

Articolo 33

L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento



www.edizioniconoscenza.it

Mensile per chi lavora nella scuola,
nell'università, nella ricerca, nella formazione

SOMMARIO

Editoriale

1/2018, tanti anniversari

Lo scrigno

2/ Notizie in breve

A CURA DI LOREDANA FASCIOLO

Mercurio

3/ Se i genitori malmenano un insegnante

ERMANNO DETTI

Attualità

4/Un pasticcio decennale

Storia controversa dei diplomati magistrali

RAFFAELE MIGLIETTA

Pedagogie

6/Il trenino delle zero sei

I bambini, il nido e la scuola

GIANCARLO CERINI

10/Auspici per il duemiladiciotto

Tra realtà e utopia

FRANCO FRABONI

Strategie educative

12/Ritratti di classe

Letturatura grigia

BELFAGOR

14/Belli senz'anima

Baby gang e intervento educativo

PAOLA PARLATO

Punti di vista/I genitori

16/Le fragilità di due solitudini

Un patto educativo scuola-famiglie

ROSA MORDENTI

Sistemi

18/Governare il processo innovativo

Cultura organizzativa e dirigenza scolastica

ANTONIO VALENTINO

Tempi moderni

23/La poetica divisa in più tempi

A 50 anni dalla scomparsa di Salvatore Quasimodo

DAVID BALDINI



30/Scrittore, poeta, saggista

I protagonisti/ Salvatore Quasimodo

AMADIGI DI GAULA

31/Esempio luminoso di umanità

La specola e il tempo/ Janusz Korczak nel 140° della nascita

A CURA DI ORIOLO

32/La filosofia della rivolta

Un saggio dimenticato di Albert Camus

MASSIMO MARI

36/Il postulato pedagogico di Gramsci

Riflessioni sul libro di Massimo Baldacci

GENNARO LOPEZ

Studi e ricerche

38/La ripresa c'è ma non basta

51° Rapporto Censis/Tra ottimismo e paure

DANIELA PIETRIPAOLI

Incontri e dialoghi con l'arte
in tempo reale

41/Nasce la Woodstock dell'arte

Rivoluzione epocale

alla direzione artistica del Macro di Roma

INTERVISTA A GIORGIO DE FINIS DI MARCO FIORAMANTI

44/L'arte di Dachan

Il pittore e medico buddista all'Accademia di Via Ripetta

INTERVISTA ALL'ARTISTA DI RAFAEL F. LOBO

Libri

45/E se piazza Fontana avesse un altro finale?

La memoria spezzata,

l'ultimo libro del giallista Giuseppe Fiori

CONVERSAZIONE CON L'AUTORE DI ANNA MARIA VILLARI

Teatro

49/L'insostenibile bisogno d'amore

Fassbinder/Von Kant di Luca Gaeta

al Teatro Stanze segrete di Roma

MARTHA PAINE

50/Il sublime prendersi cura del sé

Dio arriverà all'alba di Antonio Nobili

al Teatro Cometa off di Roma

MARCO FIORAMANTI

Cinema

51/Dacia Maraini a Cinema e Donne

Firenze, Festival internazionale

"Segnare il Tempo"

VINCENZA FANIZZA

Recensioni

52/ Schede

A CURA DI ANITA GARRANI

DIBATTITO

Quale futuro per il sindacato

Tra liberismo, globalizzazione, pensiero unico

MARIO RICCIARDI

SUPPLEMENTO

QUADERNO n. 3

LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA UNIVERSITARIO

E DELLA RICERCA. UNA RIFLESSIONE CRITICA

PER PROPORRE UN NUOVO MODELLO

UN PASTICCIO DECENNALE

RAFFAELE MIGLIETTA



I troppi canali del reclutamento nella scuola. Le graduatorie a esaurimento che non si esauriscono mai, le leggi confuse, le controversie legali e, infine, le “guerre” tra lavoratori. Urge una soluzione definitiva

I Consiglio di Stato, in adunanza plenaria, con una decisione del 20 dicembre 2017 ha stabilito che i diplomati magistrali con titolo acquisito entro l'a.s. 2001-02 non hanno diritto a essere inseriti GAE (graduatorie a esaurimento). Per effetto di questa decisione molti docenti a tempo determinato, ma anche a tempo indeterminato, rischiano di perdere il posto di lavoro e di dover lasciare le classi e gli alunni ad anno scolastico inoltrato.

Ma da dove nasce tutta questa vicenda e il relativo contenzioso che vede coinvolti migliaia di diplomati magistrali in servizio nelle scuole?

In passato il sistema scolastico prevedeva l'immissione in ruolo solo con il superamento di un concorso ordinario al quale si accedeva con il diploma o con la laurea. Con il superamento del concorso si acquisiva anche l'abilitazione limitatamente

alla scuola infanzia, classi concorso medie e superiori; per la scuola primaria, essendo la maturità magistrale titolo di per sé abilitante, con il concorso si conseguiva l'idoneità.

Nel 1989 per far fronte a un aumento consistente del precariato fu introdotto con un'apposita legge un concorso per soli titoli, “doppio canale”, al quale si accedeva con 360 gg. di servizio (in un triennio ben definito) e l'abilitazione (per materna, medie e superiori) conseguita attraverso concorso ordinario e/o riservato, e per la scuola elementare sempre dopo 360 giorni di servizio in un triennio ben definito e l'idoneità in concorso (visto che il diploma era di per sé abilitante).

Con l'introduzione del “doppio canale” le immissioni in ruolo avvenivano per il 50% dei posti dai concorsi e l'altro 50% dal concorso per soli titoli (“doppio canale”).

Successivamente (con la Legge n. 124/1999) il sistema di reclutamento è stato in parte modificato, mantenendo le quote del 50%, ma sostituendo le graduatorie del “doppio canale” con la graduatoria permanente nella quale confluirono, in prima applicazione, tutti i precari inclusi nel doppio canale (1ª fascia) e quelli che nel triennio precedente avevano maturato i requisiti dei 360 gg. e abilitazione o idoneità (2ª fascia). In 3ª fascia tutti quelli in possesso di abilitazione (per materna, medie e superiori conseguita con concorsi ordinari o riservati) o idoneità in concorso per la scuola elementare.

Queste graduatorie dapprima definite

STORIA CONTROVERSA DEI DIPLOMATI MAGISTRALI

“permanententi” sono state poi trasformate (con la Legge n. 296/2006) in “graduatorie a esaurimento” (le GAE per l'appunto) con l'obiettivo di svuotarle progressivamente eliminando definitivamente la precarietà. Da queste graduatorie vengono chiamati, mediante scorrimento, i docenti tanto per le immissioni in ruolo quanto per gli incarichi di supplenza annuale.

Leggi confuse e sentenze contraddittorie

Senonché i diplomati magistrali, con titolo acquisito entro l'anno scolastico 2001-02, hanno ritenuto che questo titolo desse comunque loro il diritto a essere inseriti nelle GAE in quanto acquisito prima dell'entrata a regime del nuovo sistema di reclutamento e pertanto utile a tale fine.

Per questo motivo alcuni interessati hanno avviato dei ricorsi il cui primo esito è stato pubblicato nel 2014 quando il Consiglio di Stato ha effettivamente riconosciuto il valore abilitante dei diplomi magistrali ante 2001-02 (vedi il DPR 25/3/2014) e pertanto il diritto di chi ne fosse in possesso a essere inserito in 2^a fascia nelle graduatorie di istituto.

Successivamente sono stati presentati ricorsi anche per l'inserimento nelle GAE che furono accolti dalla giustizia amministrativa

A seguito di questa prima pronuncia sono stati oltre 40.000 i diplomati magistrali a proporre ricorso e poi, per effetto di successive pronunce dei giudici amministrativi, a essere inseriti seppur con riserva nelle GAE. L'inserimento in GAE ha consentito a molti di questi diplomati di avere incarichi di supplenza e per circa 6.000 di loro di ottenere anche la nomina in ruolo seppur con la clausola risolutoria. Questa clausola prevede che la nomina può essere revocata a seguito del giudizio

di merito a conclusione della causa legale in corso.

La vertenza si è trascinata per oltre tre anni senza che, nel frattempo, il Miur decidesse di intervenire su questa questione per tentare di risolvere il contenzioso e provare a dare una risposta per conciliare i diversi interessi in campo, rappresentati non solo dai ricorrenti ma anche dai numerosi con-



tro interessati. Tra questi ultimi figurano, ad esempio, i docenti con l'abilitazione già inseriti nelle Gae che si sono visti scavalcare dai nuovi inserimenti e dai laureati in scienze della formazione primaria a cui invece viene negato l'inserimento in graduatoria.

La vicenda è così culminata con la decisione assunta lo scorso dicembre dall'Adunanza Plenaria del Consiglio di Stato, ovvero dal massimo consesso della giustizia amministrativa a cui era stata rimessa l'intera vicenda, che ha stabilito che «*Il possesso del solo diploma magistrale, sebbene conseguito entro l'anno scolastico 2001-2002, non costituisce titolo sufficiente per l'inserimento nelle graduatorie a esaurimento del personale*».

La sorpresa e lo sconforto per i diplomati magistrali sono stati enormi, anche perché questa decisione ha ribaltato il precedente orientamento dello stesso Consiglio di Stato che con numerose sentenze aveva dato ragione ai ricorrenti consentendo loro di essere inseriti in GAE e per effetto di ciò assumere incarichi a tempo indeterminato e a tempo determinato nelle scuole. L'applicazione di questa decisione sarebbe clamorosa perché com-

porterebbe la risoluzione di migliaia di contratti di lavoro in essere con la conseguenza di compromettere la funzionalità e la continuità didattica nelle scuole in cui questi docenti sono in servizio.

Una soluzione che metta ordine e dia certezze

Il giorno successivo alla pronuncia del Consiglio di Stato la FLC CGIL, insieme alle altre organizzazioni sindacali maggiormente rappresentative, ha richiesto e ottenuto un incontro al Miur per chiedere immediati impegni finalizzati a risolvere i problemi che potrebbero determinarsi per tutti i docenti coinvolti e per le scuole. Il MIUR – nell'incontro che si è svolto il 4 gennaio 2018 – si è impegnato innanzitutto a salvaguardare il regolare svolgimento dell'anno scolastico in corso (e quindi a garantire nell'immediato a tutti i diplomati magistrali il mantenimento del posto di lavoro e la posizione in GAE) e, successivamente, a individuare un percorso specifico volto ad assicurare l'assunzione a tempo indeterminato dei docenti interessati.

Mentre scriviamo la questione non è ancora conclusa e sono programmati altri incontri tra sindacati e ministero.

Per la FLC CGIL è prioritario individuare una soluzione politica in grado di porre fine alla stagione dei ricorsi legali e di dare una risposta definitiva al bisogno dei docenti abilitati – siano essi diplomati magistrali che laureati in scienze della formazione primaria – di poter accedere al ruolo e garantire alle scuole la copertura dei posti di insegnamento di cui hanno bisogno. ■

BELLI SENZ'ANIMA

PAOLA PARLATO

Come reagire di fronte ai comportamenti violenti degli adolescenti? Le difficoltà delle famiglie. La solidità della scuola. L'importanza della relazione educativa e del coinvolgimento emotivo e razionale

Baby gang dal coltello facile, bullismo e cyberbullismo, videodipendenza, indolenza, ignoranza, assenza di valori. È il ricorrente repertorio di espressioni usate per definire un certo universo giovanile. Le cronache degli ultimi anni quasi quotidianamente ci rimandano il quadro allarmante di una violenza spesso cieca e del tutto immotivata. Ragazzi sempre più giovani – si tratta spesso di bambini – sono alla continua ricerca di emozioni forti che solo l'aggressività sembra garantire. I comportamenti violenti non sono solo quelli “estremi”, spesso sono l'indifferenza beffarda con cui si prende in giro lo “sfigato” o si ignora il vecchietto malfermo nella corsa al posto a sedere in metro.

La violenza dunque è sempre più diffusa tra i ragazzi, gli egoismi prevalgono sempre più sull'empatia e la solidarietà e i modelli di vita di coerenza e rettitudine sono stati soppiantati da modelli improntati all'affermazione del sé, alla spregiudicatezza e all'avventurismo senza scrupoli. Se interrogati sui loro comportamenti i ragazzi non mostrano vergogna o pentimento, ma una sorta di ingenuità, come se non si rendessero conto della gravità della trasgressione, come se non fossero consapevoli del mondo intorno, dell'altro, della necessità di condividere codici e regole; sembrano esistenze bidimensionali, prive di spessore cognitivo ed emotivo. Impegno, ideali, passioni forti sono appannaggio di pochi ragazzi, spesso considerati dai coetanei strani e diversi.

Il fenomeno è oggetto di attenzione e di studio da parte di psicologi e di sociologi, che mettono correttamente al centro dell'analisi i condizionamenti di un sistema incapace di offrire speranze e prospettive di lungo termine, di presentare modelli di vita e di pensiero credibili.

Aiutare i giovani a crescere

L'aspetto che ancora troppo poco, o troppo genericamente, viene preso in considerazione è il ruolo dell'educazione. Al di là di generiche istanze teoriche mancano forse volontà forti e strumenti efficaci da parte degli adulti di riferimento, anzi molto spesso certe drammatiche realtà rimangono ad essi sconosciute. La famiglia appare condizionata, sempre più spesso i genitori sono incapaci di dire ai figli i necessari “no” e al tempo stesso sono ossessionati dal bisogno di offrire loro cose, beni materiali che non facciano sentire i ragazzi inadeguati rispetto al contesto in cui vivono; non di rado per compensare le assenze o le inadeguatezze che pensano di avere.

“La scuola è l'unica differenza che c'è tra l'uomo e gli animali. Il maestro dà al ragazzo tutto quello che crede, ama, spera. Il ragazzo crescendo ci aggiunge qual-

che cosa e così l'umanità va avanti”, scriveva don Milani.

L'altra più importante agenzia educativa è infatti la scuola, che presenta oggi carenze ancora più significative e vive una forte crisi di ruolo. Soprattutto la scuola secondaria continua a percepire come dicotomia l'istruire e l'educare. L'apprendimento delle discipline, nell'epoca dell'oggettività, delle griglie e dei protocolli, appare più che mai scisso dall'idea di una formazione a tutto tondo in cui, come recitava una efficace nenia degli anni passati, sapere, saper fare e saper essere sono componenti inscindibili della testa ben fatta invocata da Edgar Morin.

Oggi più che mai appare necessario porre una maggiore attenzione alla relazione educativa, dentro e fuori la scuola. Questa non è un elemento marginale ma il cuore stesso dell'esperienza del formare. La costruzione del sé si realizza grazie all'incontro con l'altro, attraverso questo percorso si impara a riconoscere affinità e differenze, si impara a riconoscere e rispettare le identità altre.

Nella relazione educativa, nella famiglia come nella scuola, se le figure adulte interagiscono in modo positivo, il ragazzo è al centro di una complessa rete di rapporti, dove il suo microcosmo si intreccia con il contesto più ampio dell'ambiente, della società, della cultura in cui vive. Nel riconoscersi riconosce l'altro, che acquista spessore e concretezza. Quindi se fondamentale è la relazione con l'adulto educante, altrettanto importante è il rapporto con il gruppo dei pari, di cui l'adulto deve essere mediatore e facilitatore. Perché, come sostiene Carl Rogers, la relazione educativa si compie come relazione di

BABY GANG E INTERVENTO EDUCATIVO

aiuto, cioè come un rapporto in cui una persona si attiva per facilitare la crescita e la maturità dell'altro, che non si configura come soggetto da manipolare, ma come persona capace di auto-compimento e di autorealizzazione.

Su questo aspetto è intervenuta la Direttiva ministeriale n. 16 del 5 febbraio 2007, che opportunamente mette al centro "la valorizzazione della persona, la crescita e lo sviluppo educativo, cognitivo e sociale del singolo discente mediante percorsi di apprendimento individualizzati e interconnessi con la realtà sociale del territorio, la cooperazione, la promozione della cultura della legalità e del benessere dei bambini e degli adolescenti".

E la maturazione degli adolescenti viene definita "introiezione lenta e profonda della conoscenza che acquista significato se diventa contemporaneamente opportunità per l'assunzione di comportamenti consapevoli e responsabili, dando luogo a quel processo, progressivo e 'faticoso', di assimilazione critica del reale."

Il problema resta la progettazione di specifici curricula didattici ispirati a queste istanze, ma questo compito non può essere genericamente sotteso all'attività dell'insegnante, affidato alla sua personale sensibilità e competenza, deve essere oggetto di insegnamento consapevole, intenzionale e esplicito; deve prevedere la conoscenza delle strutture cognitive ed emotive dei bambini e dei ragazzi e di metodologie didattiche *ad hoc*.

Non è possibile una acquisizione di competenze puramente razionale, ma gli obiettivi devono intrecciare la crescita cognitiva con quella emotivo-affettiva, senza la quale non nasce né la motivazione ad apprendere, né lo sviluppo sereno della personalità dell'alunno. Per questo il docente deve porsi già con i bambini più piccoli come facilitatore nella vita del gruppo-classe e promuovere la centralità dell'alunno come soggetto attivo di apprendimento,

attraverso metodi cooperativi come il gioco corporeo, il *circle time*, il lavoro di gruppo, le conversazioni guidate. Nella scuola primaria si può proporre un intreccio di linguaggi, per legare la graduale acquisizione di competenze disciplinari, attraverso l'approccio motivazionale, allo sviluppo armonioso della personalità. È necessario che i ragazzi imparino, crescendo, ad amare se stessi per realizzare davvero la valorizzazione delle diversità e la messa in discussione degli stereotipi. È importante infatti capire che l'educazione all'affettività è un processo continuo e mai compiuto, poiché l'affettività di ciascuno muta per tutto il corso della vita ed è luogo di educazione permanente.

In questo processo il docente deve essere capace di ascolto e di empatia, ma anche di fornire gli stimoli giusti per accompagnare gli alunni lungo il cammino della conoscenza di sé, della costruzione della propria identità e del rafforzamento dell'autostima. Soprattutto le esperienze di tipo laboratoriale sono momenti di grande efficacia, perché consentono una naturale dialettica dell'operare e del riflettere. I percorsi di narrazione del sé, la riflessione individuale e collettiva, il confronto delle idee devono essere strumenti della metodologia didattica trasversali a tutte le discipline e a tutti gli stadi di sviluppo dei ragazzi.

In particolare la modalità di relazione circolare, che può essere impiegata in tutte le attività che vengono proposte, oltre a essere una delle metodologie più efficaci nell'educazione socio-affettiva, potenzia enormemente il coinvolgimento e la partecipazione, perché obbliga tutti a mettersi in gioco, ad assumersi la responsabilità di esporsi, con le proprie emozioni come con le proprie idee; i ragazzi sono stimolati al ragionamento e all'autonomia critica, sviluppando atteggiamenti interpersonali positivi e acquisendo competenze sociali quali la capacità di ascolto attivo, di empatia, di cooperazione.

Elogio della lentezza

Ma gli insegnanti, soprattutto quelli della scuola secondaria, sono – o si percepiscono – sempre più stretti nella morsa dei programmi, dei tempi, dei rituali burocratici. La discussione fra colleghi, il confronto delle idee, degli approcci metodologici, la progettazione condivisa di percorsi e proposte didattiche sono sempre più chimere via via che aumenta il livello degli studi e l'età degli alunni. Eppure è noto che è proprio l'adolescenza, l'età dello smarrimento e della fragilità, un'età in cui i ragazzi comunicano più nel gruppo che in famiglia e sarebbero più "raggiungibili" da una scuola più attenta ai loro problemi. La scuola potrebbe essere osservatorio privilegiato e terreno fertile di ascolto e di intervento con una generazione che fatica a manifestare la sue difficoltà.

I contenuti disciplinari, intesi come conoscenze formative, come mezzi e non come fini dell'apprendimento, possono essere essi stessi ottimi strumenti per tutto quanto si diceva sopra.

La lettura di un autore, il confronto delle analisi e delle interpretazioni, la produzione scritta individuale e collettiva sono momenti di didattica viva; lo sforzo di interpretazione del presente attraverso i paradigmi dedotti dallo studio di particolari momenti del passato; la riflessione sulle inquietudini e le contraddizioni del quotidiano alla luce del pensiero filosofico dei secoli passati sono solo alcuni esempi di come si possa allestire un laboratorio di letteratura, di storia o di filosofia affiancando alle conoscenze stimoli che rendano i ragazzi protagonisti del loro apprendimento e dei saperi. Si tratta di progettare percorsi di conoscenza e costruzione del sé attraverso il confronto e la negoziazione dei significati, percorsi di addestramento alla cittadinanza attiva e alla democrazia che, in larga misura, mettono i giovani al riparo dalle pericolose derive cui stiamo assistendo. Ma qui si riapre l'annosa questione: chi forma il formatore? ■

GOVERNARE IL PROCESSO INNOVATIVO

ANTONIO VALENTINO

Riorganizzare gli spazi della scuola anche sulla spinta dell'introduzione delle nuove tecnologie è una grande opportunità per i docenti e per gli studenti. L'innovazione non può essere calata dall'alto. Serve consapevolezza, formazione, progetto e collaborazione di tutte le componenti scolastiche. Il ruolo del dirigente

I nuovi ambienti di apprendimento e i modelli organizzativi innovativi sono il quarto degli 11 temi indicati per la formazione dei Ds¹. In questo articolo tenterò di chiarire e precisare i termini di questa nuova domanda di cambiamento innovativo e, in particolare, il suo senso, le esperienze in atto e la loro direzione di marcia, il tipo di cultura organizzativa richiesto soprattutto al Ds. Una considerazione preliminare va però riservata alle condizioni strutturali che possono permettere alle innovazioni di cui qui si parla di diventare elementi di sistema.

E ciò allo scopo di richiamare che, parlare di innovazioni nella organizzazione e nell'uso degli ambienti scolastici è cosa buona e giusta; ma appare, per molti nostri Istituti che hanno ancora problemi di sicurezza e strutture d'altri tempi, un po' come prospettare viaggi in Mercedes a chi ha solo un'auto sgangherata.

Sappiamo del *Piano Nazionale Edilizia scolastica 2015-2017* e degli investimenti importanti previsti dalla L. 107/15. Sappiamo certamente che gli impegni legislativi sono importanti; ma sappiamo anche che non bastano. Con quel che ne consegue.

Antecedenti e tappe

Il discorso su ambienti di apprendimento e innovazione non è nuovo per la nostra scuola. Rispetto agli *ambienti*, un nome d'obbligo è quello di Maria Montessori (1870-1952) il cui "metodo", come è noto, dà centralità soprattutto agli ambienti educativi di bambini e ragazzi. Ma vanno anche ricordate le esperienze di alcune scuole sperimentali, a cavallo degli anni '70-'80, che, attraverso la creazione e l'uso di spazi in strutture architettoniche innovative e l'utilizzo di arredi coerenti con una didattica "democratica", puntavano al superamento dell'aula tradizionale e a un rapporto, tra studenti e insegnanti², basato sullo scambio e sull'ascolto attivo (reciprocità) e non su una comunicazione di tipo unidirezionale.

Innovazioni ambientali che però col tempo persero lo smalto e la carica del progetto iniziale.

Rispetto alle *tecnologie digitali*, il discorso è più impegnativo. Ovviamente il riferimento d'obbligo è la rivoluzione informatica e telematica che, negli ultimi decenni del secolo scorso – ma soprattutto a cavallo del nuovo millennio per quanto riguarda il mondo della nostra scuola – ha cominciato a espandersi con le sue tecnologie sull'intero pianeta.

È noto ai più che la prima campagna di alfabetizzazione informatica risale a oltre 15 anni fa. Il Piano ministeriale di formazione delle competenze digitali è infatti del 2001 (DPCM del 22 marzo) e il Progetto FORTIC del 2002. Ma, ad oggi, questo tipo di formazione appare, su scala nazionale, ancora modesto, soprattutto nella scuola del primo ciclo: e ciò, nonostante normative specifiche, almeno a partire dal 2004 (D.lgs. 59/2004: *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e del primo ciclo - Indicazioni nazionali del 2012*). Il punto di arrivo di questo nuovo processo è il *Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD)*, presentato il 27 ottobre del 2015, che prevede strutture la cui articolazione assume e approfondisce la *dimensione integrata di spazi-arreditecnologie* e offre indicazioni per una cultura organizzativa specifica più "attrezzata".

Le prime sperimentazioni di ambienti integrati

Un'attenzione più diffusa e promettente sugli ambienti innovativi integrati (innovazione degli spazi e innovazione digitale) si registra con il dibattito sulle

CULTURA ORGANIZZATIVA E DIRIGENZA SCOLASTICA

prime *Indicazioni Nazionali per la scuola dell'Infanzia e del Primo ciclo del 2012* (soprattutto) e in parte sulle *Linee Guida per l'Istruzione Tecnica e Professionale del 2010* che enfatizzano il ruolo dei laboratori come spazi di sperimentazione, ricerca e metodologia di lavoro.

La diffusione delle tecnologie digitali ha prodotto una vistosa accelerazione su questo terreno.

Le Tic (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) hanno infatti giocato un ruolo da *cavallo di Troia*, come è stato detto, ai fini del ripensamento dell'aula scolastica e dei suoi usi. E questo in considerazione del loro indubbio appeal. Le LIM, introdotte intorno al 2007-2008 si sono rivelate uno strumento potente e moderno, e, assieme all'uso di *tablet* e proiettori, hanno suscitato entusiasmi, ma anche problemi di varia natura (di senso, di uso, di sostenibilità, di formazione del personale ...). Da segnalare soprattutto, nella fase che precede la L. 107, il *Progetto nazionale Scuol@2.0 del 2010* che ha coinvolto pochissime scuole (una decina) e che puntava a coniugare l'innovazione metodologico-didattica e la trasformazione degli ambienti di apprendimento attraverso le tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Al centro del progetto, il superamento dell'aula tradizionale e la sua sostituzione con aule-laboratorio disciplinare, che si configuravano come spazi attrezzati in cui gli insegnanti di materie della stessa area preparano lavori, *setting* e materiali e accolgono di volta in volta le classi per gli insegnamenti specifici (pratica già vista nelle sperimentazioni fine anni '70 e inizi '80, poi abbandonata o molto circoscritta).

Il progetto prevedeva che ogni aula-laboratorio avesse una tecnologia standard di base (proiettore interattivo, un iPad per ogni docente e per ogni alunno, isole di lavoro digitalizzate) e arredi (tavoli da utilizzare secondo schemi modulari,...) che consentissero una loro fruizione flessibile (variabile), all'interno dei nuovi spazi, sulla base della pro-

grammazione delle attività (lezioni frontali, piccoli gruppi di lavoro, lavori individuali, dibattiti, recuperi, approfondimenti). Uno sviluppo di queste esperienze si ha con la confluenza nel 2013 delle dieci scuole del progetto nazionale dentro la *Rete delle "Avanguardie Educative"* (Progetto Nazionale accompagnato dall'Indire³).

Dalla Scuola 2.0 all'Aula 3.0

Il dibattito che ha accompagnato queste esperienze ha fatto emergere altri modi di vedere e affrontare il tema dell'innovazione e quindi dei diversi modelli operativi che si vanno via via elaborando e sperimentando.

L'approccio che in questa fase sembra meglio interpretare un'idea di innovazione, almeno in linea di principio più condivisibile, è quella nota come *Aula 3.0*⁴. Che, pur valutando positivamente le esperienze che possono essere fatte rientrare nel *Progetto Scuola2.0*, rileva comunque che il tipo di approccio lì sperimentato non sia una vera innovazione per la nostra scuola. Può rappresentare certamente un ottimo punto di partenza per cambiamenti forti – si rileva – ma il modello previsto non mette in discussione le pratiche della scuola tradizionale e quindi l'organizzazione dei suoi ambienti, la rigidità dei ruoli e delle metodologie didattiche. La stessa lezione frontale – si obietta – può ben convivere con l'utilizzo delle LIM e il collegamento alla Rete (attraverso, per esempio, spiegazioni con video e audio e ricerca di informazioni in tempo reale). La lezione "spettacolarizzata" è certamente più accattivante, ma lascia aperto – questo il rilievo critico – il problema dell'apprendimento attivo, della crescita attraverso il lavoro cooperativo e lo studio individuale in ambienti attrezzati e polifunzionali; e lascia aperto anche il problema della riflessività e della dimensione profonda dell'apprendimento (*deep Learning*) che assicurano (possono assicurare) durata

e trasferibilità ai saperi e alle competenze. Si dice – in altri termini – che le tecnologie utilizzate a *corredo* possono risultare più che funzionali al suo potenziamento; ma non al superamento della lezione tradizionale.

L'Aula3.0 punta invece a caratterizzarsi con scelte che, assieme a una opportuna disposizione degli arredi, considerano condizione strutturale non solo l'integrazione delle diverse tecnologie presenti in Istituto e personali, ma anche quelle disponibili in Internet. Ma, punto focale del cambiamento, sono, in questo approccio, il ruolo e le competenze del docente e, prima fra tutte, la sua capacità di programmare, con le variabili strumentali (le tecnologie e la rete), anche quelle ambientali («l'aula come elemento dinamico, modificabile e programmabile») in base alle diverse attività previste. Obiettivo finale di questo approccio: l'apprendimento attivo dello studente durante l'intero processo, attraverso pratiche didattiche come il *Cooperative Learning*, la sperimentazione di *Flipped Classroom*, *l'apprendimento per scoperta ecc.*

Organizzare un ambiente di apprendimento

Sulla scorta delle esperienze sul campo prima richiamate, un punto fermo diventa il seguente: affinché ci sia innovazione che conti, non basta introdurre nuovi strumenti tecnologici e nuovi arredi funzionali ad assetti modulari del lavoro in classe (che comunque sono già una gran cosa). Vanno riconsiderati gli esiti attesi e la loro valenza formativa, i modi di insegnare, le relazioni docenti-studenti e studenti-studenti, senso e modalità del lavorare in gruppo, ...

Le esperienze svolte al riguardo fanno emergere l'importanza di alcune consapevolezze da maturare preliminarmente, la prima delle quali è che l'organizzazione degli spazi esprime l'idea di scuola

a cui si tende⁵. Perciò non è neutrale. Essa è parte integrante dell'idea di scuola e di apprendimento che si possiede. Intaccare, ad esempio, a) il ruolo centrale dell'aula, b) il ruolo di luogo di passaggio di corridoi e simili, c) la centralità della cattedra (aula uditorio) – che costituisce oggetto prioritario delle sperimentazioni in atto – veicola messaggi inequivoci.

Trasformare l'ambiente di apprendimento non è una semplificazione del lavoro docente. Implica attività di alto profilo professionale come: progettare, sperimentare, costruire *setting* e materiali specifici, interrogarsi sulla correlazione tra modalità di agire il proprio ruolo e assetto degli spazi. Attività che richiedono molto più tempo, motivazione, nuove capacità non solo metodologiche, ma anche di tipo organizzativo e gestionale. E quindi implicano formazione e riconoscimenti anche in termini di sviluppo di carriera (che non è una quisquilia).

Organizzare un ambiente di apprendimento equivale a progettare uno spazio – meglio: una costellazione di spazi attrezzati e stimolanti – «in cui studenti, indirizzati e supportati da docenti come guide e allenatori di pensiero e di pratiche, possano vivere esperienze attive e consapevoli di apprendimento»⁶. E quindi a gestire i vari passaggi attraverso azioni che un qualunque manuale di progettazione prevede (ma che talvolta rimangono sulla carta), cioè:

- monitorare i processi,
- farsi carico di difficoltà e problemi che riguardano non solo la funzionalità e l'adeguatezza degli strumenti, ma soprattutto i livelli delle competenze, la “tenuta” degli attori in campo e la situazione di contesto,
- gestire i tempi in modo disteso.

Idee guida per una innovazione che conti

È sempre la considerazione dei progetti e delle pratiche su queste innova-

zioni che permette di individuare alcune idee guida che meglio definiscono i campi di azione. Ne cito tre:

La prima. *Arredi e allestimenti* (strutturazione d'ambiente: arredi, colorazioni, luce, pannellistica, comunicazione visuale) in aree per discussioni collettive, per presentazioni, per lavori in piccoli gruppi o individuali... hanno senso in quanto consentono *di costruire sinergie con la progettazione didattica*.

La seconda. *Gli spazi cosiddetti “connettivi”*, cioè corridoi e aree di passaggio, che oggi sono spazi poveri di valore e di senso, vanno riconsiderati e rivalutati, sfruttandone le potenzialità di innovazione, sia rispetto alla *vivibilità dell'insieme*, sia riguardo ai processi di *responsabilizzazione*.

Valorizzare e vivere corridoi e slarghi, o comunque zone *poco considerate*, arricchendoli di pannelli e manufatti delle classi, di esposizioni di varia natura – oltre ad arredi (sedie, tavoli, punti per studio individuale e fruizioni di tecnologie diffuse) che accrescano la *vivibilità dell'ambiente* e la possibilità di stimoli, sollecitazioni e di studio individuale – è obiettivo (tra l'altro già ora praticato in vari Istituti del secondo ciclo) che permette di realizzare e sperimentare modalità comunicative differenziate e può favorire *l'autonomia dei ragazzi e la loro responsabilizzazione*, quanto a cura degli spazi e a rispetto degli ambienti.

Si tratta ovviamente di sviluppare al riguardo progetti educativi che richiedono in ogni caso processi non semplici da governare, di attenzione e presenza del mondo adulto; non come gendarme, ma figura capace di interazione e reciprocità.

Niente su terreni di questo tipo – è l'esperienza che lo insegna – va però lasciato a interventi estemporanei.

La terza. Fondamentale è comunque *progettare e sperimentare*, senza fughe in avanti, spazi che diano luogo a diverse possibilità di comunicare e relazionarsi, così da *assicurare centralità alle attività di riflessione, di ricerca e assimilazione*,

di confronto e cooperazione per apprendimenti solidi e sensati.

Il DS di fronte all'innovazione

Tutte le esperienze e sperimentazioni fin qui condotte evidenziano un altro punto importante: il processo innovativo non può nascere solo dall'iniziativa del dirigente scolastico. Soprattutto per le innovazioni legate agli ambienti scolastici e ai loro “ingredienti” più funzionali, *il ruolo dei docenti e del personale tecnico in generale* è fondamentale. Si può dire, senza timore di essere smentiti, che, se l'innovazione può essere promossa e proposta anche da altri soggetti – a partire dal Ministero o dal Dirigente –, le sperimentazioni e la loro diffusione, le pratiche e il loro progressivo miglioramento, il consolidamento e la diffusione dei cambiamenti realizzati hanno nei docenti la leva più importante.

E questo per la ragione molto semplice che l'innovazione, anche quando non nasce dai docenti, marcia solo se chi la deve realizzare ci crede, ha le competenze giuste, si rende disponibile a tradurla in pratiche e comportamenti coerenti e mirati.

Queste sono le prime cose che il buon dirigente sa e traduce in comportamenti opportuni rispetto a qualsiasi progetto di cambiamento.

Certamente ci sono poi i passi che gli spettano e che sono dentro le sue competenze professionali e i suoi “poteri”.

Nel caso specifico dell'innovazione degli ambienti di apprendimento come scelta di sistema, i compiti del Ds sono quelli di un qualunque dirigente di fronte a una nuova impresa:

- conoscerne i termini, attraverso la documentazione disponibile;
- considerare sia le esperienze maturate al riguardo (eventuali sperimentazioni autoctone o partecipazione a Progetti Nazionali o al Piano Nazionale

CULTURA ORGANIZZATIVA E DIRIGENZA SCOLASTICA

Scuola digitale), sia le variabili essenziali (risorse necessarie sul piano professionale e finanziario, oltre a tempi, processi da attivare... A quest'ultimo proposito, un punto di attacco importante è il coinvolgimento delle persone giuste e motivate per i primi passi;

- guardarsi intorno e contattare altri colleghi che si trovano nelle stesse condizioni;

- "interrogare" la Rete;

- seguire i processi legati a queste innovazioni – *stando attenti a che la barra sia comunque sempre orientata allo sviluppo e alla qualità degli apprendimenti* (saperi curricolari e soft skill);

- evitare sia i rischi di possibili *solitudini* dietro certe forme di individualizzazione dell'insegnamento centrate sull'uso eccessivamente separato degli strumenti (per esempio nelle attività di recupero), sia disposizioni riguardanti l'obbligo di acquisto di *smartphone* e *tablet* da parte degli studenti, soprattutto nella fascia dell'obbligo.

Comunque la consapevolezza da cui non si può prescindere è che *non esistono vie burocratiche o coercitive per promuovere e allargare la partecipazione ai processi innovativi*: dalla didattica all'organizzazione nel suo insieme, compresa quella degli ambienti di apprendimento.

Come pure vanno messe nel conto *le resistenze al cambiamento* di cui comunque occorre cogliere le ragioni, per eventualmente assorbirle, attraverso incontri dedicati, o superarle (v. Scheda: Per vincere le resistenze).

Gli ambienti di apprendimento nel PoF

Al riguardo però la prima mossa è chiarire soprattutto – attraverso gli *indirizzi* maturati negli incontri con altre componenti (competenza del Ds, in base al comma 14 della L. 107):

- gli obiettivi in termini di risultati attesi (per gli studenti e per la scuola) e dove la proposta si colloca nell'offerta formativa di Istituto⁷;

- interazioni e compatibilità con i Piani di Miglioramento (PdM) e gli altri progetti della scuola;

- i cambiamenti concretamente prevedibili e le tappe sul triennio, le iniziative e il tipo di formazione;

- cosa è richiesto a tutti in termini di impegno generale e alle figure particolari come impegni specifici, ma anche quali riconoscimenti si intende proporre attraverso il fondo per la valorizzazione delle professionalità;

- la gestione delle risorse disponibili in modo che sia garantito che tutte le aule dell'Istituto abbiano le stesse caratteristiche strutturali e didattiche.

Sono indirizzi che diventano linee guida per l'elaborazione del progetto specifico da inserire nel PTOF.

Nella cultura organizzativa del Ds su questa tematica non dovrebbero mancare le conoscenze dei fattori più importanti per promuovere e diffondere l'innovazione a partire dall'adeguatezza e completezza del quadro logico-progettuale e organizzativo: obiettivi, risultati attesi, attività⁸.

La gestione del tempo e del contesto

Preme conclusivamente richiamare l'importanza della gestione del tempo e del contesto. Sul primo versante, va considerato che «a volte è opportuno aspettare la maturazione dei processi, rallentare l'introduzione di metodologie e strumenti o viceversa accelerare (un po' come fa un allenatore quando c'è un evento importante in vista»⁹).

Sul secondo, evidenzerei che non si può prescindere «dalle abitudini, dalle caratteristiche degli spazi a cui si è abituati, dai ruoli con cui si è sempre gestita la propria professionalità, l'impermeabi-

lità alle trasformazioni imposte dall'alto per cui le riforme non producono cambiamenti nei comportamenti e nella cultura professionale».

Sfruttare il ciclo del RAV con la triennalità del PoF come canale di trasformazione interna può essere un'idea cui dare gambe e verificare.

C'è infine un ultimo fattore da non trascurare. Mi riferisco alla situazione particolare della nostra scuola, in questa fase di traduzione regolamentare dei provvedimenti previsti dalla Legge 107. E quindi, ai tanti atti amministrativi e progetti attuativi e ai loro effetti sulla vita delle scuole. Il riferimento è alle numerose incombenze e ai problemi di diversa natura (erogazione del bonus, reti di ambito e problemi della formazione, gestione dei PON – diventati per molti aspetti e in non pochi casi non un'opportunità formativa aggiuntiva, ma una necessità finanziaria e una operazione soprattutto burocratica –, autovalutazione di Istituto e RAV e PdM; senza considerare le reggenze – problema ormai endemico – che pesano anch'esse sulla vita professionale del personale) piovuti in questi ultimi due anni sulle scuole e gestiti dall'Amministrazione spesso maldestramente e senza alcuna attenzione alla gestione del tempo e alla metabolizzazione dei cambiamenti proposti.

Sono questioni che lo stesso dirigente deve tenere nella giusta considerazione quando si parla di innovazioni.

La Scuola 4.0

Alcune battute sulla Scuola 4.0, solo perché da qualche mese se n'è cominciato a parlare¹⁰. Delle nostre Università quella che ci sta lavorando di più è l'Università Cattolica di Piacenza¹¹. Punto di partenza è la constatazione che la realtà è sempre più tecnologica: dal quotidiano agli aspetti industriali ed economici. Con l'espressione 4.0 si indica la quarta rivoluzione industriale e i cambiamenti

SCHEDA¹². PER VINCERE LE RESISTENZE

I nostri studenti vivono nella rete

Nel mondo e nelle competenze (quale che ne sia il livello) dei nostri studenti, il computer e Internet sono presenti in misura massiccia. Perciò, la rete e le tecnologie informatiche possono rappresentare, se ben utilizzate, una grande opportunità per un insegnamento più efficace e un apprendimento più attivo.

Internet non è più solo fonte di informazioni

Si fa strada con Internet un nuovo paradigma di insegnamento che tende a mettere in discussione l'idea tradizionale dell'insegnante come depositario delle conoscenze. Comincia a intravedersi al suo posto una nuova figura, quella dell'insegnante «mediatore, nei confronti degli studenti, nei processi di acquisizione delle vaste e varie conoscenze a portata di click [...]». Una sorta di «insegnante tecnologico» «capace di supportare gli alunni nel loro percorso di apprendimento, con degli interventi personalizzati a seconda delle caratteristiche cognitive ed emozionali di chi ha di fronte».

La rete e i software possono arricchire la didattica

Le tecnologie, la rete e i software possono modificare e arricchire profondamente la didattica. Il loro utilizzo programmato e continuativo è destinato a incidere sul modo stesso di considerare l'ambiente e il tempo scuola.

Le nuove tecnologie offrono opportunità che:

- aiutano a valorizzare, ad esempio, competenze extra scolastiche degli studenti (quelle digitali e connesse) che, a loro volta, possono produrre effetti importanti sul versante più specificamente scolastico, in termini di crescita dell'autostima e del protagonismo;
- permettono di riservare più tempo per ricerche e riflessioni collettive o di gruppi o per recuperi o sistematizzazioni di esperienze e apprendimenti, potendo velocizzare le pratiche routinarie del fare scuola (spiegazioni e verifiche compiti).

È centrale la figura dell'insegnante

Ricerche recenti evidenziano che tecnologia e rete sono sempre di più «potenti mezzi per migliorare la mente e i processi cognitivi», ma emerge che comunque questi miglioramenti si verificano «solo nel momento in cui è presente un'attenta e significativa intermediazione da parte del docente»

tecnologici, professionali, economici che caratterizzeranno sempre più il futuro prossimo della nostra società. Il cuore di questo cambiamento è visto nella tendenza all'*automazione industriale* in quanto capace di integrare proprio le nuove tecnologie per migliorare – si dice – le condizioni di lavoro e aumentare la qualità produttiva degli impianti.

Cosa c'entra la scuola? In chi ci crede, l'obiettivo dovrebbe essere quello di portare i giovani a confrontarsi con un mondo che sarà sempre più caratterizzato da nuove dinamiche sociali ed economiche, ma soprattutto tecnologiche, di fornire loro le competenze giuste e accompagnarli così nel mondo del futuro. Per come sarà. Ma bisognerà saperne di più e ragionarci. ■

NOTE

¹ Decreto Dipartimentale n. 1441 del 22/12/2016

² Aiuta a capire il clima di quegli anni in questo tipo di scuole, la testimonianza particolarmente significativa di un'insegnante dell'Istituto sperimentale onnicomprensivo di Bollate, ora Dirigente scolastica in un Istituto superiore di Milano, che arriva nel 1977 quando ancora l'edificio era un cantiere aperto: «La storia di "Bollate" è anche la storia dei suoi spazi: aule, laboratori, cortili, terrazzini, corridoi, [...] Spazi aperti con aree e gradini, per ritrovi collettivi, e tavoli da ping pong caratterizzavano il lungo corridoio all'ingresso [...] . Oltre a ciò spazi laboratori per tutte le materie, in cui gli studenti ruotavano e gli insegnanti rimanevano fissi. Per fare questo, armadietti all'ingresso per tutti gli studenti, dove lasciare libri, quaderni, vestiti e altro materiale da utilizzare nella giornata. E poi aule senza cattedre con tavoli tutti della stessa grandezza [...], generalmente disposti a ferro di cavallo; [aule] che si aprivano su lunghi corridoi o su cortili verdi alberati». Ovviamente Bollate non è un caso isolato nell'area milanese. Né l'area milanese è stata l'unica in Italia a registrare interesse e impegno su questo terreno.

³ Si veda Mariarita Boccia, *Un scuola in movi-*

mento, in "Rivista dell'Istruzione" N. 6 (2015)

⁴ Cfr. Roberto Baldascino, *Insegnare ad apprendere in un mondo digitale*, Tecnodid, Napoli 2015

⁵ Cfr. M.G. Mura, *Perché ripensare lo spazio della Scuola?* in G. Cerini (a cura di), *Dirigenti scolastici di nuova generazione*, Maggioli Editore, 2015

⁶ Gloria Bernardi, *Trasformare l'ambiente di apprendimento*, in "Rivista dell'Istruzione" N. 6 (2015)

⁷ Se in continuità con progetti precedenti o comunque con esperienze fatte dentro l'Istituto e quali nuovi traguardi vengono prefigurati; oppure se si tratta di una nuova area progettuale del PTOF.

⁸ V. <https://lareteeilcambiamento.files>

⁹ Daniele Barca, *Innovazione gentile in Rdl n. 6(2015)*

¹⁰ Spazi di Scuola 4.0 si possono visitare a Milano presso l'ITI "Molinari" e in provincia di Bergamo, a Dalmine, IT "Marconi".

¹¹ L'ultimo e più importante convegno è del 13 settembre 2017 con l'ITC "Romagnosi" di Piacenza.

¹² La scheda - con alcune integrazioni - è tratta da "Le tecnologie non sono un optional. Consapevolezza 7", in A. Valentino, *Gli insegnanti nell'organizzazione scolastica*, Ed. Conoscenza 2015.

IL POSTULATO PEDAGOGICO DI GRAMSCI

GENNARO LOPEZ



L'educazione è democratica perché formando cittadini critici e consapevoli può trasformare le classi subalterne in classi dirigenti. Il concetto di egemonia e gli studi gramsciani

Le ricerche e gli studi sul pensiero e sull'opera di Antonio Gramsci occupano da tempo una bibliografia davvero sterminata, ma in tema di pedagogia gramsciana il repertorio bibliografico risulta quantitativamente molto povero e segnala interessi sporadici per ciò che Gramsci ha scritto su educazione, istruzione, scuola. Il lavoro di Massimo Baldacci ha il merito di colmare un vuoto pluriennale offrendoci, del pensiero pedagogico di Antonio Gramsci, una chiave di lettura che potrà riaccendere l'interesse non solo di studiosi e specialisti della materia, ma anche del più vasto pubblico a vario titolo impegnato nel mondo della conoscenza.

L'autore ha condotto la sua ricerca in particolare sui *Quaderni del carcere*, basandosi su una lettura "da pedagogista", non limitata alle pagine dichiaratamente dedicate ad argomenti pedagogici (quali sono soprattutto quelle del *Quaderno 12*, nonché le altre inserite nei *Quaderni 1, 4 e 29*), ma estesa all'intera opera, con l'intento (andato per-

fettamente a segno) di interpretare in chiave pedagogica l'insieme del pensiero gramsciano, in tutta la sua complessità. Baldacci, tuttavia, non si limita a proporre una nuova, originale e rigorosa interpretazione pedagogica dell'opera di Gramsci; sulla base di tale interpretazione, egli ci suggerisce anche un possibile uso della pedagogia gramsciana, per affrontare problemi che attengono agli attuali processi educativi e formativi: esattamente in questo sta il merito maggiore di questo lavoro, che risulterà particolarmente prezioso per chi deve misurarsi quotidianamente con le problematiche e le pratiche sempre più complesse dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Egemonia ed educazione

Ripercorrendo le tappe che hanno caratterizzato nei decenni precedenti gli studi sul pensiero pedagogico di Gramsci, tappe scandite e accorpate in tre fasi: una "togliattiana" (1944-64), una "post-togliattiana" (1964-89) e una "postcomunista" (dopo il 1989), l'autore si sofferma soprattutto sulle tre pubblicazioni che hanno visto la luce nella seconda fase, lasciando una traccia significativa e importante su questo terreno di ricerca. Cito qui i tre testi in ordine cronologico: Giovanni Urbani, *Egemonia e pedagogia nel pensiero di A. Gramsci*. Introduzione a A. Gramsci, *La formazione dell'uomo*, a cura di G. Urbani, Editori Riuniti, Roma 1967; Mario Alighiero Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, Armando, Roma 1970; Angelo Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, La Nuova Italia,

RIFLESSIONI SUL LIBRO DI MASSIMO BALDACCI

Firenze 1972. L'analisi dei tre lavori, condotta da Baldacci in modo ampio e rigoroso, consente di ricostruire il percorso di ricerca seguito dall'autore, un percorso che passa attraverso un notevole approfondimento del concetto di "egemonia" (in relazione ai lavori di Urbani e, soprattutto, di Broccoli), a partire dalla stessa polisemia del termine, al quale fa seguito l'esame di altre tre categorie gramsciane, quelle di "blocco storico" (ancora in relazione a Broccoli), di "americanismo" e "conformismo" (in riferimento al lavoro di Manacorda), per approdare a quella "filosofia della praxis", vero cuore pulsante di tutto il pensiero di Antonio Gramsci, che ingloba in sé tutte le suddette categorie, consentendo una più completa, penetrante e convincente interpretazione del pensiero pedagogico del grande sardo.

L'analisi del concetto gramsciano di "egemonia" consente di inquadrare la scuola e gli intellettuali (categoria nella quale rientrano a pieno titolo gli insegnanti) all'interno del cosiddetto "apparato egemonico" delle classi dominanti: la scuola, in quanto strumento e struttura materiale dell'egemonia; gli intellettuali, in quanto funzionari o "commessi" (*Quaderno 12, 1*) di un'egemonia capace di offrire loro sia una filosofia (intesa come concezione del mondo), sia una "dignità" legata alla consapevolezza della propria funzione storico-sociale. Ovviamente, così come si è potuta affermare un'egemonia borghese, la dinamica del conflitto sociale può portare all'affermarsi di un'egemonia proletaria che, facendo leva sulla filosofia della praxis (della quale si faranno interpreti gli intellettuali "organici" alla nuova classe egemone), può realizzare il superamento della divisione tra dirigenti e subordinati. Pertanto, il "postulato pedagogico" di Gramsci, in base al quale «ogni rapporto di "egemonia" è necessariamente un rapporto pedagogico» (*Quaderno 10, II, 44*), pur fondamentale, non è da considerarsi esaustivo, ma acquista tutta la sua pregnanza solo se lo si interpreta alla luce e all'interno di quel pensiero filosofico (la filosofia della praxis, appunto) in cui risiede gran parte dell'originalità dell'elaborazione gramsciana.

Un'interpretazione del pensiero pedagogico di Antonio Gramsci basata sulle categorie di "americanismo" e "conformismo", proposta dal Manacorda, ha rappresentato per lunghi anni un saldo e autorevole punto di riferimento nell'ambito degli studi sul tema. Di tale interpretazione si occupa analiticamente Baldacci, che pur riconoscendo l'indubbia rilevanza del tema dell'americanismo sotto il profilo formativo, non esita a evidenziare come le tesi del Manacorda rischino di rendere la scuola subalterna alle esigenze dello sviluppo economico. Manacorda – osserva Baldacci – specificherà di aver voluto proporre un Gramsci "materialista", contro le interpretazioni idealiste e intellettualistiche del suo pensiero. In ogni caso, il punto sul quale si registra la più ampia divergenza tra i lavori dei due studiosi risiede proprio nella "filosofia della praxis", che Manacorda erroneamente – come dimostra Baldacci – considerò una mera espressione adottata per sfuggire alla censura fascista e impiegata in sostituzione di "materialismo storico" o di "marxismo" *tout court*.

Filosofia della praxis e pratica educativa

L'autore segnala opportunamente che la fase "post-togliattiana" degli studi pedagogici su Gramsci verrà chiusa nel 1976 dal libro pubblicato per gli Editori Riuniti da D. Ragazzini, *Società industriale e formazione umana nel pensiero di Gramsci*: un tentativo (non del tutto riuscito) di conciliare le tesi di Manacorda, da una parte, e quelle di Urbani e Broccoli dall'altra, ricollegando la categoria dell'egemonia con quella dell'industrialismo (= americanismo). Lo stesso Ragazzini pubblicherà poi *Leonardo nella società di massa. Teoria della personalità in Gramsci*, Moretti Honegger, Bergamo 2002, un lavoro «ricco di indicazioni filologiche e pedagogiche».

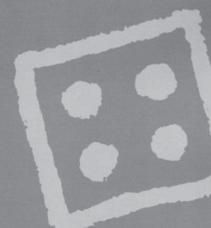
Baldacci ci mostra come, nell'elaborazione della sua filosofia della praxis, Gramsci vada oltre le sue stesse fonti (le *Tesi su Feuerbach* di Marx, ma anche Engels e Labriola) e guardi alla realizzazione di una "riforma intellettuale e morale" basata su un'intima connessione tra filosofia, storia, politica e pedagogia. La pedagogia, in particolare, "traduce" la filosofia della praxis in pratica educativa volta alla trasformazione del soggetto, a partire da una critica del "senso comune": essa instaura una dialettica del processo formativo che è "democratica" in quanto volta a promuovere l'emancipazione dei subalterni, a formare persone capaci «di pensare, di studiare, di dirigere, o di controllare chi dirige» poiché «ogni "cittadino" può diventare "governante"» (*Quaderno 12, 2*). È una lezione che vale ancora oggi, dal momento che il cosiddetto "pensiero unico" neoliberista ha assegnato alla scuola il triste compito di formare non tanto cittadini quanto piuttosto "capitale umano". La sfida è ardua, perché si tratta di combattere una subalternità culturale (creata dal pensiero unico) attraverso un "nuovo linguaggio" fondato su «sistemi categoriali contro-egemonici». Non c'è dunque altra scelta possibile, se non quella di lottare, forti della consapevolezza che – come afferma Baldacci, recuperando finalmente l'intimo senso politico della pedagogia gramsciana – «una scuola autenticamente democratica forma tutti i cittadini come potenziali dirigenti», perché, appunto, «solo l'educazione può consentire di andare oltre la subalternità». ■

Massimo Baldacci,
Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci, Carocci editore, Roma 2017, pp. 275, euro 27,00

Oltre la subalternità

Praxis e educazione in Gramsci

Massimo Baldacci



Carocci editore