

APPUNTI DALLE LEZIONI DI SCIENZE UMANE DELLA PROF.SSA ELENA PROFETI PANORAMICA DELLA RIFLESSIONE PEDAGOGICA DAL NOVECENTO AI GIORNI NOSTRI

Unità 1 - L'esperienza delle "Scuole Nuove" e la teorizzazione dell'attivismo

LE SCUOLE NUOVE E L'EDUCAZIONE ATTIVA DEL '900: Il carattere comune di queste scuole risiede nel richiamo all'attività del fanciullo. Il fanciullo è spontaneamente attivo e per questo necessita di essere liberato dai vincoli dell'educazione familiare e scolastica, il che gli permette di manifestare liberamente le sue inclinazioni primarie. Su questa base anche la vita stessa della scuola deve mutare completamente, prevedendo attività non esclusivamente intellettuali, ma soprattutto di intervento e di modificazione delle cose a diretto contatto con l'ambiente naturale, rispettando così la natura globale del fanciullo, che non tende mai a separare conoscenza e azione. Però, accanto al movimento operativo delle scuole nuove si sviluppa, in stretta correlazione dialettica con esso ed in una prospettiva di costituzione di un progetto unitario dell'educazione attiva, un'intensa varietà di iniziative di teorizzazione pedagogica, al fine di reperire i fondamenti scientifici e gli obiettivi educativi di base, in opposizione alla scuola ed alla pedagogia tradizionali, incapaci di comprendere non solo la natura attiva del bambino, ma anche la natura dell'insegnamento come complementare all'esperienza dell'allievo e non ad esso contrapposta. La pedagogia attivistica pone al centro della propria ricerca teorica e del proprio agire educativo il puerocentrismo, con l'attivo protagonismo del fanciullo, collegato ad una concezione pratica e motivazionalmente orientata dell'apprendimento, mediante la centralità affidata al gioco ed al lavoro nella stimolazione dell'interesse e dei bisogni emotivi, pratici e cognitivi dei bambini che apprendono operando direttamente.

L'esordio del movimento in Inghilterra

LE "SCUOLE NUOVE":Tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento: In Europa vengono fondate le cosiddette scuole nuove, istituzioni sperimentali indirizzate a rispondere direttamente ai nuovi problemi sociali. I molteplici esperimenti di scuole nuove sono accomunati dalla ristrutturazione radicale degli spazi e degli strumenti scolastici, dalla critica dei modelli educativi precedenti e da una maggiore concretezza nel rapporto tra il sapere pedagogico e le richieste sociali, che si traduce nel primato della dimensione del "fare".

ABBOTSHOLME: La prima realizzazione riconosciuta di quello che diverrà in seguito il movimento delle scuole nuove è in Inghilterra, dove nel 1889 Cecil Reddie (1858-1932) fonda ad Abbotsholme nel Derbyshire una scuola-convitto per l'educazione dei membri delle classi elevate. La New School è modellata su misura delle esigenze della borghesia: è un collegio privato, attento all'educazione linguistica e scientifica, in particolare rivolto alla formazione mondana attraverso il lavoro manuale, la vita all'aria aperta, i viaggi e la conoscenza del mondo. Questa sperimentazione diventa in breve tempo un modello per l'innovazione. Per superare i difetti della scuola tradizionale, Abbotsholme si basa sull'esperienza diretta degli allievi e sulla vita all'aria aperta, integra il curriculum umanistico con una formazione scientifica, mira a forgiare il carattere e le capacità sociali. In tal modo viene messa in pratica, per ragazzi dagli 11 ai 18 anni, un'educazione armonica ed integrata, adeguata ai cambiamenti della società, rivolta alla formazione di uomini capaci di assolvere a tutti gli scopi della vita ed organizzata secondo principi di autogoverno e di coeducazione. Nella stessa Inghilterra si ispira a questo modello Haden Badley, allievo di Reddie, che introduce nella sua scuola di Bedales nel Sussex la coeducazione dei sessi e le prime forme di autogoverno dei giovani.

LO SCOUTISMO: In Inghilterra un'alternativa alla fondazione di nuovi istituti scolastici è costituita dalla diffusione di attività extrascolastiche. Nel 1908 Robert Baden-Powell (1857-1941) istituisce una forma di associazionismo giovanile, il boy-scout, che avrà diffusione mondiale. Le caratteristiche fondamentali dello scoutismo sono la fiducia nei ragazzi, l'attenzione alla loro psicologia e l'educazione individualizzata, la vita comunitaria e l'importanza del "capo". Gli elementi di successo del movimento sono costituiti dall'educazione a contatto con la natura, dall'esplorazione, dallo spirito di gruppo, dal senso di responsabilità, dalla disciplina.

La diffusione delle scuole nuove in Francia

L'ÉCOLE DES ROCHES: Le prime scuole nuove nate in Francia si ispirano al modello inglese. Edmond Demolins (1852-1907) e Georges Bertier (1877-1962) legano i loro nomi all'École Des Roches, fondata dal primo e diretta dal secondo, nella quale vengono educati i giovani della futura classe imprenditoriale. In tale istituto l'erudizione è accompagnata dalla formazione del carattere e del senso di responsabilità. Il curriculum di studi comprende l'insegnamento delle lingue straniere, delle scienze naturali e della matematica, delle scienze sociali, della storia e della geografia, della filosofia.

La diffusione delle scuole nuove in Germania

LE «CASE DI EDUCAZIONE IN CAMPAGNA»: Il movimento delle scuole nuove in Germania si inquadra in una realtà socio-culturale molto diversa da quella inglese e francese. Hermann Lietz (1868-1919), già educatore ad Abbotsholme, istituisce numerose «case di educazione in campagna», in cui molti elementi didattico-organizzativi si collegano però al modello formativo dell'aristocratico proprietario terriero, dedito al culto degli eroi della nazione e del "suolo patrio", adeguandosi in ciò più alle richieste dell'aristocrazia terriera dell'età guglielmina, conservatrice ed autoritaria. Per questo l'autogoverno viene attuato solo negli aspetti secondari della vita in comune.

La diffusione delle scuole nuove in Italia

LA SCUOLA MATERNA: L'esperienza italiana di scuola nuova più importante è quella delle sorelle Agazzi: Rosa (1866-1951) e Carolina (1870-1945), le quali dedicano la loro attività all'organizzazione, a partire dalla prima esperienza di Mompiano (Brescia), della «scuola materna» per l'educazione infantile. L'ispirazione religiosa che permea tutto il loro percorso educativo si coniuga con la centralità della figura "materna" dell'educatrice, capace di far vivere al bambino le sue esperienze in un clima di attenzione, di amore e di continuità con l'atmosfera familiare. Per le sorelle Agazzi la scuola deve essere un ambiente consono al bambino: vi sono così masserizie, attrezzi e il «museo delle umili cose» (cianfrusaglie), che raccoglie piccoli oggetti quotidiani, con cui i bambini possono giocare. Anche nella didattica ci si rifà alla vita quotidiana del bambino: il giardinaggio, in particolare, consente la realizzazione di numerose esperienze che permettono di svolgere spontaneamente attività personali e mirate.

“LA RINNOVATA”: Molto significativa è anche l'opera di Giuseppina Pizzigoni (1870-1947), che inserisce la propria esperienza educativa nell'ambito del rinnovamento di programmi e istituzioni scolastiche statali, sull'esempio della New School inglese e del movimento innovativo europeo. Con la "Rinnovata", Pizzigoni lega l'ambiente scolastico a quello esterno, favorendo lo sviluppo di una cultura di base in un ambiente sereno, dove sono centrali il gioco, il lavoro e l'esperienza, intesa anche come contatto con il mondo attraverso visite di istruzione e viaggi. In un Paese in ritardo nello sviluppo industriale, il modello introdotto da Giuseppina Pizzigoni nel quartiere popolare della Ghisolfa di Milano si afferma all'interno della scuola pubblica, con tratti distintivi rispetto al movimento europeo. Rilevante nella Rinnovata è la dilatazione dello spazio scolastico, che si prolunga nell'ambiente esterno, nel quale gli alunni vanno incontro, attraverso l'esperienza diretta, al mondo degli uomini e delle cose.

Unità 2 - L'attivismo Scientifico Europeo e la pedagogia sperimentale

L'innovazione della pedagogia nel '900 secolo del fanciullo e delle donne, delle masse e della tecnica

L'ESIGENZA DELLA CONCETTUALIZZAZIONE DELLE ESPERIENZE DELLE SCUOLE NUOVE E LA NASCITA DELLA PEDAGOGIA SPERIMENTALE: Nel '900 la pedagogia si viene riformando in profondità, mutando il suo statuto epistemologico. Alla base di questa spinta innovatrice stavano sia le scoperte della psicologia, che era pervenuta ad affermare la radicale diversità della psiche infantile rispetto a quella dell'adulto, sia il movimento di emancipazione di larghe masse popolari nella società occidentale, che veniva ad innovare il ruolo della scuola ed il suo profilo educativo, mettendone progressivamente in crisi l'aspetto elitario. Questo rinnovamento avrà la sua massima espressione nell'ambito della tradizione dell'attivismo pedagogico, quando la scuola si impose come istituzione chiave della società, nutrendosi di un sano ideale libertario e dando vita sia a sperimentazioni scolastiche e didattiche fondate sul primato del fare, sia a teorizzazioni pedagogiche, rivolte a reinterpretare queste pratiche innovative, partendo da approcci scientifici nuovi rispetto al passato. Il termine pedagogia sperimentale venne pertanto impiegato in questo contesto per indicare la ricerca scientifica e la ricerca sperimentale nel campo dei fenomeni educativi, che ebbero alla loro base la ricerca scientifica sulle caratteristiche dei soggetti, dando avvio ad una feconda indagine scientifica sul bambino e sul suo apprendimento, che consentì di ridisegnare l'intero orizzonte del sapere educativo. In tal modo attecchirono nuove discipline come la psicopedagogia in Europa e la sociologia dell'educazione negli Stati Uniti.

LA FONDAZIONE DELL'UFFICIO INTERNAZIONALE DELLE SCUOLE NUOVE: Adolphe Ferriere (1879-1961) rappresenta la figura di riferimento fondamentale dell'attivismo pedagogico europeo. Conoscitore profondo delle numerose scuole nuove che fioriscono in Europa ed in America all'inizio del '900, divulgatore e promotore instancabile di tutte le iniziative "attive" nel 1899 fonda l'Ufficio internazionale delle scuole nuove, al fine di stabilire rapporti di reciproco aiuto fra le varie "scuole nuove", raccogliendo documenti della loro vita ed assegnando un valore pedagogico alle esperienze effettuate da queste officine della nuova pedagogia. Infatti, in occasione del primo Congresso internazionale dell'educazione nuova, tenutosi a Calais nel 1921, egli delinea il quadro concettuale di riferimento, raccogliendo in un profilo coerente dell'intero movimento i "principi" che stanno a fondamento della scuola attiva, riassumendoli nei seguenti punti:

1. espressione dell'energia vitale del fanciullo;
2. rispetto dell'individualità singolare;
3. spontanea espressione degli interessi e dell'esperienza diretta;
4. attenzione alle fasi di sviluppo;
5. atteggiamento cooperativo;
6. coeducazione;
7. educazione dell'uomo e del cittadino.

Binet e la psicopedagogia scientifica

L'«ORTOPEDIA MENTALE» : Alfred Binet (1857-1911) lega il suo nome a quello dello psichiatra Théodore Simon nell'elaborazione del primo test psicologico, che verrà applicato su vasta scala a una popolazione scolastica piuttosto ampia, per distinguere gli allievi bisognosi di un'istruzione differenziata. Si trattava di uno strumento in grado di misurare il quoziente di intelligenza (la cosiddetta scala Binet-Simon – 1905), test con il quale era possibile rilevare l'età mentale e quindi le capacità medie dei bambini in fase di scolarizzazione. Binet, come Claparède, sarà animato dalla convinzione che una psicopedagogia scientifica è in grado di affrontare con successo i problemi tradizionali dell'educazione, permettendo lo sviluppo di un'«ortopedia mentale» incentrata sull'attività guidata dell'alunno. Secondo lo studioso francese, tale disciplina dovrebbe fondarsi sull'osservazione, sull'esperienza e sull'indagine dei soggetti educandi, mediante strumenti scientifici appositamente tarati (come i test), pervenendo per tale via a concepire l'educazione intellettuale come un'«ortopedia mentale», che, con appositi esercizi, avrebbe potuto attivare tutte le facoltà e tutte le risorse mentali dell'allievo. Infatti per Binet i problemi dell'educazione avrebbero dovuto essere affrontati su base scientifica, con metodi e procedure, mutuati per lo più dalla psicologia.

Claparède e l'educazione funzionale

INTERESSE E SFORZO: Édouard Claparède (1873-1940) è fondatore dell'"Istituto Jean-Jacques Rousseau" di Ginevra e autorevole rappresentante del funzionalismo, una delle principali teorie di riferimento della psicologia del XX secolo. Il presupposto di Claparède consiste nella convinzione che i processi mentali siano delle funzioni, grazie alle quali l'organismo conosce e si adatta alle necessità dell'ambiente. Si tratta perciò di studiare l'interazione ambiente-mente,

poiché i processi di quest'ultima (percettivi, affettivi, volitivi, intellettivi) possono essere spiegati come risultati di una selezione rispetto a precise necessità di controllo dell'ambiente da parte dell'organismo vivente. In questa prospettiva il bisogno assume la configurazione di elemento dinamico centrale, perché si manifesta come segnale spontaneo quando il rapporto individuo-ambiente è compromesso, per cui stimola l'attività al fine di ristabilire l'equilibrio interrotto. Questa spiegazione vale anche per l'apprendimento scolastico, che implica necessariamente uno sforzo da parte dell'allievo. L'educazione deve basarsi su questi fattori spontanei del fanciullo per metterlo in condizione di fornire risposte adeguate alle esigenze naturali e sociali dell'attività stessa. La scuola attiva, dunque, a differenza di quella tradizionale, deve fare in modo da suscitare nei ragazzi un interesse che superi la repulsione dello sforzo. Tale interesse si raggiunge solo immettendo nei compiti da eseguire l'attrattiva che suscita il gioco.

L'EDUCAZIONE INDIVIDUALIZZATA: Per realizzare un percorso educativo funzionale, l'educatore deve quindi individuare le concrete modalità di sviluppo degli interessi e dei bisogni dell'allievo. La scuola deve essere pertanto "a misura di bambino", in grado di mutare con flessibilità l'organizzazione e i metodi per poter perseguire l'obiettivo dell'individualizzazione. Una scuola individualizzata permette sia di rispettare le diversità dei singoli, sia di provvedere alla selezione dei talenti. Essa può avvalersi: di classi parallele, formate da alunni di capacità omogenee; di classi mobili, in virtù delle quali ogni alunno si sposta per ciascuna materia nella classe corrispondente al proprio livello; di sezioni parallele, che offrono più indirizzi formativi agli alunni; del sistema delle opzioni, che prevede un programma minimo comune, a partire dal quale si apre un'ampia offerta di possibilità di studio. In luogo del tradizionale sistema degli esami, poi, a valutare il lavoro individuale verranno impiegati metodi scientifici di controllo del rendimento e delle capacità mentali, come i test.

Decroly e la scuola dei «centri di interesse»

LA "SCUOLA DELL'ERMITAGE": Ovide Decroly (1871-1932), portato dalla propria formazione medica a interessarsi all'educazione dei soggetti "diversamente abili", critica la scuola tradizionale, accusandola di non tener conto delle caratteristiche degli allievi e di concepire in modo errato l'ambiente formativo. Per questo fonda nel 1907, a Ixelles, la "Scuola dell'Ermitage", un istituto sperimentale che si colloca nel solco del movimento delle scuole nuove.

UN METODO NUOVO: Il metodo da lui proposto si caratterizza per l'importanza che nella didattica assumono i bisogni naturali del fanciullo, i quali suscitano corrispondenti interessi che di volta in volta vanno posti al "centro" di tutta l'attività scolastica. L'unità della proposta didattica è garantita da un programma di «idee associate», che promuove l'esperienza degli alunni mediante l'osservazione, l'associazione e l'espressione.

LA GLOBALIZZAZIONE: Per Decroly la modalità tipica della prima esperienza infantile del mondo è la «funzione di globalizzazione». Il percorso di apprendimento, infatti, da una conoscenza globale e priva di distinzioni disciplinari, passa a conoscenze differenziate e sistematiche. I «centri di interesse» rappresentano quindi il primo passo verso una comprensione globale dell'ambiente naturale e sociale in cui il fanciullo vive: sulla loro individuazione deve quindi basarsi l'attività dell'educatore.

Montessori e le «Case dei bambini»

UN AMBIENTE "A MISURA DI BAMBINO": Anche Maria Montessori (1870-1952) si dedica all'educazione infantile a partire dai principi della scienza medica e dell'educazione dei soggetti "diversamente abili", è animata dal desiderio di riscattare l'infanzia dalla trascuratezza e dall'incomprensione che la affliggono. La pedagoga italiana applica questi principi istituendo nel 1907 le «Case dei bambini», scuole d'infanzia "a misura di bambino", ambienti totalmente costruiti per la vita serena dei piccoli ospiti e per il loro apprendimento.

IL MATERIALE SCIENTIFICO: Quella del bambino, secondo Montessori, è una "mente assorbente". La necessità di porre ordine negli stimoli con cui viene sollecitata la mente infantile fa sì che le scuole montessoriane siano attrezzate con materiale didattico accuratamente preparato per uno sviluppo progressivo, ordinato e libero delle capacità cognitive e sensoriali. Le maestre sono «direttrici» che si limitano a "guidare" la concentrazione, la disciplina e l'ordine, lasciando il bambino per il resto totalmente libero.

L'EDUCAZIONE ALLA PACE: Maria Montessori sostiene la necessità di una nuova educazione per dare agli uomini una nuova coscienza e costruire così la pace. Questo obiettivo è raggiungibile partendo dai bambini, definiti "artefici della nuova umanità". Il metodo montessoriano si pone quindi al servizio della "liberazione" del fanciullo, «cittadino dimenticato», perché possa a sua volta liberare gli adulti e contribuire a migliori condizioni di vita.

Unità 3 – Gli sviluppi delle ricerche e delle esperienze dell'Attivismo Europeo

Le esperienze pedagogiche nella Germania del '900

LA «LIBERA COMUNITÀ SCOLASTICA»: Di carattere opposto all'iniziativa di Hermann Lietz è l'esperienza condotta a Wickersdorf da Gustav Wyneken (1875-1964), che basa la propria attività educativa sul rispetto della «cultura giovanile», nella quale ritiene si manifesti misticamente l'originario spirito tedesco: questo porta ad accentuare l'educazione all'autogoverno e alla vita in comune, il valore del viaggio e la vita a diretto contatto con la natura. Alcuni di questi valori saranno ambigualmente recuperati nel modello nazionalsocialista di educazione della gioventù. L'ideale pedagogico professato è essenzialmente anarchico, ponendo al bando l'autorità della famiglia, la tirannia degli adulti, i metodi scolastici mistificanti e conformistici. Non sorprende che questo modello educativo antiborghese e libertario elaborato da Wyneken eserciterà un'estesa suggestione sulla gioventù tedesca fino alla Grande Guerra. Wyneken valorizza la libera iniziativa dei giovani, che devono organizzarsi in maniera autonoma. Con la rivista "Il principio", fondata nel 1913, egli diffonderà i suoi ideali libertari presso la gioventù borghese tedesca.

Kerschensteiner e la pedagogia del lavoro

L'IMPORTANZA DEL LAVORO A SCUOLA: Georg Kerschensteiner (1854-1932) si occupa della riorganizzazione della scuola a Monaco di Baviera. Egli elabora un modello scolastico, che chiama "scuola del lavoro". La formazione pedagogica di Kerschensteiner avviene attraverso Dewey ed il suo richiamo alla manualità in educazione. Nell'opera "Il concetto della scuola del lavoro", propone di rinnovare il curriculum tradizionale degli studi, specialmente quelli elementari, con l'introduzione del lavoro. Il lavoro è l'attività fondamentale dell'uomo e come tale deve essere posto al centro dell'educazione infantile: un lavoro preciso, serio, svolto collettivamente è dotato di valore reale nonché di consapevolezza. In tal modo egli incentra il piano di insegnamento sugli interessi concreti degli alunni. Il fulcro della nuova scuola è dunque il lavoro, al quale Kerschensteiner attribuisce un valore non solo operativo-manuale, ma anche e soprattutto etico. Esso diviene, così, una categoria pedagogica: la scuola deve essere incentrata sul lavoro, come attività dotata di significati allo stesso tempo sociali e spirituali.

Petersen e il «piccolo piano di Jena»

UNA "SCUOLA-COMUNITÀ": Peter Petersen (1884-1952) realizza una sperimentazione che chiama «piccolo piano di Jena», dal nome della località tedesca, in cui la attua. Ad improntare questo progetto è l'ideale di una scuola intesa come «comunità di vita», da realizzare in modo sereno e partecipato: l'attività dell'alunno, infatti, è in primo piano. A tal fine, l'ambiente fisico è predisposto per un apprendimento attrezzato e flessibile, dove si lavora insieme, mediante la suddivisione delle classi in gruppi anche numerosi di alunni (fino a 45 membri). Ciò favorisce la socializzazione, lo stimolo reciproco, il mutuo insegnamento e una situazione più simile a quella realmente esistente nel contesto della vita quotidiana.

Cousinet e l'apprendimento "in gruppo"

IL METODO DEL LAVORO LIBERO: Roger Cousinet (1881-1973) ritiene che l'attività scolastica debba svolgersi in un ambiente stimolante per la mente e adeguato allo sviluppo delle relazioni interpersonali. Il lavoro libero di gruppi formati spontaneamente diventa il perno della sua proposta didattica: ogni gruppo lavora autonomamente e l'insegnante deve essere considerato un ricercatore, un collaboratore del gruppo stesso. Il lavoro si svolge sia attraverso lo «studio del reale per mezzo dell'analisi», sia attraverso attività creative, artistiche ed espressive. Poiché esso è basato innanzitutto sulla ricerca, gli strumenti principali a disposizione dei gruppi sono documenti appositi, divisi per materie. In questo senso, anche l'attività intellettuale è considerata "lavoro". Nell'opera "L'educazione nuova" del 1950, Cousinet contrappone il proprio modello di educazione attiva a quella tradizionale e individualista, alla base del modello "scuola attiva", la psicologia infantile, capace di disvelare le caratteristiche peculiari dell'infanzia, in particolare attraverso i tratti ludici e creativi, tesi alla conoscenza tramite l'azione.

Freinet: un'educazione attiva, sociale e cooperativa

UN MODO DI PROCEDERE "A TENTONI": Célestin Freinet (1896-1966) è il "padre" di una pedagogia popolare, basata sui valori della spontaneità, della cooperazione, della cultura popolare e del lavoro collettivo. Per designare l'apprendimento infantile, Freinet usa il termine *tâtonnement*, che letteralmente significa "a tentoni" (brancolamento): la mente del bambino è come acqua che scorre libera, in cerca di un alveo in cui incanalarsi; alla scuola spetta il compito di orientarla, in modo tale da offrire al bambino i "canali" elaborati dalla cultura umana per indirizzare e accrescere la sua esperienza. Il punto di partenza di tale esperienza è costituito da bisogni e attività spontanee, mentre il punto di arrivo consiste in attività cooperative e organizzate.

LA TIPOGRAFIA IN CLASSE: All'interno della sua scuola, egli apre una tipografia che ha appunto lo scopo di favorire le iniziative spontanee, la cooperazione e la socializzazione. Gli alunni si impegnano nella realizzazione di testi liberi sia per quanto riguarda il contenuto, sia per quanto riguarda la modalità di scrittura. I testi sono raccolti in un giornale di classe che servirà a mettere in comune le esperienze scolastiche, tanto in famiglia, quanto con gli alunni delle altre scuole, impegnati in un'identica attività. Il maestro ha il compito di incanalare le energie espressive e creative degli alunni verso «centri di interesse», attorno ai quali si organizzeranno la stesura dei testi e tutte le restanti attività.

Boschetti Alberti e la «scuola serena»

LA LIBERTÀ DI APPRENDIMENTO: Maria Boschetti Alberti (1884-1951) si ispira al metodo di Maria Montessori per l'organizzazione di due scuole con pluriclassi, ad Agno e a Muzzano. A suo giudizio l'errore della scuola tradizionale è quello di frustrare la libertà e la spontaneità degli allievi. L'educazione deve svolgersi, invece, in un ambiente sereno e in un clima "attivizzante", in cui si esalti l'individualizzazione dei percorsi di apprendimento, che concede ampia libertà sia nel metodo, sia nei tempi.

IL «TRITTICO PEDAGOGICO»: I principi che ispirano l'attività di Boschetti Alberti sono libertà, spontaneità e serenità («trittico pedagogico»). Tali principi si concretizzano in momenti determinanti della giornata scolastica: l'accademia scolastica, che permette agli alunni di sviluppare la propria creatività ed espressività; il controllo, individuale o a gruppi, di quanto studiato; la lettura della maestra; il lavoro libero.

Dottrens e l'educazione emancipatrice

SCUOLA ED EMANCIPAZIONE: Robert-Alexandre Dottrens (1893-1984) ritiene che lo scopo dell'educazione debba consistere in un'azione emancipatrice. La scuola deve pertanto preparare l'alunno a vivere consapevolmente il domani e a riflettere criticamente sulla realtà che lo circonda.

IL METODO DELLE SCHEDE: La fama di Dottrens è principalmente legata al metodo delle schede individuali di lavoro, ossia a cartoncini, mediante i quali il maestro assegna esercizi e problemi adeguati alle capacità e alle difficoltà reali degli allievi, ciascuno dei quali avrà un lavoro corrispondente ai propri bisogni e relativo ai suoi mezzi. L'insegnante deve essere sempre attento al "monitoraggio" delle competenze e costruire le schede di volta in volta, a seconda delle esigenze, costruendo così una sorta di "storia scolastica" degli studenti.

Neill e l'esperienza non-direttiva di Summerhill

UN APPROCCIO ANTIAUTORITARIO: Nella sperimentazione condotta a Summerhill, Alexander Neill (1883-1973) si richiama a un'impostazione non-direttiva della scuola, fondata sull'idea della capacità del fanciullo di autodirigersi all'interno di una comunità democratica. A Summerhill ci si propone la formazione di persone capaci di affrontare il mondo in piena autonomia e indipendenza da ogni forma di autorità reale o simbolica. I principali ostacoli a questo percorso vengono proprio dall'educazione sociale, in cui le richieste della comunità tendono a negare al bambino il diritto di crescere secondo quanto gli è proprio. L'educazione deve invece adattarsi alle necessità psicologiche di ogni fanciullo, senza esigere di moralizzarlo e di socializzarlo precocemente. Pertanto deve essere evitata qualunque forma di educazione, che possa alimentare o indurre sensi di colpa, il cui unico risultato sarebbe quello di produrre sottomissione alle autorità. Il concetto di educazione che anima la scuola di Summerhill è ispirato all'amore, all'approvazione, alla libera attività. Le classi sono organizzate in base agli interessi degli alunni, e non esiste alcun obbligo di frequenza, né alcuna costrizione per quanto concerne le attività di apprendimento. La libertà del fanciullo e l'assenza di imposizioni non significano, peraltro, che egli debba avere la possibilità di tiranneggiare gli altri o l'educatore. Ciascuno, compreso l'educatore, ha il diritto di veder rispettata la propria libertà ed esprimere disagio se questa viene violata.

Unità 4 - Dewey e l'Attivismo Statunitense

Dewey: educare mediante l'esperienza

I NUOVI COMPITI DELLA SCUOLA: Il pedagogo statunitense John Dewey (1859-1952) propone una scuola caratterizzata da uno spirito democratico e dalla libera iniziativa da parte degli alunni, non più costretti a seguire programmi preordinati, ma in grado di apprendere dalla loro diretta esperienza. Nelle opere "Il mio credo pedagogico" e "Scuola e società", Dewey sottolinea infatti che la scuola ha il compito di assicurare le esperienze formative di cui l'alunno ha bisogno, per poter ricostruire i legami tra il proprio sviluppo e la società in cui dovrà inserirsi come cittadino consapevole.

UN ESEMPIO DI SCUOLA ATTIVA: La sperimentazione educativa condotta da Dewey a Chicago è uno dei primi esempi di scuola attiva, modellata sulle caratteristiche dello sviluppo psichico di ogni alunno. Suddivisa in vari "livelli" che vanno dalla scuola dell'infanzia a quella secondaria, la scuola deweyana si caratterizza per la centralità dell'interesse e dell'esperienza degli educandi, per l'attenzione al lavoro come principio formativo e oggetto di studio, e per la consapevolezza che il metodo non è preliminare all'apprendimento.

UNA REVISIONE CRITICA: Nell'opera "Esperienza ed educazione", Dewey ammette che non tutte le esperienze hanno una valenza positiva, il che porta a riconoscere l'importanza dell'intervento dell'educatore nell'orientare il fanciullo verso quelle esperienze che possano rivelarsi realmente educative.

Kilpatrick e l'eredità di Dewey

IL METODO DEI PROGETTI: L'allievo e collaboratore di Dewey William Heard Kilpatrick (1871-1965) condivide le tematiche sociali proposte dal maestro e ritiene che la trasformazione della società sia legata all'innovazione didattica e organizzativa della scuola. Il nuovo spirito che deve caratterizzare l'insegnamento è improntato all'ordine «psicologico» – curvato sulle abilità, sugli interessi, sulle sollecitazioni del contesto – e non a quello «logico» – basato sui criteri "esterni", rigorosi o scientifici, di ordinamento della disciplina. Kilpatrick propone, pertanto, una didattica per «progetti», in cui l'allievo diventi il protagonista dell'educazione. Secondo questa nuova ottica anche il docente riveste una diversa funzione, dovendo dirigere il progetto, aiutare gli alunni e valutarne i progressi compiuti.

Parkhurst e il Dalton Plan

IL METODO DEL "CONTRATTO": La pedagoga Helen Parkhurst (1892-1959) realizza nella piccola città di Dalton (Massachusetts) una sperimentazione («piano Dalton») caratterizzata dall'individualizzazione dell'insegnamento, dal rispetto della libertà del bambino e dallo sviluppo del suo senso di responsabilità. Tale metodo risulta dalla stipulazione di un vero e proprio «contratto» di lavoro, che stabilisce gli obiettivi e il periodo di tempo prefissato per un'attività di apprendimento, rivolta alla soluzione di problemi specifici.

Washburne e l'educazione progressiva

LA SPERIMENTAZIONE DI WINNETKA: Carleton Wolsey Washburne (1889-1968), esponente della scuola attiva, applica a Winnetka (Chicago) l'idea di un'educazione progressiva. Il suo metodo consiste nell'individualizzazione degli apprendimenti e nella flessibilità dei loro ritmi, con programmi «minimi» personalizzati e programmi «di sviluppo» a realizzazione collettiva. Anche il sistema di valutazione viene rinnovato, in quanto ogni alunno, per mezzo di test a funzione "diagnostica", auto-controlla il modo in cui procede il proprio apprendimento.

Unità 5 - L'Attivismo tra Filosofia e Pratica

L'attivismo cattolico

DÉVAUD: Eugène Dévaud (1876-1942) si ispira alla filosofia tomistica e concepisce l'insegnamento come un'arte che deve assecondare la natura umana razionale, presente nell'allievo. L'insegnante indirizza tale natura all'acquisizione del sapere, mentre la scuola attiva, secondo una visione cristiana, ha lo scopo di far amare il sapere in quanto strumento che permette di raggiungere i fini per i quali l'uomo è stato creato.

L'UMANESIMO INTEGRALE DI MARITAIN: Jacques Maritain (1882-1973) ritiene che l'educazione contemporanea abbia smarrito il senso dell'integralità umana e che pertanto occorra una nuova pedagogia, ispirata a un «umanesimo integrale», fondato sulla filosofia cristiana e immune dagli «psicologismi» e dai «sociologismi» eccessivi dell'attivismo laico. La scuola legata a questa concezione deve essere «liberale», deve cioè contemplare una formazione umanistica anche per quanti scelgono un curriculum tecnico-professionale, e dev'essere aperta all'insegnamento della religione per tutti coloro che ne fanno richiesta.

L'attivismo marxista

MAKARENKO: Il russo Anton Semënovič Makarenko (1888-1939) unisce i principi dell'attivismo con quelli del marxismo. Egli ritiene che la scuola debba essere un esempio di «collettivo», termine con cui intende la partecipazione generale al lavoro comune. Il collettivo, infatti, si organizza attorno al lavoro, che costituisce il più alto valore sociale e quindi dev'essere svolto con cura e attenzione, perché il suo frutto è per l'intera comunità.

GRAMSCI: Antonio Gramsci (1891-1937), autorevole rappresentante della pedagogia marxista in Italia, si fa promotore di una scuola unica di base, dalla quale scompare il dualismo tra cultura classica e formazione professionale.

L'attivismo idealistico

GENTILE: Giovanni Gentile (1875-1944) si fa fautore del ritorno all'idealismo hegeliano, che lo porta a concepire l'educazione come autoeducazione e il rapporto tra maestro e scolaro come fulcro della didattica. Quest'ultimo si realizza mediante l'immedesimazione del maestro nello scolaro e dello scolaro nel maestro. L'educazione è un atto spirituale, nel quale la pedagogia viene a coincidere con la filosofia: l'insegnamento è teoria in atto e l'unico metodo è il maestro.

LOMBARDO-RADICE: Giuseppe Lombardo-Radice (1879-1938) condivide la teoria gentiliana dell'educazione: questa è sempre autoeducazione, in quanto unione delle personalità del docente e del discente. Per Lombardo-Radice il metodo educativo migliore è quello che deriva dalla riflessione su un'esperienza in atto e non su un insieme astratto di regole. La scuola deve essere «serena» e basarsi su una «didattica viva», incentrata sull'attività del bambino e sulla sua espressività artistica e poetica.

Unità 6 - L'esigenza di una Pedagogia Rinnovata

Carl Rogers e la pedagogia non direttiva

L'APPRENDIMENTO SIGNIFICATIVO: Lo psicoterapeuta Carl Rogers (1902-1987) ritiene che ogni bambino possa essere messo nella condizione di agire in base ai propri desideri e alle proprie motivazioni, oppure possa essere spinto ad accettare come propria una serie di desideri e motivazioni altrui, così da creare un «falso Sé» e ostacolare la propria autorealizzazione. Coerentemente con questa impostazione, egli sottopone a critica radicale la scuola come istituzione basata su apprendimenti non significativi, in cui l'alunno non si sente protagonista.

L'INSEGNANTE «FACILITATORE»: Rogers promuove una pedagogia non direttiva, in base alla quale l'insegnante si trasforma in un «facilitatore» dell'apprendimento, che non valuta, ma comunica alla pari, e coopera allo sviluppo di percorsi individualizzati di apprendimento.

Freire e la pedagogia degli oppressi

ALFABETIZZARE E "COSCIENTIZZARE": Una proposta di pedagogia alternativa con un'accentuata valenza socio-politica viene avanzata da Paulo Freire (1921-1997) durante il suo lavoro tra gli emarginati del Brasile. Egli si propone di rendere gli oppressi coscienti della loro condizione e di suscitare in loro la capacità di liberarsene. Il primo passo da compiere è la trasformazione del rapporto tra insegnante e alunno: deve essere abbandonata la tradizione pedagogica autoritaria di una «narrazione a senso unico», in favore del dialogo, che produce coscientizzazione, e di un'alfabetizzazione culturale costruita sull'esame critico delle condizioni storico-sociali del gruppo.

Illich e la descolarizzazione

LA CRITICA: Ivan Illich (1926-2002) si fa portavoce di un progetto provocatorio di descolarizzazione. Nella sua denuncia del carattere alienante delle istituzioni sociali descrive la scuola come centro di riproduzione dell'ideologia oppressiva del potere politico. Essa, pur alimentando il mito dell'uguaglianza, nei fatti produce disuguaglianza.

L'ALTERNATIVA: Illich ritiene pertanto che l'eliminazione della scuola sia indispensabile per la creazione di una società libera, in cui ciascuno possa accedere a occasioni di formazione alternativa attraverso la socializzazione libera, rapporti di insegnamento individualizzati, istituzioni culturali ed esperienze dirette e di gruppo.

Papert: educazione e nuove tecnologie

IL SUPERAMENTO DELLA SCUOLA TECNICISTICA: Seymour Papert (nato nel 1928) si fa promotore dell'uso del computer a scuola. A questo proposito, egli nota come il computer sia stato perlopiù impiegato per individualizzare l'apprendimento: la macchina fornisce all'allievo quesiti ed esercitazioni in sequenza, rinforzando adeguatamente le sue risposte eseguendo i suoi ritmi di apprendimento. Considerando questo utilizzo molto riduttivo, Papertha ha pertanto inventato un linguaggio di programmazione elementare a portata di bambino (logo), che favorisce percorsi non-direttivi di apprendimento. Grazie ad essi il bambino diventa responsabile del proprio processo formativo e l'insegnante può «detecnizzarsi» per curare maggiormente il rapporto umano con il discente.

L'educazione "alternativa" in Italia

LA PEDAGOGIA DI ALDO CAPITINI: Convinto della necessità di realizzare una democrazia fondata sulla consapevole partecipazione di tutti, Aldo Capitini (1899-1968) si dedica con passione alla «formazione del cittadino». La sua pedagogia è improntata a ideali pacifisti e non violenti, e promuove forme di associazione e di apprendimento cooperativo, nel quadro di un progetto di educazione comunitaria per tutti.

NOMADELFIA DI DON SALTINI: Don Zeno Saltini (1900-1981) fonda a Fossoli di Carpi, presso Modena, il primo nucleo della comunità di Nomadelfia, una «libera associazione civile», che si riconosce nei principi della fede cristiana e della fraternità sociale. Nomadelfia rappresenta un progetto di famiglia aperta, di educazione comunitaria e di cambiamento sociale.

L'EDUCAZIONE POPOLARE DI DON MILANI: Don Lorenzo Milani (1923-1967) pone alla base della propria proposta pedagogica, realizzata principalmente a Barbiana, la necessità di una «scuola popolare», ispirata ai valori della cittadinanza e della religiosità evangelica. A Barbiana si insegnano gli strumenti linguistici e culturali per poter leggere il presente e sviluppare la capacità critica nei confronti della realtà. A caratterizzare l'attività della scuola sono le relazioni, l'ideale comunitario, il lavoro di gruppo e soprattutto il rifiuto della pedagogia accademica. Per don Milani

sono infatti da respingere la teorizzazione, le sistemazioni e la programmazione, e bisogna invece partire dall'esperienza diretta dei ragazzi.

IL COMUNICARE EDUCATIVO PER DANILO DOLCI: La proposta pedagogica di Danilo Dolci (1924-1997) si caratterizza per il rifiuto di una scuola direttiva e per il tentativo di dare espressione alle energie creative della persona attraverso un'educazione che passi dal trasmettere» meccanico, autoritario e indifferente, al «comunicare» dialogico e autentico. A questo però si deve accompagnare una battaglia civile e politica, volta a contestare sia il sistema sociale massificato, sia le situazioni locali di oppressione. Dolci ha combattuto la miseria, la mafia, il sistema clientelare, ma il suo merito più grande è stato quello di aver fatto una cosa semplice, che dovrebbe essere naturale in una realtà sociale non alienata: ha aiutato la gente ad incontrarsi, discutere insieme dei problemi comuni, aprirsi, comunicare. In questo consiste la sua maieutica reciproca, essenziale come il mangiare ed il respirare e da cui dipende la nostra democrazia. Per Dolci non esiste democrazia se non c'è confronto; non esiste democrazia in un Paese in cui la socialità è frammentata ed ognuno apprende singolarmente il mondo; non esiste democrazia dove la lettura attenta dei segni complessi del reale lascia il posto alla chiacchera ed allo slogan. Danilo Dolci, il Socrate contemporaneo, ha creato con il suo deciso impegno uno spazio di comunicazione e lo ha tenuto aperto. Però, mentre la maieutica socratica tira fuori la verità che ognuno ha in sé, quella di Dolci ha fatto scaturire la verità, o meglio: una interpretazione condivisa del mondo grazie al confronto, alla tessitura di più voci. Una verità che sperimentiamo quotidianamente è per Dolci la distinzione tra comunicare e trasmettere: la comunicazione è un processo bidirezionale, un dare e ricevere, chiedere e rispondere; la trasmissione è invece unidirezionale, prende la forma del diktat, del comando o della lezione scolastica, intesa come semplice travaso di nozioni. Corrispondentemente per Dolci il potere è intimamente comunicativo, mentre il dominio si limita a trasmettere. Su questo fondamentale insegnamento Dolci opera la sua rivoluzione non-violenta che si incentra in primo luogo sul recupero dell'umanità integrale dell'individuo proprio attraverso l'educazione.

Unità 7 - I Contesti Formali e Non Formali dell'Educazione

La scuola

I CARATTERI DELLA SCUOLA: La scuola è un'agenzia formativa, basata su servizi educativi specifici e pianificati, che si articola al proprio interno in tre dimensioni: comunitaria, culturale e curricolare. Attraverso queste dimensioni, essa cerca di rispondere ai due mutamenti più significativi del XX secolo: l'estensione di massa della scolarizzazione e l'aumento progressivo delle richieste sociali di educazione programmata. A tal fine, è necessario che la scuola si confronti con un insieme di richieste che possono essere: istituzionalmente riconosciute; non istituzionalizzate, ma socialmente percepite, riconosciute e legittimate; individuali, come quelle degli insegnanti e degli studenti.

LA VALUTAZIONE DELLA SCUOLA: Alla scuola spetta il compito di creare i presupposti per migliorare le condizioni di vita degli individui e di fornire loro strumenti e competenze per svolgere funzioni specifiche. L'importanza di queste finalità fa sì che la valutazione dell'efficacia della formazione scolastica sia un tema oggi molto dibattuto. È in questa direzione che vengono effettuate indagini comparative a livello internazionale sul rendimento scolastico degli studenti. Il progetto Pisa, ad esempio, monitora periodicamente i risultati degli studenti di oltre una cinquantina di Stati.

LA CRISI DELLA SCUOLA: Attualmente la scuola non riesce a svolgere pienamente i compiti che le vengono attribuiti: in particolare, essa soffre di discontinuità interna (anche a causa della concorrenza esercitata nei suoi confronti dalle agenzie educative extrascolastiche) e tende a fornire conoscenze inadeguate e improduttive. Il passaggio da una scuola "di élite" a una scuola "di tutti e di ciascuno", senza discriminazioni di genere, condizione sociale o reddito, si è tradotto nella creazione di una scuola "di massa", che, tuttavia, non riesce a tenere fede ai propri propositi, né è in grado di mantenere alto il livello dell'offerta formativa, contenendo allo stesso tempo i costi.

LA RIFORMA DELLA SCUOLA: Per rispondere alla crisi della scuola, negli anni Settanta del secolo scorso è stata avviata una politica di riforme. Da un lato, sono stati creati organi collegiali per estendere la partecipazione delle famiglie e della comunità alla gestione scolastica; dall'altro, sono state introdotte nuove tecniche di valutazione e di programmazione, discipline inedite, metodi didattici alternativi, indirizzi specialistici e forme di organizzazione innovative.

Il sistema scolastico in prospettiva internazionale

L'EDUCAZIONE COMPARATA: È attualmente diffuso in tutto il mondo un consistente movimento per la comparazione dei sistemi e dei processi educativi dei diversi Paesi, allo scopo di favorire un'educazione sempre efficace e correttamente rispondente ai bisogni sociali. A partire dagli anni Sessanta del secolo scorso ciò ha condotto a numerose ricerche sistematiche e alla produzione di documenti e "rapporti" a livello internazionale su cui orientare una politica di riforme. Quest'opera di educazione comparata presuppone la descrizione dei diversi sistemi educativi, delle condizioni fondamentali per la loro conservazione e la loro innovazione, delle relazioni-interazioni tra i fattori dell'educazione e tra educazione e società.

Unità 8 - Educazione e Mass-Media

Le caratteristiche della comunicazione di massa

LA FUNZIONE DEI MASS-MEDIA: I mass-media sono mezzi che consentono la diffusione di massa di messaggi. Molti studiosi hanno cercato di capire quali conseguenze produca la trasmissione di massa di determinati contenuti per la formazione degli individui e in particolare dei bambini.

I VIDEOGIOCHI: La produzione di particolari “testi” e l’uso di determinati “linguaggi” nei mass-media contemporanei può influenzare grandemente lo sviluppo psichico e sociale degli individui. Un esempio al riguardo ci viene dai videogiochi: essi stimolano e mantengono in esercizio competenze cognitive fondamentali, attraverso le loro caratteristiche di interattività, individualità e flessibilità. Tuttavia, possono anche produrre forme di stress da sovrastimolazione e comportamenti di isolamento e dipendenza.

La fruizione della tv nell’età evolutiva

IMPARARE A VEDERE LA TV: La televisione è una formidabile produttrice di “storie” e stimoli sensoriali e cognitivi, ma può anche “adultizzare” precocemente i bambini, trasformandosi in compensazione delle carenze affettive, di relazione o di esperienza. Essa è anche una «scuola parallela» incontrollata, che insegna molte cose senza un progetto pedagogico. Infine può dare luogo a effetti fisici negativi, come l’obesità, oppure a difficoltà di apprendimento e percezione, o all’aumento di comportamenti aggressivi. Tutto ciò richiede scelte pubbliche, che coinvolgano la società nel suo complesso nel controllo della produzione televisiva. Allo stesso tempo è centrale il ruolo della famiglia per condividere con i bambini la visione dei programmi e avviarli a un uso consapevole e critico della tv.

GLI SPOT PUBBLICITARI: Gli spot pubblicitari raggiungono massicciamente i bambini. Questo comporta molti rischi: una visione della realtà semplificata e distorta, scarse capacità di concentrazione, scarsa disponibilità a differire il raggiungimento di un risultato, una socializzazione troppo precoce sul modello dei comportamenti adulti. Occorre pertanto insegnare ai bambini a decodificare i vari aspetti del messaggio e sviluppare le loro “competenze di acquisizione”.

L’educazione ai mass-media

IL RUOLO DELLA SCUOLA: È parte del compito educativo della scuola realizzare una media education, che è innanzitutto educazione a un uso consapevole e critico dei mass-media (compresi i social media), attraverso itinerari didattici che abbiano come obiettivi principali l’alfabetizzazione digitale e il passaggio da una fruizione passiva a una fruizione interattiva.

La didattica multimediale

NUOVI STRUMENTI DIDATTICI: La scuola di oggi deve evolversi nella direzione di una vera e propria didattica multimediale. Le nuove tecnologie elettroniche, primo fra tutti il computer, possono essere un valido ausilio all’educazione, amplificando le capacità espressive, fornendo strumentazioni cognitive di supporto, allestendo percorsi diversificati, espandendo le possibilità del lavoro cooperativo a distanza. Significativo è a questo proposito il caso degli “ipertesti”, prodotti informatici multimediali, nei quali il testo scritto è integrato da immagini e suoni, ed è possibile “navigare” in modo personalizzato.

Unità 9 - Educazione, Diritti e Cittadinanza

L'educazione ai diritti umani

IL RICONOSCIMENTO DELL'“ALTRO”: L'educazione ai diritti umani è indirizzata a formare in ogni individuo la coscienza di essere “cittadino del mondo”. Gli educatori devono dunque promuovere nei giovani la consapevolezza di far parte integrante di un'umanità dove l'“altro” avverte uguali bisogni ed è portatore dei medesimi diritti fondamentali, dando testimonianza dei valori trasmessi con il loro comportamento.

I DOCUMENTI UFFICIALI: A partire dal secondo dopoguerra, i “diritti umani” sono stati ufficializzati in documenti internazionali appositi. I più importanti sono: la Dichiarazione universale dei diritti umani (1948), la Convenzione europea dei diritti umani (1950), la Convenzione internazionale sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione razziale(1965), la Convenzione internazionale sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione nei confronti della donna (1979), la Convenzione internazionale sui diritti del fanciullo (1989).

I DIRITTI DEI BAMBINI: La Convenzione internazionale sui diritti del fanciullo (20 Novembre 1989) attribuisce al bambino diritti specifici: al nome, alla nazionalità, alla famiglia, all'alimentazione, alle cure, alla casa, al gioco, all'istruzione, alla comprensione, alla tutela dall'abbandono, dalla crudeltà, dallo sfruttamento e dalla discriminazione. In realtà, ancora oggi, per la maggioranza dei bambini, che vivono nel mondo, è come se la Convenzione non fosse mai stata scritta né ratificata, perché i loro diritti vengono violati sistematicamente, come dimostrano i casi di lavoro minorile, di bambini soldato, di bambini di strada.

L'educazione civica

L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA: Un obiettivo fondamentale per l'educazione sociale dev'essere quello di favorire, attraverso l'educazione comunitaria, la creazione di una “comunità mondiale”, in cui le differenze vengano riconosciute e rispettate nell'ottica di una solidarietà universale. La stessa Dichiarazione universale dei diritti umani (articolo 26) sancisce l'impegno a formare cittadini democratici, pacifici, tolleranti, spiritualmente autonomi e capaci di cooperare nella comunità in cui vivono. Ciò presuppone che la scuola e la comunità cooperino al fine di valorizzare l'espressione creativa della personalità del singolo all'interno di un contesto di esperienza e di crescita comune.

L'EDUCAZIONE ALLA DEMOCRAZIA: L'educazione alla democrazia si propone di conciliare la libertà “naturale” dell'individuo con quella “sociale”, cioè con il rispetto da parte di ogni cittadino della libertà altrui secondo un rapporto di uguaglianza. Essa si incentra quindi sulla pratica della democrazia a scuola come attuazione del principio di formazione dell'uomo e del cittadino, con lo scopo di fare della democrazia il valore di riferimento delle persone che apprendono.

L'EDUCAZIONE ALLA LEGALITÀ: Direttamente collegata all'educazione ai diritti umani è l'educazione alla legalità, incentrata su valori come il rispetto della persona, il senso di responsabilità, il confronto critico e consapevole con la realtà di cui si fa parte, l'opposizione cosciente alla violenza, la capacità di cooperazione. Questi valori si concretizzano nell'educazione a risolvere pacificamente le liti, a rifiutare la prepotenza, la sopraffazione e l'omertà e a non coadiuvare l'illegalità.

Questioni di multiculturalità in sintesi

MULTICULTURALITÀ DELLA SOCIETÀ CONTEMPORANEA: La società italiana contemporanea ha un profilo multiculturale. La presenza di immigrati provenienti dalle più diverse aree del globo ha assunto oggi i caratteri della stabilità. Non si tratta sempre di un'emergenza, ma di una presenza strutturale. L'interculturalità come prospettiva pedagogica.

DA UNA SOCIETÀ MULTICULTURALE AD UNA SOCIETÀ INTERCULTURALE: La scuola contemporanea è chiamata a ripensare gli obiettivi che persegue, la sua organizzazione e i suoi strumenti didattici nella prospettiva di una formazione interculturale, essendo sempre più interpellata a promuovere e a favorire il processo di trasformazione in atto da una società multiculturale ad una società interculturale.

Concetti-chiave

STATO: È una entità giuridica. Si definisce nei termini di una popolazione che vive in un definito territorio sottoposta ad un'unica sovranità di imperio.

NAZIONE: È un'entità sociospirituale. Si definisce nei termini di una comunità che condivide lingua, tradizioni, cultura, religione, valori.

PLURICULTURALISMO: Designa una politica culturale che prevede la convivenza di comunità culturali distinte e autonome; una società divisa in comunità che si configurano come tante «isole» separate di un unico arcipelago. Esempio tipico: il Regno Unito.

ASSIMILAZIONISMO: Designa una politica culturale che prevede l'assimilazione all'interno della realtà unica dello Stato di ogni altra comunità culturale, che venga a trovarsi sul territorio nazionale. Esempio tipico: la Francia.

MULTICULTURALISMO PROGRAMMATICO: Designa una politica culturale che mantiene – programmaticamente – distinte la comunità nazionale da ogni altra comunità presente sul territorio nazionale. Esempio tipico: la Germania.

MULTICULTURALISMO SOCIALE: Designa una società che include all'interno della comunità nazionale una pluralità di altre comunità culturali in interazione tra di loro. È la configurazione che caratterizza di fatto la società italiana contemporanea.

INTEGRAZIONE/INTERAZIONE CULTURALE: Una politica dell'integrazione evita i due estremi del pluralismo culturale (Regno Unito) e dell'assimilazionismo (Francia).

Una politica di integrazione culturale compie ogni sforzo per «includere» nella comunità nazionale ogni altra comunità culturale (estensione dei diritti-doveri di cittadinanza). Nel fare questo, però, esclude, da un lato, il mosaico di una pluralità di comunità culturali separate (Regno Unito), e, dall'altro, ne rifiuta l'assorbimento (Francia). Riconosce la distintività delle culture e ne favorisce la interazione, le contaminazioni e lo scambio.

PEDAGOGIA INTERCULTURALE: Designa la prospettiva di un'educazione e di una scuola che perseguono come obiettivo ideale e pratico il riconoscimento della diversità delle culture, chiamandole ad interagire, in modo da evitare ghettizzazioni e chiusure culturali o assorbimenti e mutilazioni della loro ricchezza culturale.

Il disadattamento

IL DISTURBO E IL DISAGIO: Il termine “disadattamento” indica la condizione in cui un individuo non riesce a rispondere efficacemente alle richieste che gli vengono indirizzate dall’ambiente a cui appartiene. Tra le condizioni legate al disadattamento, l’OMS ha riconosciuto il disturbo e il disagio, entrambi riferibili a una situazione di difficoltà e di sofferenza imputabile, nel primo caso, a una causa interna e inerente specificamente a una data persona, nel secondo caso, al contesto ambientale in cui la persona vive.

Lo svantaggio educativo

L’INSUCCESSO SCOLASTICO: Lo svantaggio costituisce l’esito di una relazione sfavorevole tra le caratteristiche di una persona e quelle di un dato ambiente. Correlato allo svantaggio è l’insuccesso scolastico, per far fronte al quale la scuola deve:

attivare un’educazione compensatoria, che si prefigga lo scopo di colmare il deficit attraverso percorsi differenziati; elaborare una pedagogia del successo, che valorizzi il versante positivo delle prestazioni e promuova la motivazione spontanea e le attività di gruppo al posto della competitività.

L’educazione interculturale

IL CONFRONTO CON LA “DIVERSITÀ”: La pedagogia interculturale si propone di dare alle persone provenienti da culture minoritarie un’identità più ricca, contrassegnata dalla compresenza di due o più culture, e ai membri della cultura maggioritaria una migliore consapevolezza di sé attraverso il confronto con la “diversità”.

PERCORSI INTERCULTURALI: L’educazione interculturale ha così incoraggiato la presenza nei curricoli di attività mirate:

1. all’accoglienza, ossia all’introduzione dell’educando nel nuovo ambiente di formazione, prestando attenzione al suo benessere psicologico, al suo orientamento e al suo adattamento positivo;
2. alla facilitazione, che ha come scopo il superamento delle difficoltà di adattamento dell’educando;
3. all’apertura agli altri, come valorizzazione e conoscenza dei retroterra culturali;
4. alla creazione di una mentalità interculturale.

LA MEDIAZIONE CULTURALE: Nell’ambito dell’educazione interculturale, il lavoro dell’insegnante può essere affiancato da quello di un mediatore culturale, in grado di portare in classe la cultura e la storia dei bambini stranieri. Si tratta di un membro della comunità di appartenenza del bambino straniero, che cerca di mantenere viva e di far conoscere ai bambini italiani la cultura di questa comunità.

La diversa abilità

DANNO, DISABILITÀ, HANDICAP: La “Classificazione internazionale dei danni, delle disabilità e degli handicap” stilata dall’OMS, definisce:

1. danno «un evento congenito, od insorgente in qualsiasi momento della vita, a causa di malattia o trauma», che «consiste in una perdita od anomalia di una struttura anatomica o di una funzione anatomica, fisiologica o psicologica»;
2. disabilità «la conseguenza del danno sul piano funzionale, cioè la riduzione di capacità funzionali rispetto a quelle considerate normali»;
3. handicap «lo svantaggio sul piano sociale derivante all’individuo dalla disabilità», quindi si tratta di un divario relativo alle richieste dell’ambiente rispetto al livello di abilità posseduto da una determinata persona.

RIABILITAZIONE E INSERIMENTO: La disabilità può essere affrontata innanzitutto con percorsi di riabilitazione indirizzati a eliminarla o ad attenuarla. Questo obiettivo richiede che la società venga educata a un’idea allargata di “normalità” e all’accoglienza della diversità come normale modo di essere di tutti gli individui. A ciò corrisponde l’uso dell’espressione “diversamente abile” per fare riferimento a un individuo che si trova in una condizione di svantaggio in sostituzione dei termini “disabile” e “handicappato”. L’obiettivo fondamentale dell’educazione delle persone con handicap è quello della conquista dei massimi livelli possibili di autonomia e integrazione sociale, intendendo quest’ultima come partecipazione alla vita comune in un tessuto di relazioni umane soddisfacenti.

I SUPERDOTATI: Un caso particolare di diversità è quello dei bambini, le cui capacità sembrano superare le aspettative medie nei loro confronti. I bambini precoci o superdotati hanno il diritto, esattamente come gli altri bambini, di crescere nel pieno rispetto delle loro peculiarità in un contesto di integrazione e apertura, senza che la loro presenza venga percepita come penalizzante o squilibrante per gli altri o per le istituzioni educative. Il diritto alla diversità si deve concretizzare in questi casi in un'educazione "su misura", in virtù della quale il bambino non è ostaggio delle ambizioni degli adulti e viene riconosciuto nell'integralità dei suoi bisogni, anche nelle sfere "normali".

I bisogni educativi speciali

I BES: L'area dello svantaggio scolastico è più ampia di quella certificabile sulla base della presenza di un deficit. Gli alunni che richiedono una personalizzazione dell'insegnamento per disturbi specifici di apprendimento, disturbi evolutivi specifici, svantaggio sociale, linguistico, culturale sono identificati con l'acronimo BES (Bisogni Educativi Speciali). Essi non hanno bisogno di una certificazione, ma possono essere individuati mediante il modello diagnostico della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF), promossa dall'Organizzazione Mondiale della Sanità.

I DSA: La legge 170/2010 (Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico) riconosce tra i disturbi specifici di apprendimento (DSA) più comuni:

- la dislessia, difficoltà a leggere fluidamente;
- la disgrafia, difficoltà a scrivere in modo ordinato;
- la disortografia, difficoltà a comporre le parole correttamente;
- la discalculia, difficoltà nel calcolo numerico e/o nel ragionamento matematico.

Questi disturbi specifici dell'apprendimento, che si originano in età evolutiva, «si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana».

Questioni di disabilità in sintesi:

Modelli interpretativi della disabilità

IL MODELLO MEDICO: Questo modello guarda alla disabilità come esito di un deficit fisico o psichico, e prevede che l'integrazione scolastica dell'alunno disabile sia preceduta da interventi medici e tecnici di «normalizzazione».

IL MODELLO DELLA PATOLOGIA SOCIALE: Questo modello guarda alla disabilità come prodotto della società, in quanto è l'organizzazione strutturale della società in senso materiale e psicologico, che determina la condizione di disabilità, chiedendo al disabile prestazioni che egli non è in grado di offrire. Esclude l'integrazione prevista in due tempi secondo il modello medico (prima la normalizzazione poi la integrazione), sostenendo un'integrazione scolastica il più possibile precoce.

IL MODELLO AMBIENTALE: Questo modello richiama il modello precedente, con la differenza che considera il disabile come alunno e dunque valuta la disabilità come prodotto dell'ambiente scolastico. Nel primo caso il disabile è reso tale dalle richieste di adattamento relative all'organizzazione sociale in atto. Invece in questo secondo caso, l'alunno è reso disabile dalle richieste di adattamento previste dall'organizzazione della scuola. Risulta implicito nei due modelli il rovesciamento delle posizioni tradizionali: il problema dell'integrazione si risolve non adattando il disabile alla società o alla scuola, ma agendo in senso contrario, adeguando e coordinando la società o la scuola ai bisogni del disabile. L'integrazione è condizione di normalizzazione; non l'inverso.

IL MODELLO ANTROPOLOGICO: Questo modello guarda al disabile nella globalità della sua personalità e nell'insieme delle relazioni che egli istituisce: non nega il deficit (come tenderebbero a fare il modello della patologia sociale e il modello ambientale), ma privilegia il ruolo della qualità delle relazioni come fattore di attenuazione degli effetti della disabilità. Come i due modelli precedenti, sostiene un'integrazione scolastica precoce senza eccessive illusioni su una normalizzazione che esporrebbe il disabile alla passività di trattamenti tecnici spesso inefficaci.

IL MODELLO DELL'ICF (2001): Questo modello segna il punto di arrivo del passaggio avvenuto negli ultimi decenni da una considerazione della disabilità di natura quasi esclusivamente medica (monofattoriale) ad una considerazione di tipo prevalentemente sociale e pedagogica (plurifattoriale). Si attenua il primato del punto di vista medico, per cui l'attenzione si sposta dalla menomazione alle potenzialità attive e di partecipazione considerate nelle interrelazioni,

che si istituiscono tra fattori personali e fattori ambientali. In questo caso pertanto ciò che diviene centrale non è l'eziologia della disabilità (la «causa»), ma quel che accade e che può accadere in termini di potenzialità e di intervento sociale ai fini dello sviluppo personale del disabile e della sua integrazione sociale.

Concetti-chiave sulla disabilità

DALL'HANDICAPPATO AL DISABILE: A partire dall'ultimo decennio del secolo scorso si è provveduto in sede internazionale (OCSE e OMS) alla depurazione del tradizionale linguaggio inerente l'handicap, che evidenziava il grave limite di chiamare in causa singolarmente il soggetto e non, come invece appare più corretto, la natura del rapporto che il soggetto istituisce con il suo ambiente.

I termini «handicappato» e «portatore di handicap» sottolineavano unicamente la condizione psichica o organica di un determinato soggetto, indicavano che in lui era riscontrabile un deficit neurologico o organico, ma dichiaravano poco sulle sue potenzialità. Si sono mostrate più pertinenti espressioni come «disabile» e «disabilità, che evidenziano le difficoltà che il soggetto, per effetto del proprio deficit o anche per una serie di altre ragioni, incontra nel rapportarsi con il suo ambiente di vita.

DALLA CONNOTAZIONE SETTORIALE DEL DISABILE ALLA COMPrensIONE MULTIFATTORIALE: Per lungo tempo la caratterizzazione del disabile è stata riservata alla competenza del medico. Più recentemente dello psichiatra (cosa che suggeriva la relazione/identificazione di disabile = malato). Oggi l'approccio è profondamente mutato. Il Sistema di classificazione internazionale (ICF), introdotto nel 2001, presenta due tratti fondamentali:

1. È un modello universale, e dunque non si rivolge ad una «parte» della popolazione, ma fa riferimento a tutti i suoi membri, in quanto può accadere a tutti nel corso della loro esistenza di doversi misurare con particolari disabilità non necessariamente organiche, ma dovute all'età, alla vita familiare, alla collocazione professionale o sociale.
2. È un modello multifattoriale, e dunque si accosta al soggetto prendendo in considerazione tutte le sue dimensioni esistenziali senza istituire gerarchie o relazioni causali predefinite, ma guardando con particolare attenzione alle potenzialità presenti nelle relazioni che il soggetto istituisce con il contesto ambientale in cui è chiamato a vivere.

I DIRITTI DEL DISABILE ALL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA: Il fondamento del diritto del disabile all'integrazione scolastica risiede nella nostra Carta costituzionale, come risulta dalla Sentenza n. 215/87 della Corte Costituzionale. Si tratta di un documento fondamentale, che ha segnato una svolta decisiva nelle politiche di integrazione scolastica dei soggetti disabili. Che cosa dichiara in sostanza la Corte? Essa afferma che l'inserimento del disabile nella scuola non dipende da una «concessione» più o meno benevola dell'istituzione scolastica, ma è un dovere istituzionale che risponde ad un diritto soggettivo del disabile.

L'ITER DELL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEL DISABILE: Questo iter passa attraverso tre fasi.

1. **La diagnosi funzionale (DF):** È l'atto con il quale si giunge alla certificazione medica del deficit. Il documento costituisce la precondizione per l'inserimento del disabile nella scuola e rappresenta lo strumento attraverso il quale l'istituzione scolastica provvede alla determinazione dei mezzi idonei alla sua integrazione: docente specializzato («insegnante di sostegno»), équipe psicom medico-pedagogica di riferimento, strumentario per la riabilitazione e l'attività didattica. (Dopo l'introduzione in sede internazionale del nuovo Sistema di Classificazione della Disabilità del 2001 [ICF] da parte dell'OMS, la centralità della certificazione medica prevista dalla nostra legislazione in materia di integrazione scolastica dei disabili non dovrebbe più costituire una «precondizione», così da non escludere a priori bisogni educativi speciali altrimenti documentabili.)
2. **Il profilo dinamico funzionale (PDF):** È il documento con il quale, muovendo dalla diagnosi medica, si va oltre la stessa per individuare le potenzialità del soggetto ai fini del suo positivo inserimento nella scuola. È un atto collegiale, frutto di competenze diverse, che vanno dal medico al pedagogo ai genitori dell'alunno. (Se si guarda all'ultimo documento dell'OMS – l'ICF più volte richiamato –, il profilo dinamico-funzionale dovrebbe escludere il primato del punto di vista medico, facendo cadere la diagnosi funzionale come documento a sé stante.)
3. **Il piano educativo individuale (PEI):** È la traduzione in un progetto didattico e pedagogico dettagliato delle risultanze emerse dai passaggi precedenti, anche se progressivamente se ne distacca per far prevalere obiettivi propriamente educativi. Di fatto, il piano educativo individuale si specifica via via come processo tutto interno alla scuola e in larga misura affidato alle sue competenze (docente specializzato e consiglio di classe).

Questioni di svantaggio socioculturale in sintesi

DISABILITA' E SVANTAGGIO SOCIOCULTURALE: Designano due aree distinte di difficoltà di apprendimento. Il soggetto disabile presenta un deficit fisico o psichico; mentre il soggetto svantaggiato è fortemente costretto dai limiti socioculturali connessi al proprio ambiente di vita.

Dopo aver «acquisito gli strumenti concettuali » sulla disabilità, la pedagogia ha cercato di occuparsene con una propria specializzazione settoriale (detta pedagogia speciale), che di recente, pur nella sua caratterizzazione di pedagogia «speciale», è stata fortemente ricollegata alla stessa pedagogia «generale», in quanto la consapevolezza che la gamma dei bisogni individuali speciali è estremamente vasta, per cui simili bisogni trovano risposte adeguate in particolar modo mediante l'individualizzazione dei processi di apprendimento. E' proprio in funzione di ciò, che oggi la prospettiva dell'integrazione avanzata è orientata in tale direzione.

L'INTEGRAZIONE AVANZATA TRA SOGNO E REALTA': L'integrazione avanzata prevede un modello di organizzazione didattica della scuola, in grado di inscrivere nell'attività comune a tutta la classe una serie di momenti di lavoro per gruppi e di tipo individualizzato, in modo che tutti gli alunni ricevano dalla scuola gli aiuti in ragione dei loro bisogni e tutti siano parimenti integrati nella comunità.

Naturalmente simile modello richiede risorse «aggiuntive» rispetto agli organici riconosciuti attualmente alle singole istituzioni scolastiche. Sono di ostacolo a tale modello didattico organizzativo limiti giuridici e di cultura pedagogica.

1. I limiti giuridici: una legislazione che assegna gli insegnanti specializzati unicamente in presenza di un alunno «certificato» disabile; le logiche «economicistiche» e puramente «ideologiche» del maestro unico e del tempo pieno «dimezzato».
2. I limiti di cultura pedagogica: un'insufficiente coscienza democratica che considera in astratto la valorizzazione del «merito» come accesso al «diritto allo studio», e considera «normale» che un terzo della popolazione scolastica si perda per strada o ricada nell'alfabetismo di ritorno.

Concetti-chiave

LA SCUOLA COME SISTEMA: Questo modello di riferimento esprime l'istanza di superare l'idea della scuola come somma di variabili indipendenti (gli alunni; i docenti; la struttura; i programmi, ecc.) e di considerarle nella loro interconnessione.

LA SCUOLA AD INTEGRAZIONE AVANZATA: Esprime un modello pedagogico e didattico che si pone come obiettivo il superamento di ogni forma di integrazione settoriale (es.: dei disabili; degli alunni stranieri; dei soggetti svantaggiati), in funzione del soddisfacimento dei bisogni individuali speciali (BES), rilevabili tra i componenti dell'intera comunità scolastica.

SISTEMA FORMATIVO INTEGRATO: Questo esprime un modello sociale e politico di interconnessione territoriale di tutte le componenti che concorrono, insieme alla scuola, alla formazione. Al riguardo va precisato che il sistema formativo integrato (collocazione della scuola all'interno di una rete di servizi interconnessi) è un fattore decisivo, in quanto costituisce il presupposto della integrazione avanzata.