

La scuola oltre “La buona scuola”

di Ivano Spano

Università di Padova

Segretario Generale Università Internazionale delle Nazioni Unite -

Per la Pace, Sede europea-Roma

Il documento “La buona scuola” , nella sua prima stesura, si apre annunciando che non vuol essere l'ennesima riforma della scuola. Di fatto, con le sue 130 pagine, è diventata legge dello Stato (107/2015) . Una riforma, invece, che sembra, però, far scomparire, dietro un presunto efficientismo, la scuola stessa.

Chi si aspettava, aldilà dei problemi amministrativi e di gestione che giacevano irrisolti da parecchi anni in attesa di una risposta e sistematizzazione doverosa, anche una necessaria e ineludibile riflessione sui processi educativi e formativi, su educazione e scuola, di fronte alle notevoli e significative trasformazioni della realtà sociale, economica e culturale, non è rimasto solamente deluso ma, credo, pesantemente sconcertato per questa inspiegabile omissione sintomo di un depauperamento sociale e culturale in atto.

Della realtà dell'infanzia, dell'adolescenza e dei giovani nulla si dice a evitare che qualcuno si accorga che della costruzione sociale del soggetto e della sua identità poco ci importa se non l'obiettivo di produrre copie conformi di sudditi consenzienti e fedeli.

E' evidente, al contrario, il ruolo che l'educazione e la scuola giocano nel processo di costruzione sociale del soggetto.

In particolare, in questo compito concorrono i presupposti generali di ogni

pedagogia alla base dei processi educativi e di sviluppo degli apprendimenti.

Non si può non richiamare, al riguardo, il presupposto già affermato dal pedagogista Howard Gardner (*Educare al comprendere*) che afferma come “*non è possibile istruire se prima non si è provveduto o non si provvede alla costruzione dell'identità*”.

In questa direzione, anche il pedagogista Raffaele Mantegazza nel suo lavoro “*La fine dell'educazione*” afferma come “*sia evidente che alle spalle dell'educazione, dietro la scelta di educare ci sia la questione della soggettività*”. Non si tratta di avere soggetti da formare, ovvero de-formare, incasellare, costringere, ma, letteralmente, di costruire nuovi soggetti all'interno dei dispositivi educativi.

L'attività del Maestro, dell'Insegnante è, quindi, una attività “*antropogenetica*”, di costruzione del soggetto (che è pur anche lui, il Maestro, l'Insegnante) e in questo risiede la sua autonomia.

La scuola, altresì, nasce e trova la sua ragione d'essere, la sua funzione sociale, in quei valori generali di cui si sostanzia l'intera realtà sociale. Sono questi, per noi, i principi ispiratori la Costituzione del nostro Stato, principi fondanti le basi di e per una nuova società.

Sono questi i principi di eguaglianza, di solidarietà, di libertà come libertà di tutti i regimi dello spirito, di giustizia, di democrazia, di cittadinanza responsabile dove il “pieno sviluppo della persona umana” si esplicita nella partecipazione attiva alla definizione e gestione del governo della cosa pubblica della “*res publica*”.

Per questo, è fondamentale il ruolo della scuola, del rapporto scuola/società, un rapporto tra sistemi che possiamo definire “aperti”, cioè capaci di scambiare, stabilmente, energia, pensieri, analisi, riflessioni, organizzazione, competenze...e materia, strumenti, prodotti, luoghi fisici,

risorse, risultati della ricerca...

L'educazione è, quindi, pur sempre legata a un progetto sociale ma se ne differenzia, se ne autonomizza, nel momento in cui, come altre istanze di mediazione (famiglia, istituzioni) crea un suo proprio dominio all'interno del quale le regole e i desideri della società vengono setacciati, riconcettualizzati, attraversati criticamente.

Nel 1970, Mario Lodi, questo maestro esemplare, nel suo lavoro *“Il Paese sbagliato”* affermava: *“la scuola deve attivare la promozione di una didattica basata su attività motivate dall'interesse invece che dal voto, sulla collaborazione al posto della competizione, sul recupero invece che sulla selezione, sull'atteggiamento critico invece che la ricerca passiva, sulla norma che parte dal basso come esigenza comunitaria invece che sull'imposizione della disciplina”*.

Nel 2008, Giuseppe O. Longo, professore universitario, già direttore del SISSA Scuola Internazionale Superiore di Studi Avanzati di Trieste, al Convegno promosso dalla Fondazione Magna Carta e dalla Fondazione Internazionale Giovanni Paolo II per il Magistero Sociale della Chiesa, afferma: *“Tutto è cambiato e, per un sorta di legge coevolutiva, deve cambiare anche la scuola: ma come? Non lo sappiamo. Molti degli ammodernamenti introdotti negli ultimi decenni sotto la spinta di un pedagogismo disorientato e velleitario si sono dimostrati deleteri: l'insiemistica invece delle tabelline, per cui gli scolari non hanno capito nulla degli insiemi e in compenso non sanno fare i conti; la soppressione dell'apprendimento a memoria, che ha privato i discenti (e taluni docenti) di un prezioso serbatoio lessicale; le fumosità verbali delle valutazioni, che si vorrebbero 'oggettive' e sono soltanto esercizi di sofistica; la 'didattica' teorica, che ha trasformato gli insegnanti in cavie e 'passacarte' dei pedagogisti; l'attribuzione dei fallimenti individuali alla 'responsabilità*

del sistema scolastico'; il rigoglioso imperversare di certi scienziati, veri acrobati del vuoto pneumatico che, infiltrandosi nei programmi ministeriali, hanno contribuito al trionfo regresso delle conoscenze e delle abilità di utilità quotidiana; la pedissequa adozione delle 'nuove tecnologie'...Gli strumenti tecnologici sono usati con disinvoltura, specie dai più giovani, ma questa confidente manipolazione si accompagna a una profonda 'incomprensione' del mondo tecnologico; quasi tutti usano mezzi, sistemi e dispositivi di cui non conoscono affatto il funzionamento intimo, né vogliono conoscerlo, adottando così un atteggiamento di tipo 'magico'. La conoscenza tecnica è scesa di livello, dalla zona della consapevolezza cosciente e tendenzialmente razionale a una zona analoga a quella dell'inconsapevolezza dei meccanismi corporei. (Per altro, una recente ricerca (2015) dell'OCSE ha documentato che più si potenziano le tecnologie per la didattica più decrescono gli apprendimenti scolastici. Nostro inserto). Ciò avviene nel quadro di una profonda mutazione della cultura e della conoscenza...Per questo, con riferimento alla scuola, è fondamentale che nella relazione tra docente e discente, si apra il canale della 'collaborazione empatica', dell'interesse affettivo e umano, della relazione personale, canale che è sempre bi-direzionali, anche quando il discente tace: per quel canale passano poi tutte le informazioni, tutti i dati, tutte le emozioni. Se quel canale non si apre, non passa nulla. Ed è un canale che non si apre per effetto di circolari o disposizioni burocratiche e amministrative”.

Su questa base, sempre il Professor Giuseppe O. Longo, verso la conclusione della sua relazione al Convegno citato, afferma: *“Allora, per tornare alla scuola, ci dobbiamo porre la seguente domanda: che cosa vogliamo che diventino i nostri figli? Vogliamo che sappiano interagire bene con le macchine? Vogliamo che sappiano interagire bene con gli*

altri? Vogliamo che facciano l'una e l'altra cosa? E poi non dobbiamo chiederci solo che cosa vogliamo noi, ma anche che cosa vogliono loro, altrimenti si rischia di cadere in un discutibile paternalismo autoritario. Capire o immaginare che cosa sia meglio per un altro non è facile. Tuttavia qualche responsabilità gli educatori se la devono assumere. Per esempio debbono chiedersi quanto sia da incoraggiare la tendenza al distacco (anzi alla contrapposizione) tra uomo e natura, che porta a considerare l'ambiente come un territorio da sfruttare o depredare. Non si dovrebbe piuttosto insistere su un'educazione agli aspetti sistemici, all'appezzamento della 'complessità', della flessibilità omeostatica e della diversità che individui i limiti (e i rischi) della semplificazione e del riduzionismo scientifici? Se viviamo in un mondo segnato dall'incertezza, non dovremmo anche insegnare ad affrontare le situazioni incerte senza la supponenza di chi vuol tutto ricondurre a modelli deterministici? Le nuove conquiste del pensiero e la nascita di concetti nuovi potrebbero e dovrebbero trovar posto nella scuola: potrebbero davvero contribuire a quella svolta culturale e quella rivoluzione etica dell'agire umano che da decenni si invoca come unico antidoto all'aggressività e alla spoliazione dell'ambiente” e all'impoverimento della cultura e delle esperienze umane.

La scuola, quindi, ha come compito educativo e didattico quello di fornire agli studenti gli strumenti a per una analisi critica della realtà, compreso la coscienza del significato del concetto stesso di critica. Critica, quindi, non come contestazione di ciò con cui non si è d'accordo ma, come affermato magistralmente dal sociologo Theodor W. Adorno, costante adeguamento del concetto, della concezione della realtà, al dato stesso, alla realtà vista come costruzione dinamica e non statica, determinata, imm modificabile. Per questo Adorno tesse una eguaglianza straordinaria che porta,

tendenzialmente, a identificare la “critica” con la “scienza” intesa come costante ricerca di nuovi significati della realtà (M. Horkheimer, T.W. Adorno, *Lezioni di sociologia*).

Per questo, difficilmente gli studenti potranno costruire da soli questi strumenti, difficilmente saranno in grado di capire i meccanismi della realtà, della realtà sociale, economica, politica e culturale.

Dice sempre Mario Lodi che la conoscenza, la libertà, la democrazia non si imparano se non si vivono subito tra i banchi della scuola.

Anche il grande pedagogista John Dewey (*Democrazia ed educazione*) oltre a sottolineare la necessità dell'analisi, delle capacità di critica, richiama con forza la “*capacità di agire socialmente anziché inculcare nei giovani l'idea che l'obiettivo è quello di rafforzare le loro capacità per promuovere il loro successo personale, mentre la scuola deve agire affinché gli individui possano unirsi tra loro e organizzarsi intelligentemente contro la povertà, la miseria, l'ignoranza, la crudeltà, il basso livello estetico e morale*”.

In questa direzione la scuola deve essere una “comunità di vita educante” che si apre ai rapporti con il mondo esterno, eticamente anti-autoritaria perché fondata sulla comprensione, sul dialogo, sulla collaborazione cooperativa, così come teorizzato dal pedagogista Célestin Freinet (*Nascita di una pedagogia popolare*).

Una scuola, quindi, *socialmente aperta* perché costruita su una vasta rete di rapporti con l'ambiente. Una scuola dove *lo studente potrà maturarsi nel contesto di una comunità* che dalla scuola si estende alla famiglia e all'ambiente sociale, educando e insegnando.

Ma, allora, quale è il presupposto che lega, che salda l'educare all'insegnare?

Come già detto, citando il pensiero di grandi pedagogisti, questo legame

risiede nella costruzione sociale del soggetto, ossia nel permettere al soggetto, grazie alla scuola e alla comunità educante, di *essere protagonista nella costruzione della sua identità*.

Ma, allora, che cosa vogliamo che sia l'insegnamento educativo se non quello che basandosi sulla costruzione della identità e autonomia dei soggetti in formazione, li conduce ad acquisire quel diritto fondamentale all'esercizio della piena cittadinanza, una cittadinanza attiva che li veda partecipi e *attori di processi in cui divenire individuale e trasformazioni sociali possano coincidere*.

Da qui, non possono non emergere alcune necessarie riflessioni atte a ricostruire *il senso della stessa didattica*.

Nel contesto dei rapporti scuola/società, individuo/gruppo sociale emergono come obiettivi significativi dei processi di apprendimento scolastico il *cogliere il senso delle conoscenze* e lo *sviluppare capacità di apprendere ad apprendere* (deuteroapprendimento). Sono questi gli obiettivi fondanti una educazione e una istruzione che possano servire a ognuno di noi e all'intera società.

Ma, nella scuola di oggi, l'attività didattica sembra perdere il suo significato fondante. Si è, di fatto, passati *dal come si fa scuola al come si valuta il fare scuola, da una valutazione della didattica a una didattica per la valutazione*, valutazione che ha come presupposto la convinzione (di fatto supposta) che le conoscenze possano essere oggettivate, quantificate.

Questa didattica costruita ad arte rispetto ai criteri definiti/imposti per la sua valutazione, sembra abbia rimosso quell'orientamento psico-pedagogico-culturale capace di far assumere, nella relazione tra docenti e discenti, una precisa caratteristica riferibile alla impostazione espressa da Lev Wigotskij (*Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*)

con il concetto di "*area potenziale di sviluppo*" ("o zona prossimale di sviluppo"), capace di porre al centro una concezione del bambino, dello studente come risorsa e di produrre una adeguata ridefinizione del ruolo (educativo) dell'adulto.

Vygotskij definisce l' "area potenziale di sviluppo" come distanza tra ciò che il bambino/studente è in grado di fare da solo (livello di sviluppo effettivo) e ciò che riesce a realizzare se seguito da partner più competenti (livello di sviluppo potenziale). Elemento saliente dell'area è il suo carattere inter-psicologico. Riferendosi al livello di sviluppo potenziale, non vuole indicare un'abilità individuale ma piuttosto il risultato dell'interazione tra soggetti che il processo di apprendimento permette (D.Savio, *La disponibilità a mettersi in gioco*). Questo, pur presupponendo una interazione educativa, caratterizza il soggetto fin dal primo giorno di vita.

E' possibile, quindi, utilizzare proficuamente il concetto di "area potenziale di sviluppo" a tutti i livelli dello sviluppo infantile e adolescenziale stesso.

Di fatto, ciò che può fare il bambino/studente, oggi, con l'aiuto dell'adulto lo potrà fare da solo domani (dalla dipendenza all'autonomia, ovvero l' "*aiutami a fare da solo*" montessoriano).

Jerome Bruner (*Actual minds. Possible worlds*) definisce la consapevolezza dell'adulto del valore dell'area potenziale di sviluppo, come "coscienza vicaria" che sta alla base dell'esercizio del *tutoring* inteso non come dipendenza totale del bambino/studente dall'adulto ma come insieme dei mezzi con cui si fornisce al partner meno competente un aiuto che gli consente di operare nella risoluzione di un problema secondo un livello superiore alle sue capacità attuali. Wood, Bruner e Ross (*The role of tutoring in problem solving*) assegnano al processo del *tutoring* (precisato con il termine *scaffolding*, impalcatura-sostegno) le seguenti funzioni:

- reclutare il bambino/studente al compito, cioè sollecitare il suo interesse e la sua adesione alle richieste del compito stesso,
- ridurre il grado di libertà, cioè semplificare il compito limitando le alternative di possibilità per la sua risoluzione,
- mantenere la direzione, cioè la motivazione del bambino/studente a perseguire con costanza l'obiettivo dimostrandogli curiosità e disponibilità e indicandogli il valore dell'obiettivo finale,
- sottolineare gli aspetti cruciali del compito, esplicitando le discrepanze tra ciò che il bambino/studente produce e ciò che sarebbe corretto producesse,
- controllare le frustrazioni generate dalla non riuscita,
- fornire dei modelli da imitare non dimostrando semplicemente la risoluzione del compito ma, piuttosto, riproducendo e completando una soluzione già tentata dal bambino/studente con l'aspettativa che la realizzi in forma più appropriata.

Su questa base, già da tempo, importanti pedagogisti italiani (Vertecchi, Frabboni, Maragliano) avevano elaborato un concetto particolarmente significativo di valutazione denominandola “*valutazione formativa*”.

La valutazione formativa è la *valutazione che vale* cioè è quella valutazione dei risultati dell'insegnamento che, prendendone coscienza, è *in grado di retroagire sull'insegnamento stesso* al fine di una sua modifica in direzione di strategie di insegnamento e apprendimento *per mettere in grado ogni studente di raggiungere i risultati previsti*.

Sembra proprio essere questa quella che potremmo definire “*la buona scuola*”. Quella scuola che, come affermava Célestin Freinet, metta lo studente nella condizione di sentire per primo l'esigenza di non sbagliare, di possedere delle conoscenze di base, certe, di avere la possibilità di esercitarsi fino al raggiungimento di abilità soddisfacenti.

Al contrario, la cosiddetta “valutazione oggettiva” che domina, oggi, nella scuola,

- è esterna al processo di costruzione e trasmissione delle conoscenze,
- prescinde dalla necessità di un “contratto didattico” tra scuola-insegnante e

studente che si basi su:

- a. il sostegno alla costruzione della identità dello studente,
- b. il suo sviluppo caratterizzato dalla piena autonomia: un soggetto, quindi,
 - non regolato ma regolativo-normativo,
- c. la produzione del senso di responsabilità individuale e collettiva.

Allora, oggi, nell'epoca delle grandi e rapide trasformazioni, delle crisi ricorrenti che inducono processi di precarizzazione del soggetto umano aumentando le condizioni sociali di rischio di disagio, nell'epoca della standardizzazione dei linguaggi, delle tecnologie “educative” presunte neutre, del dominio della realtà virtuale che allontana sempre più *l'esperienza diretta della realtà* per trasporla sul piano della sua rappresentazione mediatica, la scuola, ancor più di ieri e con grande impegno, si deve porre come compiti necessari e urgenti quelli di

- seguire i tempi della natura,
- permettere a ognuno di riappropriarsi della propria natura di soggetti umani-universali ossia capaci di *“fare di tutta la realtà la base della propria natura”*,
- di superare la frattura e la contraddizione drammatica tra *“tempi storici”* e *“tempi biologici”*.

Una scuola, quindi, della vita: non dell'alta velocità ma della “*slow education*” al fine che ciò che ha permesso di umanizzare gli uomini nel passato possa continuare a umanizzare gli uomini del futuro.

In questo, le nuove tecnologie possono centrare non certamente per tecnicizzare l'insegnamento ma per poter fare ciò che prima non si riusciva a fare o che richiedeva troppa fatica.

Allora, come già detto, “non si tratta di avere soggetti da formare, ovvero de-formare, incasellare, costringere, ma, letteralmente, di costruire nuovi soggetti all'interno dei dispositivi educativi”.

Su questa base e secondo questi presupposti, la sfida della “*buona scuola*” e per la buona scuola è sfida per creare le condizioni per la realizzazione e il riconoscimento di ogni soggetto umano.

E', quindi, sfida culturale, sociale e civica, sfide capaci di *attivare attitudini* a individuare, esplicitare, porre e trattare problemi nonché collegare saperi come insieme delle risposte collettive verso la costituzione di quell'*attitudine riflessiva* straordinaria che possiamo definire “*pensare il pensiero*”, rompere costantemente i limiti del pensiero consolidato/stereotipato, per accedere a nuovi significati della realtà e della esperienza.

Queste tre sfide sono parimenti essenziali e strategiche:

- la ***sfida culturale*** come necessità di valorizzare l'unicità, la singolarità delle esperienze,
- la ***sfida sociale*** come visibilità sociale dei diversi soggetti, ricostituzione dei legami sociali, costruzione collettiva dei significati e del senso di appartenenza, appartenenza a un rapporto sociale che cominci a farci esistere. Il problema è quello per cui un'esistenza pienamente singolare può emergere da questa appartenenza comune,

-la *sfida civica* come ri-fondazione, ri-appropriazione del sentimento pubblico-collettivo, del sentimento del comune destino planetario, della esigenza di universalizzare comuni valori nel rispetto delle possibilità della esistenza della vita, della coscienza di estendere la solidarietà umana.

E' per questo che bisogna far sì che *“un'ora di lezione possa cambiare una vita, imprimere al destino un'altra direzione, sancire per sempre quella che si era solo debolmente già abbozzata. Tutti abbiamo fatto esperienza di quella che può essere un'ora di lezione: visitare un altro luogo, un altro mondo, essere trasportati, catapultati in un altrove, incontrare l'inatteso, la meraviglia, l'inedito. Può avvenire a tutti i livelli previsti dell'apprendimento, dalle scuole primarie fino all'università. La sostanza non cambia. Quando c'è lezione c'è sempre effetto di soggettivazione, effetto-tyche, incontro inatteso con qualcosa che tocca, con un reale che accende e sovverte...Il maestro non solo conduce lungo strade che non si conoscono affatto, ma, soprattutto...muove il desiderio del viaggio. In questo senso la lezione è un incontro che rompe la realtà uguale a se stessa dell'automaton istituzionale”* (M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per una erotica dell'insegnamento*).