito a formare l'uomo e l'educatore Zavalloni le assidue letture della giovinezza. Accanto a don Milani troviamo gli anarchici Bernardi e Ivan Illich e il discepolo di Gandhi Lanza del Vasto, oltre a Fromm, a Schumacher ed al giornalista e scrittore Massimo Fini. Su tutti però prevale ancora un anarchico: l'urbanista Carlo Doglio, vicino al movimento di Comunità di Olivetti ma anche a Danilo Dolci. Doglio è per Zavalloni un maestro in senso pieno: è stato non solo il suo docente di Pianificazione territoriale a Bologna, ma anche il relatore della sua tesi. Alla fine di una commossa rievocazione, Zavalloni scrive: «È vero maestro non quello che ti dice qual è la strada da percorrere, ma colui che ti apre gli occhi e ti fa vedere le tante strade sulle quali puoi liberamente inoltrarti» (Zavalloni 2010a, 106).

La strada sulla quale si è inoltrato l'educatore Zavalloni è, come accennato, una strada che va in direzione opposta a quella percorsa oggi dai più. Un piccolo sentiero di campagna, si direbbe, poco praticato ma pieno di sorprese per chi vi si inoltra. È il sentiero di una pedagogia consapevole delle molte violenze che possono essere giustificate in nome dell'educazione. L'elogio della lentezza non è un vezzo, ma nasce dal semplice rispetto dei soggetti, che è il fondamento stesso dell'educazione. In educazione non è possibile correre e rispettare al contempo la personalità degli educandi; correre vuol dire fare pessima educazione, o non fare affatto educazione. Ma noi siamo in una civiltà della corsa. Non dovrà l'educazione adeguarsi? Se si concepisce l'educazione come semplice socializzazione, portare l'educando allo stato attuale della società, senz'altro. Ma gli scopi dell'educazione sono, per Zavalloni, più complessi. L'educazione è, anche, riflessione critica sulla società e ricerca di una società migliore, come spiegava don Milani ai giudici. Non è possibile, oggi più che mai, fare educazione senza fermarsi a riflettere sulla società attuale, senza

chiedersi dove ci sta portando la strada che abbiamo imboccato con la rivoluzione industriale (e poi informatica). Zavalloni è tra quelli che ritengono che sia necessaria una svolta, che la civiltà industriale e capitalistica, con la sua ansia produttivistica, ci abbia condotti in un vicolo cieco, dal quale sarà possibile uscire soltanto ripensando criticamente i fondamenti culturali e psicologici del mondo attuale.

La scuola può muoversi tra due poli: quello del soggetto e quello del sistema. Può, cioè, occuparsi dello sviluppo delle persone che le sono affidate, lavorare perché crescano in più dimensioni in un ambiente sereno, oppure preoccuparsi di adattare a vivere in società, facendo accettare loro i valori dominanti, affinché la società stessa mantenersi salda e perpetuarsi. In teoria, la scuola italiana (ed occidentale) non sceglie uno dei due poli, ma rispetta entrambe le istanze: è una scuola al tempo stesso per la persona e per il sistema, che educa alla formazione piena della personalità ma non trascura la socializzazione e l'inserimento nel mondo del lavoro. In realtà, in una società capitalistica è semplicemente impossibile tenere insieme le due cose. Occuparsi in modo reale, e non solo retorico, dello sviluppo personale, vuol dire giungere a mettere in discussione l'assetto sociale e soprattutto economico. Non è difficile accorgersi che la scuola italiana ha scelto di fatto il polo della società. È una scuola che educa al capitalismo, vale a dire all'individualismo, alla competizione, alla quantificazione, alla considerazione della stessa cultura ed educazione come una merce da spendere sul mercato. Non si spiegherebbero altrimenti cose che sembrano far parte in modo naturale della scuola, e che invece sono il risultato di una scelta. Tale è, ad esempio, il voto, che fin dalla scuola primaria separa i bambini gli uni dagli altri, li divide in bravi e meno bravi e li contrappone, in una sorta di insensata gara educativa. Tale è lo stesso *setting* dell'aula, con i banchi separati in file parallele, in modo che gli studenti possano comunicare tra di loro il meno possibile.

Da dirigente scolastico, Zavalloni è stato un uomo inserito in questo sistema. Ma ha anche mostrato come è possibile aprirlo dall'interno, inserire in esso logiche nuove, approfittando di ogni spiraglio. Così per i voti. Dal momento in cui vengono introdotti

i voti, osserva, accadono due cose: i bambini fanno le cose non più per piacere, ma per il voto, e nasce la competizione. Ma non è proprio possibile abolirli? La sua risposta è sì. Non si parla, in fondo, di scuola dell'autonomia? E a cosa serve, l'autonomia, se non a fare scelte autonome, anche coraggiose? È ben possibile, nella scuola dell'obbligo, «provare strategie di cooperazione didattica e di tutoraggio che possono far scomparire, ad esempio, il fenomeno della concorrenza e della competizione» (Zavalloni 2010a, 67). Un cambiamento che richiederebbe anche la scomparsa di termini ed espressioni che sono entrati nel linguaggio scolastico provenendo dal mondo dell'economia, come quello di «profitto scolastico». Cosa vuol dire studiare «con profitto»? Perché non si parla, piuttosto, di «piacere scolastico»? Non avrebbe più senso? Fin dalla scuola primaria i bambini sono, nella percezione dei loro insegnanti, dei piccoli risparmiatori che da subito devono cominciare ad accumulare, per godere poi da adulti di un discreto capitale. Se si considera poi la prassi di assegnare compiti a casa, viene da pensare che questo percorso di accumulo capitalistico dello pseudo-sapere scolastico e del riconoscimento sociale debba essere anche, per scelta deliberata, un percorso ad ostacoli: come se si cercasse di rendere la vita dello studente il più possibile spiacevole e dura, al fine di eliminare del tutto il piacere ed il desiderio. Per Zavalloni i compiti andrebbero aboliti durante le vacanze (e ai suoi maestri manda una lettera che suona come avvertimento: se si ostineranno a dar compiti agli studenti, sappiano che ci sono «alcuni lavori che possiamo fare benissimo insieme nel periodo delle vacanze pasquali»: Zavalloni 2010a, 85), ma soprattutto vanno ripensati. Gli esercizi ripetitivi possono essere fatti in classe (lì dove, occorre notare, lo studente potrà essere seguito – come è giusto che sia – dall'insegnante, senza che nello svolgimento dei compiti pesi dunque il fatto di avere genitori con la laurea o con la licenza elementare); per casa, si possono assegnare attività interessanti, piacevoli e soprattutto creative, che lo studente faccia senza avvertire alcun peso. Quanto al *setting* dell'aula, come dirigente scolastico Zavalloni aveva richiesto banchi e sedie rispettosi al tempo stesso degli studenti e della natura. E dunque: sedie e banchi ergonomici in legno mas-

sello, con i banchi progettati in modo da poter essere uniti per formare un tavolo unico. Poiché banchi e sedie simili non erano in commercio, sono stati appositamente progettati e prodotti da una azienda locale: un esempio di come sia possibile ripensare la scuola dal basso anche strutturalmente, invece di rassegnarsi all'insensato setting tradizionale.

La scuola capitalistica è la scuola della classe borghese. È, notava Zavalloni, la scuola nella quale i figli dei contadini si vergognano di essere tali, e cercano di nascondere la loro origine. Lo stesso si potrebbe dire dei figli degli operai. Lo studente modello, quello che otterrà più facilmente il «profitto scolastico», è il figlio del libero professionista, dell'avvocato o dell'ingegnere: ancora il Pierino di cui parlava don Milani. A scuola si studia: non si lavora. Bisogna usare la testa per diventare intellettuali, non le mani. L'agricoltura e l'artigianato non hanno, per chi ha pensato la nostra scuola pubblica, alcun valore formativo. Alla scuola primaria si potranno usare le mani per fare «lavoretti», ma lavori veri e propri no. Lavorare il legno, lavorare la creta, lavorare la terra: tutto ciò è troppo concreto, troppo materiale per la scuola italiana.

Il contadino-educatore Zavalloni è stato tra gli ispiratori del progetto degli *orti di pace*, espressione che ribalta quella di *orti di guerra*, gli orti improvvisati che si diffusero nelle città durante la guerra per rispondere ai bisogni alimentari della popolazione. La diffusione della scuola di massa, in Italia, ha coinciso con la fine della civiltà contadina e l'avvio di un processo di omologazione culturale che ha progressivamente smussato le differenze culturali tra classi sociali, imponendo il modello borghese. Oggi non esiste più, in Italia, qualcosa come una «cultura contadina». Chi ancora vive del lavoro con la terra quasi se ne vergogna. Zavalloni ricorda che quando, entrando in una classe, chiedeva quanti studenti erano figli di contadini, si alzavano pochissime mani; quando poi raccontava di essere lui stesso figlio di contadini, e spiegava l'importanza del mondo agricolo, le mani alzate aumentavano (Zavalloni 2010b, 11). Il progetto, che intende portare nelle scuole gli orti ed il lavoro della terra, dimostra come l'innovazione nella scuola non debba passare necessariamente attraverso la

tecnologia. Lavorare la terra, per dei bambini di città, vuol dire recuperare abilità manuali, sviluppare l'osservazione, fare esperienze utili anche per la crescita delle conoscenze e della riflessione. Ma soprattutto, notava Zavalloni, significa «attenzione ai tempi dell'attesa, pazienza, maturazione di capacità previsionali» (Zavalloni 2010b, 24). Vuol dire imparare a fermarsi e ad aspettare: in una parola, a rispettare. E forse nulla è più urgente da imparare, per i bambini e per gli adulti che insegnano ai bambini. Mi hanno sempre colpito molto i disegni di Zavalloni. Sono, a ben vedere, i disegni che potrebbe fare un bambino con la consapevolezza tecnica di un adulto. Nei disegni c'è tutta la spiritualità di Zavalloni, il suo amore per le cose essenziali, la sua fantasia, la poesia, l'amore per l'infanzia – anzi, la capacità di vivere, di stare nell'infanzia anche nell'età adulta.

Ogni educazione autentica è al tempo stesso un educarsi; ogni rapporto educativo è bidirezionale e reciproco. Chi educa viene educato nell'atto stesso di educare. Questa verità semplice – che molti negano quasi con sdegno, perché mette in discussione i rapporti di dominio in campo educativo – è stata vissuta quotidianamente da Zavalloni ed era, probabilmente, il suo segreto. Educava i bambini, ma al tempo stesso era a scuola da loro: e questo gli ha permesso di non smarrire mai il rapporto con la poesia, la bellezza e la verità.

Bibliografia

Zavalloni G. (2010a), *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, EMI, Bologna. Seconda edizione.

Zavalloni G. (2010b), *A scuola dai contadini*, in Aa. Vv., *Orti di pace. Il lavoro della terra come via educativa*, a cura di G. Zavalloni, EMI, Bologna 2010.

Per una nuova cosmovisione oltre il mito del mercato

Appunti dal convegno «L'Economista Mistico»

Gianni Vacchelli

Una nuova cosmovisione oltre il dogma neoliberista

Il Convegno «L'Economista Mistico. È possibile un'economia spirituale?»¹ si è inoltrato in uno snodo cruciale del nostro tempo, un *kairos* imprescindibile: quello del ripensamento radicale, attivo e trasformativo² del modello economico vigente (di fatto monoliticamente neoliberista)³, in un'ottica ampia, che non sia solo e tanto economica, quanto filosofica, metafisica, antropologica, spirituale e inter/intra-culturale⁴: una vera e propria nuova cosmovisione.

1 Quelle che seguono sono brevi riflessioni a partire dal Convegno «L'Economista mistico. È possibile un'economia spirituale?», che si è tenuto a Milano, al Teatro Filodrammatici, dal 15 al 18 novembre 2012. Il Convegno è stato organizzato da Fulvio C. Manara e Gianni Vacchelli (Comunità di Ricerca [=CdR] *Colligite fragmenta*, attiva presso l'Università di Bergamo) e da Patrizia Gioia (Fondazione Arbor e SpazioStudio 13). Tra i principali relatori invitati, di fama nazionale e internazionale, ricordo: Clive Hamilton (Australia), Serge Latouche (Francia), Roberto Mancini, Riccardo Petrella (Belgio), Antonietta Potente (Italia-Bolivia), Achille Rossi.

2 Abbiamo sempre più bisogno oggi di una nuova pratica rivoluzionaria, culturale, spirituale e umana, per uscire dall'inerzia della mente del cuore e del corpo che tanti attanaglia. Così Illich: «Considero che un atto è 'rivoluzionario' solo quando la sua apparizione all'interno di una cultura stabilisce in modo irrevocabile e significativo una nuova possibilità, vale a dire una trasgressione dei limiti culturali che apre un nuovo percorso» cit. in Esteve 2012, 10.

3 Potremmo riflettere sulla natura «monoteistica» (e per altro nichilistica) dell'ormai globalizzante «religione neoliberista» che ci domina.

4 Si tratta di un duplice movimento da tenere insieme a-dualisticamente: a) dobbiamo aprirci ad altre cosmovisioni, ad altri universi culturali, diversi dal nostro, per entrare in una mutua fecondazione, essenzialmente dialogale; b) dobbiamo entrare criticamente e creativamente nella nostra tradizione, per scoprirne aspetti inediti, trascurati, tralasciati. Le nostre radici sono molto più ricche e intrecciate di quello che si creda. Un esempio, fra tanti possibili: il cristianesimo della Grande Chiesa è uno dei tanti cristianesimi: quello di Dante, di Eckhart o di Pico della Mirandola sono ben diversi, sotto molti aspetti.

Evidentemente la questione è centrale anche perché l'iniquità predace del «dogma capitalista-neoliberista» è patentemente visibile nel Sud del mondo, e ora, sempre più investe anche la nostra «zona privilegiata», il Nord dell'impero: i dannati della terra stanno in compagnia di tanti nuovi poveri, non solo classicamente disoccupati, ma anche semplicemente precarizzati, impoveriti, destabilizzati. Per altro le figure soggettive della deriva economicistica, specie nel «nostro occidente», sono più complesse: potremmo parlare dell'*indebitato*, come condizione generale della vita sociale, del *mediatizzato*, frutto del controllo sui *network* di informazione e comunicazione, del *securizzato*, prodotto dall'ossessione securitaria, costantemente inseguito dai demoni della paura e desideroso di protezione, e del *rappresentato*¹, esito depoliticizzato della sempre più crescente corruzione delle democrazie². La questione è cruciale, si diceva sopra, perché ne va dell'esistenza stessa: umana e cosmica³. Al centro è l'esperienza della vita (cfr. Panikkar 2005).

Oltre l'economia etica: nuove connessioni

Il titolo del convegno, coscientemente provocatorio (di fatto un ossimoro, vista l'attuale siderale distanza tra i due universi⁴), viene dal libro omonimo, *The mystic economist*, dell'economista australiano e filosofo Clive Hamilton⁵.

1 Per una descrizione dettagliata delle quattro categorie (*indebitato*, *mediatizzato*, *securizzato* e *rappresentato*), rimando a Hardt, Negri 2012, 15-34. Sulla questione del debito come asservimento, cfr. anche Graeber 2012.

2 Dobbiamo sempre più riscoprire che la corruzione del politico è doppia: «del governante che si crede sede sovrana del potere [che gli viene invece dalla comunità politica civile o popolo, che sia], e della comunità politica [e civile] che glielo permette, che lo consente, che diventa servile invece di essere attrice della costruzione del politico» (Dussel 2009, 38). È urgente un risveglio in tal senso.

3 Ma va articolata anche la dimensione di infinitudine, che alcune tradizioni chiamano divina.

4 Ma l'ossimoro ha capacità di tenere insieme gli opposti, a differenza dell'antitesi, che radicalizza le distanze.

5 Il libro di Hamilton, quasi introvabile nell'edizione originale inglese (*The mystic economist*, Willow Parkpress, ACT Australia 1994), è stato curato dalla CdR *Colligite fragmenta*, ed è ora disponibile in edizione italiana (cartacea e ebook): Hamilton 2012. La CdR ha

Le domande decisive che sempre più dobbiamo farci sull'economicismo e sulla sua deriva non possono trovare una «risposta» o in ogni caso un'adeguata comprensione, se ci si limita ad una esplorazione economica, etica e culturale.

Ci pare che quanto suggeriva anche Panikkar relativamente all'esigenza di una *metanoia* profonda, di una trasformazione spirituale radicale, sia ormai evidente¹.

Le problematiche sulla relazione tra economia ed etica sono ormai apertamente sollevate in prospettive anche diverse (dalla *business ethics* in su).

Ma a noi pare che non si possa considerare nessun problema economico se non tenendo presente anche la sfera dell'ontonomia², e quindi che si debba connettere l'economia non solo con l'etica (fattore umano), ma anche con le altre dimensioni della realtà, ovvero quella naturale (per un'economia ecosofica) e infine quella spirituale o del divino, come appunto propone anche Hamilton. Cosa c'entra l'economia con la sfera del divino, dello spirituale, del mistico? Dove troviamo le interconnessioni? Qui l'intuizione cosmoteandrica, fondativa del pensiero di Panikkar, gioca un ruolo importante.

Una simile proposta è di grande rilevanza teoretica, perché va in controtendenza con la tradizione occidentale (e occidentalistica) di separare e dividere ambiti di conoscenza e di esperienza (etica, filosofia e teologia, etica, teologia e scienza, etica e politica, etica e economia, filosofia/teologia e poesia etc.). La filosofa e teologa della liberazione Antonietta Potente ha spesso parlato della vitale

lavorato e riflettuto su questo libro per più di due anni, anche in funzione della «filosofia del convegno» stesso.

1 Cfr. ad es.: «il mutamento [di cuore, mente, spirito] richiesto è radicale: non è tanto una nuova politica dell'uomo verso la natura, quanto una conversione che riconosca il loro comune destino» (Panikkar 2004, 75).

2 «Questo neologismo non significa né il riconoscimento della eteronomia (regolazione dell'attività di un essere particolare mediante leggi provenienti da un altro essere più elevato) né dell'autonomia (affermazione del fatto che ogni sfera dell'esistenza è assolutamente autonormativa e padrona del suo destino). L'ontonomia si propone di esprimere il riconoscimento delle norme proprie in ogni ambito di attività o sfera di esistenza alla luce dell'insieme. L'ontonomia si fonda sul presupposto che l'universo è un tutto, che esiste una relazione interna e costitutiva tra tutte e ciascuna delle cose della realtà, che niente è scollegato» (Panikkar 2008, 388).

258 necessità di «indisciplinare le discipline».

In ogni caso, l'orientamento del convegno è consistito nel riflettere su tutto questo a partire da una duplice prospettiva: a) il confronto con economisti, filosofi, teologi e teologhe che stanno pensando (e vivendo anche) modelli altri, prospettive nuove; b) il confronto con il pensiero di Raimon Panikkar. Il tutto in un'ottica dialogale, lasciando ampio spazio alle relazioni e alle domande del pubblico, per evitare le insidie convegno classiche: «macchina per esporre relazioni» e/o «parata di prime donne».

Il ripensamento radicale: alcuni punti-chiave

Insomma, come già accennato, la questione centrale verte sul ripensamento radicale dell'economia, inseparabile da una profonda trasformazione di mentalità e di cultura, per rimettere al centro il senso della vita.

Ciò comporta un approccio insieme filosofico, inter/intra-culturale, nonché spirituale, che ripensi e ricrei integralmente la nostra cosmovisione.

Potremmo evidenziare così alcuni punti-chiave:

a) occorre aprire gli occhi sul riduzionismo potenzialmente e fattualmente violento dell'economicismo, già sul piano della semplice ricerca scientifica, dal momento che «la violenza del sistema» sulle nostre vite è fin troppo evidente (anche se molti ancora non la vedono e/o non vogliono vederla). La scienza economica dominante fonda il suo stesso sapere su un approccio noeticamente ed epistemicamente insufficiente. Con «economicismo» (o riduzionismo economico) intendiamo, in generale, ogni criterio o dottrina che conceda ai fattori economici una primazia sopra qualsiasi altro fattore. Più specificamente, «economicismo» identifica i modelli o le teorie di microeconomia classica, nelle quali l'offerta e la domanda sono gli unici fattori pertinenti e determinanti per spiegare e predire il comportamento economico di singoli, gruppi umani o società, ignorando altri fattori come quelli religiosi, metafisici, culturali, sociali, politici ed etici o morali. Nella ricerca sociale ispirata dall'individualismo metodologico (che di per sé non è sempre economicista) l'economicismo consiste in una ri-

duzione unilaterale dell'uomo alla figura dell'*homo œconomicus*, una riduzione che, nel nome di una filosofia grossolana e di una falsa psicologia, lascia da parte tutti gli altri aspetti e dimensioni dell'essere umano (*homo faber, homo loquens, homo ludens, homo hermeneuticus, homo religiosus* ecc.).

Nel medioevo la regina delle discipline era la teologia. Il «mito medievale» aveva al centro la religione e tutto vi ruotava intorno. Adesso è l'economia il fulcro e, per così dire, le altre «scienze» sono ancelle.

Tuttavia l'economia non è una scienza esatta: una visione economica è una visione del mondo. Ne esistono altre. Anche l'economia «dominante» ha un suo statuto epistemologico o, per dirla più semplicemente, dei suoi presupposti. Inoltre il sistema capitalistico e finanziario vigente è solo una possibile declinazione dell'economia.

Non esiste «l'economia» o «un'economia», ma tante economie. Il pluralismo delle visioni può confondere, ma è anche una irrinunciabile ricchezza. La realtà non è mono-colore, ma poli-croma e poliedrica. Insomma: la disciplina economica vive oggi al suo interno un riduzionismo imperante che elimina la pluralità dei suoi stessi possibili approcci e punti di vista, e che tende a imporre una monocultura, escludendo altre visioni economiche possibili.

b) L'economia non può non interrogarsi sul proprio orizzonte che è questo *oikos* dimenticato dall'economicismo. Di quale «casa» si parla quando si fa economia?¹ In questo senso l'urgenza ecologica, meglio ecosofica, è irrinunciabile.

c) L'economia può avere una dimensione spirituale. La spiritualità qui è intesa in senso «universale» e non confessionale. Ogni uomo e ogni donna cerca una realizzazione profonda, umana, interiore. In ogni uomo e donna esiste un «di più» misterioso. Un'economia che riduce la realtà e gli essere umani (e viventi tutti) ad una cifra non ha futuro;

d) L'economia può trasformarsi interculturalmente. Il modello vigente, come detto, è monoculturale. Molti paesi e popoli soffrono le profonde sproporzioni di distribuzione di potere e di ricchezze

1 I paragrafi a) e b) riprendono alcuni spunti scritti dal prof. F.C. Manara, in occasione del Convegno.

che il sistema attuale sembra ratificare. Inoltre la crisi del modello è insieme «interna»: anche i paesi privilegiati sono in affanno. Serve una profonda trasformazione.

e) Il «mito della quantità e dello sviluppo» sta finendo. Il fatto che il nuovo mito non sia ancora chiaro e pienamente emerso non deve frustrarci, ma piuttosto moltiplicare i nostri sforzi, accendere le menti e i cuori.

Brevi spunti di ricerca per la trasformazione

Naturalmente è impossibile, anche per ragioni di spazio, rendere conto dei numerosissimi spunti di ricerca emersi dalle relazioni¹. Quelle che seguono sono solo brevi suggestioni.

Per il prof. Hamilton, economista e filosofo australiano, i cambi climatici rappresentano una sfida non più eludibile: ci troviamo in una «nuova era», l'Antropocene, dove il fattore umano, per la prima volta nella storia dell'umanità, può sovvertire il creato e i dinamismi naturali. Per questo serve un ripensamento profondo, che riguarda in primo luogo la mente e la coscienza dell'uomo stesso.

Secondo Serge Latouche, l'economista-filosofo della decrescita, l'economia odierna non ha via di uscita e si presenta come una «religione monoteista», con i suoi sacerdoti e le sue cattedrali. Chi osa metterla in discussione è blasfemo². Chiede fede nella «mano invisibile» del mercato, quasi fosse un nuovo Dio: la retorica provvidenzialistica è la stessa, ma questa «teologia» non è più in alcun modo sufficiente. Bisogna mettere un limite ai bisogni «infiniti» (e indotti) e rincantare il mondo, a partire dalle relazioni e dalla natura.

Achille Rossi, filosofo e teologo, ha spiegato come l'economia davanti ai nostri occhi abbia creato un uomo che non c'è: tutto domanda e offerta, tutto desideri e consumo. Eppure l'uomo è altro: parla, ride, vive nelle relazioni, cerca risposte dentro e fuori di

1 Nel 2013 saranno disponibili in cartaceo e online gli atti del convegno. Tutte le relazioni sono per altro visibili in streaming, per es. all'indirizzo <http://www.muzu.tv/search/?mySearch=economista+mistico&login-bt.x=0&login-bt.y=0>

2 Sulla retorica (pseudo-)religiosa del debito, cfr. Graeber 2012, 16; 20ss. etc.

sé, è sociale e politico, interpreta, critica, ama, si dona. L'economia si presenta come «scienza» ma è una costruzione ideologica e umana. Va trasformata. In questo senso il mercato e l'economismo sono «miti», nel senso panikkariano del termine: orizzonti di comprensione della realtà (in questo caso profondamente miniaturizzati), che diamo per scontati, che non vediamo, «uteri» che ci avvolgono, senza la nostra consapevolezza. La rivisitazione critica diventa imprescindibile, così come il lavoro insieme per un nuovo mito cosmoteandrico, che sappia articolare adeguatamente il mistero che alcune tradizioni chiamano divino, il cosmo e l'uomo.

Antonietta Potente ha spiegato come mistica ed economia siano intimamente legate. La mistica non è un privilegio di pochi ed è una visione in profondità, che presuppone il corpo, la ragione e l'apertura al mistero. Per questo essa è anche intimamente politica: si interessa al grido degli esclusi, dei piccoli, di chi soffre disagio; e pure si incanta della vita. L'economia attuale concentra ricchezze smisurate nelle mani di pochi, discrimina e esclude, riduce l'umano a parametro finanziario. Lo sguardo femminile, più di quello maschile, è in grado di includere, di tenere insieme, di comprendere e rinnovare. La mistica così intesa è un diritto umano. A noi spetta un risveglio che sia anche un'autentica rivoluzione, umana, culturale, spirituale.

Roberto Mancini, ordinario di filosofia teoretica a Macerata, ha spiegato come la crisi attuale sia piuttosto una «trappola». Il capitalismo, più che una religione pervertita, è un nichilismo riduzionista. Il sistema sembra soffrire, ma si rianima: chi implode è invece la gente reale, l'economia quotidiana. Serve allora un profondo ripensamento spirituale, culturale e legislativo-organizzativo. Il cambio della mentalità va di pari passo con un diritto (nazionale e internazionale) che dia, nel frattempo, regole chiare alla «megamacchina»: essa, altrimenti, agisce impunita la sua azione corrosiva e distruttrice.

Infine il prof. Riccardo Petrella, economista di tante battaglie internazionali per il diritto e la dignità umana, ha mostrato altre economie possibili e già esistenti: l'economia della vita, dei beni comuni (l'acqua in primis), delle relazioni. «Il nostro problema

262 oggi» – ci ha ricordato – «è essere eretici, essere in lotta dappertutto: in chiesa, a casa, nelle piazze, davanti alla tv».

Per il risveglio: mistica e politica

I passi da fare sono molteplici: serve una presa di coscienza interiore, ma anche lucidamente capace di leggere e decostruire il sistema onnipervasivo che ci domina. Un risveglio, che in parte già si dà¹, ma che pure è profondamente da costruire e da vivere. La trasformazione culturale riguarda ciascuno di noi, è anche interiore, ma non intimista: si «va verso di sé»², ma si è anche insieme. Centrale poi la necessità di un profondo lavoro educativo, certo su se stessi, ma anche sui giovani, e, forse ancora di più, sugli adulti. La cultura economicista che ci domina ha tra l'altro profondamente sfiduciato le persone, con il «verbo pervertito» che essa non ha alternativa. Si tratta di uscire da una cultura della delega, inerziale, che di fatto ha depotenziato il cittadino, rendendolo «liberamente» rinunciatario ad incidere sulle decisioni politiche ed economiche che lo riguardano, in cambio di benessere e sicurezza (Girardi 1996, 236). La natura parodisticamente faustiana di questo scambio va denunciata sempre più. Ancora una volta tutto è interconnesso: mistica e politica, interiorità ed economia, spiritualità, etica e bisogni primari, vitali, che appartengono non alla dittatura dei consumi ma all'economia della vita.

Bibliografia

Dussel E. (2009), *20 tesi di politica. Per comprendere e partecipare*, Asterios, Trieste.

Dussel E. (2012), *Indignados, Mimesis*, Milano-Udine.

Esteva G. (2012), *Antistasis. L'insurrezione in corso*, Asterios, Trieste.

1 Per Esteva l'insurrezione è in corso: per es. la primavera araba, gli indignados, le manifestazioni greche, Occupy Wall Street, i tanti movimenti dell'America Latina, «un'insurrezione che pochi hanno percepito: avviene sotto i nostri occhi, ma non riusciamo a vederla» (Esteva 2012, 12); per un'analisi dei «movimenti», cfr. anche Hardt, Negri 2012, 35-82; Dussel 2012.

2 Il «sé» in questione è non solo psicologico, anzi. Potremmo parlare di Sé, *atman*, natura essenziale, nucleo intemporale etc.

ste.

263

Girardi G. (1996), *Gli esclusi costruiranno la nuova storia?*, Borla, Roma.

Graeber D. (2012), *Debito. I primi 5000 anni*, il Saggiatore, Milano.

Hardt M., Negri A. (2012), *Questo non è un manifesto*, Feltrinelli, Milano.

Hamilton C. (2012), *L'economista mistico*, Affari Italiani, Milano.

Panikkar R. (2004), *La realtà cosmoteandrica*, Jaca Book, Milano.

Panikkar R. (2005), *L'esperienza della vita. La mistica*, Jaca Book, Milano.

Panikkar (2008), *Mito, simbolo, culto. Mistero ed ermeneutica*, vol. IX/1, Jaca Book, Milano.

Recensioni

L'Occidente non ha mancato, con l'assegnazione del premio Nobel per la letteratura nel 1913, di riconoscere la grandezza dello scrittore Rabindranath Tagore. Il quale, però, non è stato solo scrittore e poeta. La sua ricca attività intellettuale, che fa di lui una delle figure più complesse dell'India contemporanea, spazia dalla letteratura alla filosofia, dalla musica al teatro, dalla pittura all'educazione. In occasione dei centocinquanta anni dalla nascita di *Gurudev* (1861-1911), si è celebrato il Tagore pittore – una delle sue attività meno note – con una mostra, *The Last Harvest*, che è giunta anche a Roma. Quasi dimenticato in Italia è, invece, il Tagore educatore, e questo nonostante la sua scuola di Santiniketan sia una delle esperienze educative più innovative ed interessanti del Novecento. Le ragioni di questo oblio vanno ricercate, mi sembra, in un più generale disinteresse per le pedagogie non occidentali e segnatamente asiatiche, evidente fin nella manualistica. Un solo esempio: il pur ottimo manuale *Le pedagogie del Novecento* di Franco Cambi (Laterza) liquida tutta la pedagogia extraeuropea in un capitoletto di sette pagine, nel quale Tagore non è nemmeno citato.

Si accoglie perciò con particolare favore la pubblicazione di questa raccolta di scritti di Tagore sull'educazione, che è in realtà la riedizione, con una nuova introduzione, di una antologia di scritti comparsa presso lo stesso editore nel 1975, con un ampio saggio introduttivo di Giacomo Ottonello che in questa edizione è sostituito da una più stringata, ma non per questo superficiale, introduzione di Alberto Palissero.

La riflessione di Tagore si inserisce in quel vasto movimento culturale chiamato Rinascimento bengalese, che a partire da Ram Mohan Roy ha dato un contributo fondamentale al rinnovamento ed al progresso culturale del Bengala e dell'India intera, affrontando anche il nodo cruciale del rapporto con l'Occidente. L'impegno di Roy è andato nella direzione di un razionalismo religioso – che polemizza con ciò che considera idolatria, cercando di dimostrare (anche con qualche forzatura ermeneutica) che le antiche scritture sacre dell'India propugnano il monoteismo – e in quella di un impegno civile contro i molteplici mali della società indiana, come l'immolazione rituale delle vedove. Il Brahma Samaj, fondato nel 1848 da Devendranath Tagore (padre di Rabindranath), riprende il riformismo di Ram Mohan Roy in modo anche più in-

cisivo, impegnandosi in particolare per l'abolizione del sistema delle caste e del matrimonio tra bambini (due cause che saranno al centro anche dell'impegno di Gandhi). È in questo contesto di spiritualità profonda, ma aliena da ogni superstizione e capace di ispirare un impegno civile e politico, che si forma Rabindranath Tagore. L'aspetto più affascinante della sua complessa personalità è la capacità di interpretare il tema spirituale e religioso più importante del suo paese – quello della liberazione – senza eccessi ascetici, coniugandolo con la capacità di apprezzare in modo raffinato la bellezza di questo mondo pur venato di sofferenza. C'è in lui un umanesimo che non si alimenta, come quello occidentale, della separazione tra l'uomo e il resto del creato, che domina per mandato divino, ma che al contrario chiama l'uomo ad integrarsi con il mondo e con l'essere. L'Occidente, scrive in quel capolavoro che è *Sādhāna*, condanna come eretica «ogni credenza che ammetta per l'uomo la possibilità di diventare Dio», mentre per l'India diventare uno con Dio è la massima aspirazione di qualsiasi essere umano¹. Sarebbe errato tuttavia dedurre da questa contrapposizione l'ostilità di Tagore verso il mondo occidentale, con il suo razionalismo, la scienza e la tecnica, l'impegno sociale e politico. Al contrario, Tagore guarda con molto interesse e rispetto all'Occidente, convinto che i due mondi abbiano molto da imparare l'uno dall'altro (convinzione che condivide con un altro grande protagonista del pensiero indiano come Vivekananda, e che invece lo allontana da Gandhi, critico severo dell'Occidente).

Quanto detto si riflette naturalmente sulla sua teoria e pratica dell'educazione. In Occidente l'esigenza di una formazione spirituale e morale, presente in autori come Comenio, con il tempo è passata in secondo piano, e la prassi educativa si è concentrata sulla formazione intellettuale e professionale. È questa la prassi educativa che gli inglesi hanno portato in India, creando scuole la cui funzione era quella di creare quadri da inserire nel sistema coloniale. La tradizione indiana è affatto diversa: l'educazione è principalmente formazione spirituale, finalizzata alla liberazione; in primo piano è il rapporto tra il discepolo ed il *guru*, letteralmente *colui che disperde l'oscurità*. Come Gandhi, Tagore cerca di riprendere lo spirito originario dell'educazione indiana, polemizzando contro l'educazione inglese ed il suo utilitarismo. Non c'è vera educazione, fino a quando ci si preoccupa di trovare una sistemazione nella vita. Le scuole create dagli inglesi sul modello occidentale gli sembrano fabbriche nelle quali si pratica un insegnamento meccanico, privo di contatto

1 R. Tagore, *La vera essenza della vita (Sādhāna)*, tr. it., Guanda, Modena 1988, p. 117.

con la vita, inevitabilmente noioso e privo di qualsiasi attrattiva con gli studenti. Mancano molte cose: il rapporto con la natura, una relazione viva tra maestro e studenti e, infine, un ideale educativo nobile. Ma Tagore non resta impigliato nella contrapposizione tra educazione occidentale, utilitaristica e meccanica, ed educazione indiana; auspica invece un ripensamento mondiale dell'educazione, che si arricchisca del contributo delle diverse visioni del mondo e sia consapevole dell'interdipendenza di tutte le nazioni.

L'unione dell'Oriente con l'Occidente sarà portatrice dell'unità delle due forme di sapere, quella spirituale e quella scientifica. Proprio perché sono disuniti, l'Oriente è devitalizzato e afflitto dalla povertà, e l'Occidente manca di pace e di felicità (p. 92).

È questo il messaggio più importante che ci giunge oggi dalla ripubblicazione di questo libretto. Qualche decennio fa, le riflessioni di Tagore sull'educazione a contatto con la natura, sul rispetto della differenza del bambino, sulla disciplina che nasce da un ambiente sereno e rispettoso della personalità dei soggetti, sulla conoscenza autentica che non viene dai libri trovavano risonanze profonde e significative corrispondenze con le teorie dell'attivismo europeo. Oggi tutto ciò è stato spazzato via dall'imposizione del pensiero unico dell'educazione liberistica, che liquida come romanticherie anacronistiche le esigenze di formazione morale e spirituale e rimette al centro dei sistemi educativi le necessità del mondo del lavoro, che esige persone che sappiano prendere posto senza inquietudini nel sistema economico. L'incontro tra Oriente ed Occidente non c'è stato; c'è stata, invece, l'occidentalizzazione del mondo, la diffusione su scala planetaria dei valori utilitaristici e materialistici dell'Occidente capitalista. E tuttavia i grandi maestri orientali – e Tagore è senz'altro tra questi – continuano a far sentire la loro voce, che risulta ancora pienamente persuasiva per quanti avvertono l'assurdo del capitalismo avanzato e del suo portato educativo.



Federica D., *Prof il nostro tempo è adesso. Cara Mastrocola, riprenditi*, Ur editore, Milano 2012, pp. 192. Recensione di Antonio Vigilante.

Di scuola parlano in tanti: opinionisti, politici, pedagogisti, insegnanti. Manca, tra le tante, la voce degli studenti, se si escludono

gli slogan urlati durante le manifestazioni. Cosa pensano della scuola gli studenti? Cosa pensano degli insegnanti? Che scuola vorrebbero? Naturalmente gli studenti parlano tanto della scuola (e degli insegnanti), ma è un discorso che si svolge interamente nel retroscena, per usare la metafora di Goffman: nelle pause tra una lezione e l'altra, nelle scritte sui banchi e sui bagni, negli sfoghi su Facebook. Un discorso che non giunge a farsi pubblico, e meno che mai dialogante.

Questo libro, che nasce da una serie di discussioni in Internet e sui social network, raccolte ed inquadrare nel libro dalla voce narrante di Federica D., studentessa di Reggio Emilia che si propone quale incarnazione dello Studente Medio Italiano, intende portare alla luce questo discorso sommerso. Occasione del libro è la pubblicazione di *Togliamo il disturbo* di Paola Mastrocola (Guanda), libro che presenta il punto di vista di una professoressa d'altri tempi sulla scuola e i giovani d'oggi¹. Più in generale, è una risposta alla tesi del salto generazionale, che si ripropone ogni giorno migliaia di volte nelle sale docenti delle scuole italiane, e che si può così sintetizzare: i ragazzi di oggi non sono più come quelli di una volta; fatte poche eccezioni, sono una generazione di semi-barbari, incapaci di qualsiasi espressione culturale, capaci solo di smanettare con i telefonini e di piazzarsi davanti ad un televisore. La risposta a Paola Mastrocola vuole essere, più in generale, una rivendicazione del valore di una generazione.

L'abilità principale di un docente e più in generale di qualsiasi educatore dovrebbe essere quella di *valorizzare*: aiutare a prendere coscienza del proprio valore, far crescere, guidare nella conquista del potere personale e collettivo. Dalle testimonianze raccolte in questo libro emerge l'incapacità di molti docenti di rivestire questo ruolo, ed al contrario una certa prassi di diminuzione, di umiliazione dello studente. «Ho imparato da loro – scrive Federica D. – che sono uno sfaticato, inconcludente, maleducato, irrispettoso, annoiato, nullafacente, superficiale, inutile sottoprodotto urbano della decadenza economica occidentale» (p. 18). Il rapporto tra insegnanti e studenti appare come un rapporto di dominio in cui, secondo una immagine frequente negli studenti e puntualmente registrata in questo libro (p. 15), sono i docenti ad avere il coltello dalla parte del manico. Non va sempre così. Gli alunni sanno individuare una relazione educativa reale, sanno apprezzare e rispettare quello che nel libro chiamano *l'insegnante perfetto*. «Loro

1 Si veda la recensione nel numero 2 (giugno 2011) di *Educazione Democratica*.

ci credono che io posso imparare: loro sanno che io sono migliore di come i media mi dipingono, di come io stesso penso di essere» (p. 43). Una osservazione che contiene quella grande verità pedagogica che Danilo Dolci condensò in quel verso magnifico: «Ciascuno cresce solo se sognato». Sognare gli studenti, riuscire a vedere oltre quello che sono adesso, e perciò aiutarli ad essere-oltre, a crescere, è il compito principale di un educatore.

Non è, questo libro, una contestazione del ruolo del docente. Al contrario: è attraversato da un grande rispetto per i docenti che fanno bene il loro lavoro. «Vorremmo con il cuore in mano che fossero consci di quanto essi sono importanti, non solo per noi come singoli, ma per la società intera» (p. 44). C'è anche, e non stupisce affatto, una concezione tradizionale dell'insegnamento, che non dispiacerebbe a Paola Mastrocola. Cosa ci si aspetta da un insegnante?, si chiede Federica D. Semplice: che insegni. Ed insegnare vuol dire «spiegare la lezione», vedere se lo studente ha capito, dargli compiti a casa e verificare che siano stati fatti bene e motivare lo studente. Il vecchio modello spiegazione-compiti-studio-interrogazione, che è quello che gli studenti italiani conoscono da sempre, al punto da non riuscire nemmeno ad immaginare che ne possa esistere uno diverso – che ad esempio si possa apprendere con modalità diverse dalla *spiegazione*.

Sono interessanti le osservazioni sulla motivazione. Per Federica D. il docente deve essere principalmente capace di motivare gli studenti, mentre invece «ci si aspetta che sia IO ad arrivare a scuola già motivato, affinché gli Insegnanti facciano con più serenità il loro lavoro» (p. 58). Quell'*io* in maiuscolo sta a sottolineare l'assurdità di una pretesa che è invece assolutamente ragionevole. La cosa appare chiara se si considera una situazione di istruzione al di fuori della scuola. Un maestro di violino non ha il compito di motivare i suoi studenti; è scontato che se qualcuno frequenta un corso di violino è perché ha qualche interesse, è motivato ad imparare a suonare e farà ogni sforzo per progredire. Se nota che la motivazione è poca, il maestro di violino consiglierà allo studente di impiegare meglio il suo tempo. A scuola non succede così. Si dà per scontato che gli studenti arrivino a scuola senza alcun interesse per le cose da studiare: e che debba essere il docente a far nascere una motivazione che al contrario dovrebbe essere la premessa stessa del lavoro scolastico. È un problema legato da un lato all'imperativo della scolarizzazione – occorre che *tutti* vadano a scuola –, dall'altro alla rigidità dell'offerta formativa, che non consente percorsi individualizzati, che tengano conto

dei reali interessi degli studenti. La scuola riacquisterebbe senso se si desse ad ognuno la libertà di scegliere cosa studiare e quando farlo, e di abbandonare in ogni momento un corso che non interessa, piuttosto che pretendere che siano i docenti a doverlo rendere interessante e piacevole. Sia chiaro: questo non vuol dire che un docente faccia bene a rendere noiose le sue lezioni, o che non debba sforzarsi di trovare metodi attivi e coinvolgenti; ma nulla garantisce che il più vivace dei metodi possa far nascere un interesse che non c'è. Come si è detto, il docente deve *credere che l'alunno può imparare*, avere un atteggiamento costantemente positivo ed aperto nei suoi confronti, ma essere anche consapevole di una verità elementare: non a tutti interessa tutto. Lo stesso docente di italiano sbadiglierebbe se fosse costretto a frequentare un corso di matematica, e questo anche se avesse il docente migliore del mondo. Valorizzare, allora, vuol dire riuscire a rispettare la personalità dello studente ed a promuoverla anche al di là del suo impegno e dell'interesse mostrato nella disciplina che si insegna; avviare con lui un dialogo educativo ed instaurare un rapporto interpersonale fecondo, che arricchisce entrambi indipendentemente dai risultati nello studio.

Soffermandosi, a conclusione del libro, sulle proposte per migliorare la scuola (cercate su Google...), Federica D. scarta l'ipotesi di dare agli studenti la possibilità di costruire da soli il proprio piano di studi, anche se ritiene interessante la possibilità di lasciare un margine di scelta, oltre alcune materie indispensabili (p. 169). Una conferma della visione tutto sommato tradizionale della scuola che emerge da questo libro. Parlando, più oltre, delle alternative alle note in condotta, afferma che «l'unica cosa che potrebbe avere effetto è l'obbligo ai lavori socialmente utili», anche se poi «capire di essere utili e capaci, non è esattamente una punizione...», per cui l'idea viene scartata in favore di qualcosa di più umiliante, «che tocchi nel profondo l'interesse dello studente e che lo incentivi a non 'peccare' più» (p. 171).

Infastidisce lo stile di questo *Studente Medio Italiano*, fatto di continui ammiccamenti, di battutine, di ricerca costante del tono leggero ed ironico, se non sarcastico. Gran parte del libro si risolve così in una casistica dei vari tipi di docente, che non è altro che una caricatura macchiettistica della classe docente di cui non avvertiva il bisogno. Si tratta, in qualche modo, di una rovesciamento della visione caricaturale degli studenti che si trova nei libri di Paola Mastrocola; ed è una cosa nemmeno particolarmente originale (una non troppo dissimile è nella *Lettera a un insegnante*

di Vittorino Andreoli). È fragile la *pars destruens* del discorso – la critica della scuola non va oltre la caricatura del docente, lasciando intatti gli aspetti strutturali –, ma è ancora più fragile la *pars construens*, le proposte per rinnovare la scuola, che sono più vecchie di quelle che provengono dal Ministero. Una testimonianza in più della difficoltà attuale (che non è solo degli studenti e dei giovani) di osare con l'immaginazione.



G. Visitilli, *E la felicità, prof?*, Einaudi, Torino 2012, pp. 203. Recensione di Antonio Vigilante.

Giancarlo Visitilli insegna lettere in una scuola secondaria di Bari (nel libro non specifica che tipo di scuola), cura la rubrica *In cattedra. La scuola che cambia* per la pagina barese del sito de *la Repubblica* ed è uno studioso di cinema. Questo libro vuole essere il resoconto oggettivo, seppur appassionato, di un anno di scuola, con tanto di divisione tra primo e secondo quadrimestre. Comincia con una inconsueta prima lezione. Gli studenti non hanno ancora i libri, ed allora il professor Visitilli pensa bene di scendere a comprare i giornali, naturalmente di diverso orientamento politico. La risposta degli studenti è subito positiva: «Un'unica lezione multidisciplinare e la riscoperta di come i ragazzi siano ricettivi e astuti, non disinteressati alla politica e all'economia, tanto meno a quello che accade intorno a loro, al contrario di chi pensa che 'non esiste più un'opinione pubblica'» (p. 14). All'altro capo del libro ci sono gli scrutini finali. Il capitoletto che riporta gli estratti dai «verbali degli scrutini» (che tali ovviamente non sono) mostra il retroscena, per così dire, della scuola. Ed è un retroscena triste. C'è il figlio dell'ex vicesindaco che viene promosso col massimo dei voti perché è il figlio del vicesindaco; c'è il ragazzo che al contrario prende il minimo per via della frequenza irregolare, dovuta ad un tumore che lo ucciderà prima di iniziare l'università; c'è il ragazzo che prende un voto più basso di quello che avrebbe meritato per via delle sue idee politiche di sinistra, e che poi diventerà un bravo sindacalista. E così via. Vuol denunciare, Visitilli, l'insensibilità dei docenti e l'inadeguatezza della valutazione finale, del giudizio dato dalla scuola su persone che, libere dalla sua morsa, riveleranno tutte le loro qualità. Molti degli ultimi a scuola diventano i primi nella vita, e viceversa. È normale: per riuscire a scuola basta star seduti al proprio posto, non mostrarsi

troppo vivaci ed intraprendenti e mandare una certa quantità di nozioni a memoria; per riuscire nella vita occorrono altre qualità, ed alcune diametralmente opposte a quelle che fanno il successo scolastico. Questa semplice considerazione dovrebbe portare a relativizzare radicalmente l'importanza della scuola e dei suoi rituali, come l'esame di Stato. Ma Visitilli non si spinge fino a tanto. Al contrario: nel prologo scrive che i suoi alunni di quinta a fine anno «riceveranno l'attestato di uomini e donne» (p. 7). Nientemeno. La scuola non dà soltanto un titolo di studio che attesta la conclusione di un percorso. No: la scuola *fa uomini e donne*. La logica deduzione dovrebbe essere che chi non supera l'esame di Stato, o lo supera male, non è uomo o donna, o è un uomo o una donna a metà. Ma Visitilli mostra, ed a ragione, che non così, che l'insuccesso o lo scarso successo a scuola non implicano affatto l'insuccesso nella vita. Se non ne trae tutte le conclusioni, è perché è ancora pienamente invischiato nella retorica della scuola che emancipa, luogo indispensabile per la crescita degli studenti eccetera. Ed è così che questo libro pur così consapevole dei grandi limiti della scuola e dei docenti in fatto di sensibilità e di valutazione (e delle sue palesi ingiustizie) ha tuttavia l'andamento retorico di uno spot sulla scuola pubblica. «Cerchiamo con tutte le forze di cambiare quello che non va, ma non smettiamo mai di amarla la nostra scuola, perché un futuro migliore per tutti è scritto nel miglior presente che riusciamo a realizzare insieme», dice la voce del cantautore-professore Roberto Vecchioni nello spot diffuso nei mesi scorsi dal Ministero dell'Istruzione. Ed è questo che dice ogni pagina del libro di Visitilli. La scuola è il luogo nel quale gli studenti trovano qualcuno che li rispetta, li ascolta, li aiuta a confrontarsi ed a crescere – anche se poi qualche altro li giudica in modo sbrigativo o ottuso. A scuola, per fortuna, c'è Visitilli, il bravo professore che fa la scuola come si deve. Il suo libro potrebbe recare, come sottotitolo, «Diario di un bravo professore». Bene: cosa c'è che non va? Non è forse una cosa buona e utile, che dà speranza nell'istituzione, il diario di un bravo professore?

C'è che non convince. C'è qualcosa di falso, di inautentico in questo resoconto che si vorrebbe fedele. C'è che gli studenti parlano come un libro stampato, ed esprimono sempre opinioni politicamente corrette.

Visitilli ama molto don Milani, che cita ad ogni pie' sospinto. E come don Milani, all'inizio dell'anno mette insieme i suoi studenti per scrivere una lettera. Non una lettera ad una professoressa, però, bensì una lettera al «ministro della scuola». Se la lettera alla

professoressa dei ragazzi di Barbiana era una dura requisitoria contro la scuola pubblica e statale, la lettera degli studenti di Visitilli è un'accorata difesa della scuola pubblica e dei suoi docenti precari:

Noi studenti abbiamo bisogno di attenzione, di rispetto, di ritornare a una scuola in cui si possano trovare tante persone capaci di ascoltarci, di dedicarsi a noi, di farci piangere e ridere. Insomma, di farci stare bene. (p. 23)

E viene da chiedersi: basta, perché gli studenti possano stare bene, assicurare la continuità dei docenti (perché è quella la richiesta della lettera)? È tutto qui il problema della scuola italiana? O è tutto nel problema della scarsa sensibilità e parzialità nelle valutazioni finali? Non c'è qualche problema *strutturale*? Visitilli pare non sospettarlo, e i suoi studenti nemmeno.

Non è, questa, l'unica lettera del libro. Gli studenti di Visitilli scrivono tantissime lettere; e Visitilli non esita a pubblicarle, anche quando si tratta di lettere estremamente intime. Sono, peraltro, tutte scritte non solo senza errori grammaticali, ma con uno stile impeccabile, maturo, perfino poetico. Possiamo leggere la lettera di Mimmo alla sua fidanzata, data al suo docente perché gli correggesse gli errori (e il professore la pubblica); la lettera di Giulia che scrive al suo professore per comunicargli che è incinta (e il professore la pubblica); le lettere che si scambiano Nicola e sua madre (scritte in realtà dal padre), e di cui Visitilli entra in possesso non si sa come (e che non esita a pubblicare); e così via.

Il libro scorre così, tra una lezione di vita, una storia privata raccontata attraverso le lettere e una gita fuori porta. Tutto sempre in un'atmosfera estremamente edificante, protetta dalle figure rassicuranti di don Milani, don Pino Puglisi e Fabrizio De Andrè. Sembra, il libro di Visitilli, la sceneggiatura di uno una di quelle fiction edificanti sulla scuola nelle quali gli alunni difficili non sono difficili per più di mezz'ora, e presto si lasciano sedurre dal professore-maestro di vita, e diventano anche loro piccoli maestri di vita. Una favola bella alla quale sarebbe bello, davvero, poter credere.

Come romanzo sulla scuola, il libro di Visitilli ha qualche pregio: è scritto bene, si fa leggere, qua e là emoziona. L'importante è non considerarlo un documento su quello che è oggi la scuola in Italia.

276 R. Maragliano, *Immobile scuola. Alcune osservazioni per una discussione*, Castellovolante, Milano 2011 (ebook). Recensione di Antonio Vigilante.

Roberto Maragliano, docente di Tecnologia dell'Istruzione all'Università di Roma 3 e creatore, presso la stessa Università, del Laboratorio di Tecnologie Audiovisive (<http://ltaonline.uniroma3.it>) è riconosciuto come uno dei massimi esperti italiani di tecnologie informatiche applicate all'istruzione e di didattica multimediale. Intere generazioni di docenti si sono formati sul suo *Manuale di didattica multimediale*, uscito presso Laterza in prima edizione nel 1994, quando tablet e lavagne interattive erano innovazioni difficili da immaginare. Oggi è tra i pochi accademici che, affrancandosi da un sistema di valutazione della ricerca che premia chi pubblica presso alcune case editrici ritenute a torto o a ragione più prestigiose, pubblicano in formato ebook con case editrici digitali: una scelta che si inserisce con coraggio nel cambiamento in atto nel mondo dell'editoria, che va nella direzione di forme più libere di pubblicazione (fino alla vera e propria autopubblicazione) e combatte un sistema perverso e truffaldino che penalizza soprattutto i giovani che aspirano alla carriera accademica, che si vedono costretti a versare migliaia di euro alle case editrici per una pubblicazione «prestigiosa».

Il discorso di questo libro parte da una analisi storica. C'era una volta un mondo dominato dal *medium* della stampa e dalla forma scritturale. È all'interno di questo mondo che è nata la scuola come la conosciamo adesso; nel caso dell'Italia, nell'Ottocento. Ora, le cose da allora sono cambiate radicalmente. Quel mondo non esiste più. Il *medium* della stampa non ha più alcuna centralità. I mezzi di oggi sono il cinema, la televisione, la radio, il telefono; e poi il computer ed Internet. La società è letteralmente immersa in queste forme di comunicazione, mentre la scuola resta ferma e fedele alla sua origine ottocentesca, centrata ancora sulla forma-libro e sulla scrittura. La scuola ed il mondo accademico hanno, per Maragliano, evitato il confronto con i nuovi media, chiudendosi in un atteggiamento di generica condanna.

Ripensare la scuola oggi vuol dire confrontarsi con la sua forma politica e con la sua forma logica. Per *forma politica* Maragliano intende la sua doppia finalità di alfabetizzazione delle masse e di formazione della classe dirigente. La scuola è, al contempo, l'istituzione che intende formare tutti, e l'istituzione che si assume il compito di selezionare chi dovrà governare. Questi

due compiti non sono realmente conciliabili. La scomparsa del modello puro, propriamente ottocentesco, con la diffusione della scuola di massa, non ha implicato una scelta nell'una o nell'altra direzione, con il risultato che abbiamo quella che Maragliano, con espressione efficace, definisce «una scuola elitaria di massa», che non riesce a svolgere bene nessuno dei compiti contraddittori che si attribuisce. L'altra forma, quella logica, consiste nell'idea di *disciplina* che è alla base del sapere accademico e di quello scolastico. Ogni conoscenza è inserita in una disciplina che ha un insegnante apposito. Le discipline vengono insegnate in alcune ore soltanto, presentando gli argomenti secondo un ordine rigoroso e per lo più seguendo un manuale. «Divisione tecnica del lavoro e sequenzialità, ovvero modello tayloristico e strutturazione del sapere in forma manualistica si rinforzano vicendevolmente», osserva Maragliano. Si potrebbe aggiungere che questa organizzazione tayloristica della scuola comporta altri tre aspetti, fortemente interrelati. Il sapere disciplinare, condensato nel manuale, viene inevitabilmente trasmesso attraverso la lezione frontale (la «spiegazione»); l'organizzazione disciplinare del sapere sembra scoraggiare qualsiasi altra forma di lavoro. Non ci si spiega altrimenti come mai, dopo decenni di riflessione e sperimentazione pedagogica, la lezione herbartiana sia ancora la colonna portante del lavoro scolastico. A sua volta la lezione frontale fa tutt'uno con il particolare *setting* scolastico, che prevede che gli studenti siano divisi in classi ed in ogni classe vi siano file di banchi che fronteggiano la cattedra. Anche questo è un modo di pensare lo spazio scolastico che è stato messo in discussione da decenni (già a fine Ottocento Dewey mostrò l'assurdità pedagogica del banco), ma che resiste imperterrita. Infine, c'è la struttura relazionale, il rapporto tra docenti ed alunni, che è fondato sull'asimmetria e sul formalismo. Al di fuori della scuola, il docente ha perso molto del suo antico prestigio; nell'aula, resta l'autorità cui gli studenti devono rivolgersi con deferenza. Stare immobilizzati nel proprio banco, costantemente osservati e controllati, soggetti al docente, impegnati ad assimilare contenuti culturali preconfezionati: questa è la condizione dello studente nella scuola italiana. Ed è una condizione che fa pensare, in effetti, a quella dell'operaio di una fabbrica organizzata secondo principi tayloristici.

Che fare? Per Maragliano il cambiamento passa attraverso un diverso rapporto con i nuovi media. In attesa che avvengano cambiamenti strutturali, scrive a conclusione del suo libro –

che, come avverte il sottotitolo, vuole essere una traccia per una discussione –, un insegnante può fare due cose: acquisire una piena cittadinanza «dentro i territori prodotti e segnati dalle infrastrutture del digitale e della rete» e provare ad introdurre figure nuove del sapere scolastico «che nell'articolazione reticolare e multimediale e a-disciplinare dei saperi proposti mostrino coerenza con la natura di tali territori». Non c'è da aspettarsi che questi tentativi vengano accolti con favore da chi la scuola la gestisce. Di più: avverte Maragliano che ciò creerebbe disagio agli stessi allievi; ed a ragione, perché la struttura tradizionale della scuola, con la sua routine di lezione-studio-interrogazione, benché serva poco ad apprendere realmente, risulta la via più collaudata e comoda per ottenere quel segno di successo scolastico che è il voto.

Si tratterebbe, dunque, di sperimentare contro tutto e tutti. Ma non c'è solo questo, nella proposta di Maragliano. Quando parla di acquisire una cittadinanza piena della rete, il suo può essere letto come un invito a vivere, ad esempio, la realtà dei social network. In un altro ebook, *Adottare l'e-learning a scuola* (Garamond, 2011), ha posto la questione di Facebook. Un docente dovrebbe stare su Facebook? Molti docenti non hanno dubbio nella risposta: no. Nella percezione di molti docenti, Facebook è cosa da ragazzini, e ciò basta a squalificarlo; è un elemento di distrazione, il luogo in cui gli studenti perdono il tempo che potrebbero utilmente impiegare studiando. Questo no non è privo di conseguenze, perché Facebook è in realtà altro. È un social network che ha un miliardo di utenti e che sta cambiando radicalmente il nostro modo di intendere le relazioni, la nostra identità, la comunicazione, lo stesso rapporto con la verità. Non è importante stabilire se questo cambiamento avvenga in meglio o in peggio; certo è un cambiamento. Limitarsi ad generica condanna di Facebook vuol dire tagliarsi fuori da questo cambiamento, rifiutarsi di comprendere il mondo al di fuori delle mura scolastica, attestarsi in una posizione di rifiuto: vuol dire, appunto, fare una scuola *immobile*.

Alla base del rifiuto della rete, e segnatamente dei social network, da parte dei docenti c'è probabilmente anche dell'altro. C'è il fatto che la rete è, per sua natura, orizzontale, simmetrica. In rete tutti i partecipanti ad una discussione hanno lo stesso valore e generalmente si danno del tu. In rete le distinzioni di *status* del mondo «reale» non valgono. Nulla di più lontano dalla strutturazione gerarchica dell'ambiente scolastico. Ed è anche

per questo, probabilmente, che i docenti dovrebbero abitare la rete insieme ai loro studenti. Per provare a strutturare insieme, in modo collaborativo ed aperto, nuovi ambienti di apprendimento, compiendo nella dimensione virtuale quella rivoluzione (che è *prima facie* relazionale) che nell'ambiente fisico dell'aula è impacciata dal peso di banchi e cattedre.

Gli autori

Luciana Bellatalla

È docente di Storia della scuola e dell'educazione all'Università degli Studi di Ferrara, dove coordina anche il corso di laurea triennale in Scienze filosofiche e dell'educazione. Attualmente dirige con Alessandra Avanzini la Collana LINEE presso la FrancoAngeli di Milano e fa parte del consiglio direttivo del CIRSE, della SPES e della SPICAE, società di studi storico-educativi comparati. Le sue principali linee di ricerca riguardano: il pragmatismo americano, con particolare riguardo a John Dewey; la relazione tra politica e educazione in età moderna; la politica scolastica italiana contemporanea; la formazione degli insegnanti. Fra le sue opere recenti: *Peter Pan. Il racconto, il mito, il senso educativo* (in coll. con A. Avanzini, Milano, FrancoAngeli, 2009), *Leggere l'educazione oltre il fenomeno* (Roma, Anicia, 2009), *Scuola secondaria. Struttura e saperi* (Trento, Erickson, 2010), *Leggere all'infinito* (in coll. con D. Bettini, Milano, FrancoAngeli, 2010), *L'insegnante tra realtà ed utopia* (Roma, Anicia, 2011).

Teresa Bellucci

È nata e vive a Prato. Dopo aver compiuto gli studi classici si è diplomata in flauto traverso a Livorno. Durante la propria formazione ha frequentato corsi e seminari per la didattica musicale ed ha iniziato la sua esperienza lavorativa attuando laboratori di musica negli asili nido, nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole primarie. Abilitata per l'insegnamento della musica nel 2000 e specializzata per il Sostegno nel 2004, ha insegnato musica in molte scuole secondarie della provincia di Prato. Lavora come insegnante di sostegno presso la scuola «L. Bartolini» di Vaiano (Po).

Rosa M. Calcaterra

Professore associato di Filosofia della conoscenza all'Università degli studi «Roma tre». Tra le sue opere: *Introduzione al pragmatismo americano*, Laterza, Roma-Bari 1997; *Pragmatismo: i valori dell'esperienza*, Carocci, Roma 2003; *La conoscenza di sé*, Onyx, Roma 2011; *Idee concrete. Percorsi nella filosofia di John Dewey*, Marietti, Milano 2011.

Gabriella Falcicchio

Ricercatrice presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bari, dove insegna Pedagogia generale e Metodologia della ricerca pedagogica. Si occupa del pensiero di Aldo Capitini, di educazione alla nonviolenza e di pedagogia interculturale. Ha pubblicato: *Dinamiche multiculturali. Il caso Canada* (Guerini, Milano 2002) e *I figli della festa. Educazione e liberazione in Aldo Capitini* (Levante, Bari 2009). Ha curato l'antologia di scritti pedagogici capitiniani *L'educazione è aperta* (Levante, Bari 2008). Collabora alla rivista *Azione Nonviolenta*.

Alain Goussot

Docente di pedagogia speciale presso l'Università di Bologna, pedagogista, educatore, filosofo e storico attento alle problematiche dell'educazione e del suo rapporto con la dimensione etica-politica. Attento osservatore dei processi interculturali e transculturali nei processi di apprendimento e d'inclusione nei diversi contesti sociali, in una prospettiva ecosistemica. Studioso e ricercatore in azione rispetto alle problematiche delle disabilità, delle difficoltà di apprendimento a scuola e dei processi di esclusione. Il suo approccio si vuole complementaristico e interdisciplinare (pedagogia, sociologia, antropologia, psicologia e storia). Ha pubblicato: *La scuola nella vita. Il pensiero pedagogico di Ovide Decroly* (Erickson, Trento 2005); *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale* (Aracneeditrice, Roma 2008); *L'approccio transculturale di Georges Devereux* (Aracneeditrice, Roma 2009); *Bambini «stranieri» con bisogni speciali* (Aracneeditrice, Roma 2011); *Pedagogie dell'uguaglianza* (Edizioni del Rosone, Foggia 2011).

Pompeo Fabio Mancini

Dottorando di Ricerca in «Dinamiche formative ed educazione alla politica» presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari. Cultore di Educazione comparata, Filosofia Teoretica e Logica presso lo stesso dipartimento. Docente a contratto di Pedagogia sociale presso la LUMSA (Taranto); Docente invitato di Storia della filosofia 1 presso l'Istituto Superiore di Scienze religiose «Romano Guardini» di Taranto; Docente incaricato di Filosofia della natura presso la Facoltà Teologica Pugliese – Istituto Teologico «Regina Apuliae» (Molfetta).

Ha pubblicato: *L'arte come metafora politica in Hannah Arendt*; (Bari, 1996); *Verso la corporeità in fenomenologia. Ipotesi di confronto E. Husserl*,

E. Stein, K. Wojtyła (Bari, 2004); *Socrate a Aristotele alle elementari* (Bari, 2006) *Il Singolare universale. Esistenza possibilità e assoluto tra Kierkegaard e Sarte* (Bari, 2010); *Meditazioni antropologiche sulla verità e sull'amore* (Roma, 2010); *L'essere è relazione. Alcune riflessioni biogenetiche, semiotiche e teoretiche sul valore educativo della relazione* (Bari, 2010); *Dolore e sofferenza: fenomenologia del «senso»* (Roma, 2011); *Socrate: democrazia e potere del dialogo nella Philosophy for children*, (Bari, 2012). Numerosi i suoi articoli sulla rivista *Fides et Ratio*.

Renato Palma

Medico e psicoterapeuta, partendo dalla ricerca di un modello non conflittuale e non autoritario nella relazione inter e intrapersonale, considera fondamentale un cambiamento del rapporto tra adulti e giovani, riflette sulle dinamiche di potere all'interno del momento educativo e sul loro travaso nella terapia. Pubblica nel 1983 *Malattia come sogno* sulla relazione tra medico e paziente. Nel 2002 scrive un saggio sul paradosso della felicità nelle società ricche (*Economia e felicità, una proposta di accordo* in collaborazione con Stefano Bartolini in *Economia come impegno civile*, Città Nuova Ed.). Nel 2009 pubblica *I sì che aiutano a crescere* edizioni ETS.

Enrico Peyretti

Già docente di filosofia e storia nei licei, è ricercatore presso il Centro Studi «Serenio Regis» di Torino, occupandosi di pace e nonviolenza. Ha fondato nel 1971 e diretto fino al 2001 la rivista mensile «il foglio», espressione del cristianesimo di base. Tra le sue opere: *Dall'albero dei giorni, Soste quotidiane su fatti e segni*, Servitium, Sotto il Monte (BG) 1998; *La politica è pace*, Cittadella, Assisi 1998; *Esperimenti con la verità. Saggia e politica di Gandhi*, Pazzini, Villa Verucchio (RM) 2005; *Il diritto di non uccidere. Schegge di speranza*, Il Margine, Trento 2009; *Dialoghi con Norberto Bobbio su politica, fede, nonviolenza*, Claudiana, Torino 2011; *Il bene della pace. La via della nonviolenza*, Cittadella Editrice, Assisi 2012.

Alfondo Rainone

Nato a Panni (Foggia) nel 1963. Laureato in pedagogia con indirizzo didatticometodologico e abilitato all'insegnamento di italiano, latino, storia, filosofia e scienze dell'educazione è docente di lettere e italiano L2 presso il Centro Territoriale Permanente per l'istruzione degli adulti di San Severo. Le aree di ricerca di particolare interesse sono quelle della storia documentale di Capitanata e della pedagogia speciale, soprattutto della formazione degli stranieri e degli adulti e

dei disturbi specifici dell'apprendimento. Tra le sue pubblicazioni: *Roseto Valfortore: dal documento alla storia*, Edizioni del Rosone, Foggia 2007; *Tracce di storia a Faeto: l'onciario e altre carte*, Edizioni del Rosone, Foggia 2010; *Insegnare con creat-t-ività. Riflessioni per gli insegnanti*, Arti grafiche Favia, Bari 2011.

Gianni Vacchelli

Scrittore e docente. È membro e co-fondatore della Comunità di Ricerca «Colligite Fragmenta», ispirata al pensiero di Raimon Panikkar e attiva presso l'Università di Bergamo. I suoi principali oggetti di studio sono: la Bibbia, Dante, il pensiero di Panikkar, la mistica occidentale e orientale, letti con un'ermeneutica attenta all'interculturalità e alla dimensione simbolico-interiore. I suoi ultimi libri: *Dagli abissi oscuri alla mirabile visione. Letture bibliche al crocevia: simbolo poesia e vita*, Marietti 2008 (con prefaz. di Raimon Panikkar); *Per un'alleanza delle religioni. La Bibbia tra Panikkar e la radice ebraica*, Servitium 2010; *Viaggio*, EMI 2010; *Per un'ermeneutica simbolica. Tra filosofia, religione e poesia*, Ed. Simple 2012. Del 2012 *Arcobaleni*, il suo primo romanzo, uscito per Marietti.

Antonio Vigilante

Vive a Foggia, dove è nato nel 1971. Docente di scienze umane nei licei, collabora con l'Università di Bari. Si occupa di teoria e storia della nonviolenza e di pedagogia. Ha pubblicato studi su Capitini (*La realtà liberata. Escatologia e nonviolenza in Capitini*, 1999), su Gandhi (*Il Dio di Gandhi. Religione, etica e politica*, 2009; *La pedagogia di Gandhi*, 2010), sul pensiero nonviolento (*Il pensiero nonviolento*, 2004) e su Danilo Dolci (*Ecologia del potere. Studio su Danilo Dolci*, 2012). Con Paolo Vittoria ha scritto *Pedagogie della liberazione. Freire, Boal, Capitini, Dolci* (2011).

Possiede un blog personale all'indirizzo <http://antoniovigilante.blogspot.com>

Norme per i collaboratori

Chi intenda collaborare ad *Educazione Democratica* può mandare il proprio contributo al seguente indirizzo email: redazione@educazionedemocratica.org

I testi non dovranno superare i quarantamila caratteri per le sezioni *Dossier* ed *Esperienze e Studi* ed i ventimila caratteri per la sezione *Note*, dovranno essere in formato Word o (preferibilmente) Open Office e dovranno essere accompagnati da un abstract in massimo venti righe, preferibilmente in inglese, e da una breve notizia biografica sull'autore. Gli aspiranti collaboratori sono invitati a prendere visione del progetto culturale della rivista, esposto nel *Manifesto*. In particolare si raccomanda un linguaggio comprensibile e non accademico.

I contributi dovranno essere inediti. Mandando un contributo ad *Educazione Democratica*, l'autore accetta di pubblicarlo con licenza copyleft.

La collaborazione ad *Educazione Democratica* è gratuita.

Indicazioni redazionali

Usare il carattere Palatino Linotype o, se non disponibile, il Georgia, con dimensione 12 pt.

I titoli dei paragrafi ed i termini in lingua diversa dall'italiano, anche se entrati nell'uso comune, vanno in corsivo. Evitare sempre il grassetto. Tutte le virgolette dovranno essere a sergente (« »); se c'è bisogno di adoperare le virgolette all'interno di un testo già virgolettato, occorrerà usare le virgolette inglesi (" "). I testi più lunghi di dieci righe vanno citati senza virgolette, con testo rientrato e carattere diminuito a 10 pt.

Il carattere delle note dovrà essere di 8 pt.

I testi citati vanno inseriti nella bibliografia finale e richiamati nel testo col sistema autore-data, come segue: (Autore 2012, pagina). I titoli delle opere vanno sempre in corsivo, e così anche i nomi delle riviste.

Esempi:

Cognome N. (2011), *Titolo del libro*, Editore, Luogo.

Cognome N. (2011), *Titolo dell'articolo*, in *Titolo della rivista*, nu-

mero, pp. 1-10.

Aa. Vv. (2011), *Titolo del libro*, a cura di N. Cognome, Editore, Luogo.

Cognome N. (2011), *Titolo del contributo*, in Aa. Vv., *Titolo del libro*, a cura di N. Cognome, Editore, Luogo.

Se si omette un pezzo nel testo citato occorrerà segnalare l'omissione con tre puntini tra parentesi tonde: (...)