

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA - FISPPA

CORSO DI STUDIO
IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

CURRICOLO SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Elaborato finale

LA CRISI EDUCATIVA DELLA SCUOLA PUBBLICA E LA
NECESSITÀ DI UN CAMBIAMENTO METODOLOGICO

RELATORE

Prof. Valentina Grion

LAUREANDO/A Riccardo Grandin

Matricola 1143783

Anno Accademico 2022/2023

Indice

Introduzione	2
Capitolo 1	4
Origini e finalità del sistema scolastico pubblico italiano	4
1.1 <i>Introduzione storica: le origini della nostra scuola</i>	4
1.2 <i>Obiettivi e finalità educative della scuola pubblica secondo la normativa recente</i>	12
Capitolo 2	18
Costruire identità personali	18
2.1 <i>L'identità personale: cos'è e come si manifesta</i>	18
2.2 <i>Le basi pedagogiche di un'educazione che guarda all'identità personale</i>	25
2.3 <i>Come la scuola cerca di costruire identità personali: il metodo trasmissivo-espositivo</i>	27
Capitolo 3	31
Perché la scuola non sta svolgendo il proprio compito educativo?	31
3.1 <i>Il parere degli esperti sui metodi scolastici tradizionali</i>	31
3.2 <i>Alcuni dati sul malfunzionamento scolastico e sul malessere giovanile</i>	39
Capitolo 4	45
Possibili spunti per un cambiamento metodologico	45
4.1 <i>La riscoperta dell'apprendimento significativo</i>	45
4.2 <i>La Flipped Classroom e l'apprendimento per scoperta</i>	48
Conclusioni e prospettive future	52
Bibliografia	54
Sitografia	57

Introduzione

La scuola italiana, da un punto di vista educativo, funziona? Questo è il quesito dal quale si intende partire per affermare la necessità di un cambiamento che dovrebbe investire la nostra scuola pubblica. In particolare, in questa tesi, verrà analizzato uno specifico strumento didattico che permea in maniera totalizzante il funzionamento del nostro sistema scolastico: la lezione frontale.

Prima di rispondere al quesito iniziale, è necessario considerare che significato abbia il termine “funzionare” all’interno di un contesto educativo così importante come quello scolastico. Per tale ragione, il primo capitolo mette in luce gli obiettivi che la scuola stessa, a livello generale, tramite una serie di leggi e decreti-legge, si pone di raggiungere.

«Una valutazione su come funziona la scuola italiana, basata su evidenza rigorosa e priva di falle logiche, è un’operazione incredibilmente difficile, tanto da far dubitare che abbia realmente senso chiedersi se il sistema di istruzione funzioni bene. I problemi che si pongono per rispondere a questa domanda sono davvero molti» (Argentin, 2021, p.99). In questo lavoro si è trattata unicamente la funzione educativa, quella legata alla costruzione dell’identità personale. Proprio attraverso una destrutturazione e una comprensione del significato di quest’ultima, che si presenterà nel secondo capitolo, l’intenzione è quella di rendere intuibili le motivazioni per cui il lavoro della scuola, attraverso l’uso della didattica basata sulla trasmissione unilaterale del sapere, non sia efficace dal punto di vista della costruzione dell’identità personale. Tuttavia, prima di descrivere e analizzare gli obiettivi e le finalità educative della scuola pubblica italiana e di procedere con l’argomentazione sull’identità personale, si ritiene fondamentale presentare e spiegare i motivi per i quali si è deciso di mettere sotto lente di ingrandimento proprio l’istituzione formativa per eccellenza.

La scuola è parte integrante e quasi totalizzante dell’inizio del percorso di vita. Le sue strutture accolgono i ragazzi dalla mattina presto fino a metà giornata,

o pomeriggio per il tempo pieno. I momenti in cui la scuola occupa le giovani menti si protraggono, poi, come un'ombra, anche nel tempo libero, con compiti e lavori da fare a casa. Durante la maggior parte delle fasi della giornata, quindi, essa assume un ruolo fondamentale e critico nella vita di ciascuno. Bisogna ricordare che questo ruolo, che sarà approfondito ancor meglio parlando nello specifico degli obiettivi e delle finalità, è, per lo più, di tipo educativo. La situazione di attuale crisi sta condizionando il mondo scolastico da molti anni. Nel 1995 Raffaele Iosa definisce tale quadro come: «una crisi involutiva e di marginalizzazione derivata dalla veloce modernità e dall'incapacità politica del nostro sistema paese a darsi un'istruzione adeguata» (Iosa, 1995, p.12). Tale crisi investe non solo coloro ai quali è rivolto il servizio scolastico, ossia gli studenti, ma anche gli insegnanti, i quali potrebbero risultare deficitari dei mezzi per poterla superare.

Il primo obiettivo di questo elaborato è provare ad esplorare alcune delle cause scatenanti il suddetto momento critico, definendo anche perché esso possa essere ritenuto tale, avvalendosi del parere di grandi esperti nel campo della pedagogia del passato e del presente. Il secondo obiettivo riguarda una proposta concreta di potenziali esempi di cambiamento.

Capitolo 1

Origini e finalità del sistema scolastico pubblico italiano

1.1 Introduzione storica: le origini della nostra scuola

Prima di addentrarsi nell'analisi storiografica che metterà in luce le origini della scuola italiana, risulta doveroso esplicitare un'importante questione: non sarebbe corretto parlare di scuola al singolare bensì di "scuole" in quanto, in Italia, è l'eterogeneità a caratterizzare la proposta scolastica (Iosa, 1995). Tra i vari istituti, infatti, sono molteplici le differenze ma, per necessità di sintesi, verrà presa in considerazione la scuola nel suo insieme, trattandone gli aspetti più comunemente diffusi.

La visione della scuola come un ente pubblico che si dirama tramite le sue sedi in tutto il paese, orientato alla divulgazione delle conoscenze umane, è da considerarsi come relativamente recente. La realtà scolastica che domina il nostro immaginario, infatti, è nata soltanto in seguito alla formazione degli stati nazionali. Con la loro nascita, infatti, la media borghesia iniziò a spingere affinché anche le classi più povere potessero accedere ai primi stadi dell'istruzione, con l'obiettivo di porre le basi per un coeso sentimento nazionale (Bianchi, 2007).

Prima di diventare un istituto giuridico con le sue norme e leggi specifiche, la scuola era organizzata dalla Chiesa cattolica. Quest'ultima precedette lo Stato di molti secoli nel garantire un'istruzione elementare, tanto che già nel IX sec. Gregorio VII e Leone IV prescissero ai parroci di insegnare la dottrina cristiana ai giovani dell'epoca (Ruggeri, 2003). A livello contenutistico le scuole parrocchiali si focalizzavano soprattutto sulla formazione religiosa. La relazione tra allievo e maestro vedeva al centro quest'ultimo, che spesso assumeva solo

la funzione di lettore, mentre lo scolaro doveva assimilare più informazioni possibili dai racconti che ascoltava.

Per la «scuola per il popolo» si dovette aspettare la Rivoluzione francese: nella Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino del 1789 tra i vari diritti ci fu anche quello dell'istruzione pubblica per tutti e riguardante tutto ("*omnes, omnia, omnino*", Comenio) (Ruggeri, 2003). La convinzione, infatti, che l'educazione dovesse spettare a chiunque e non solo alle classi più ricche, prescindendo dalle passate opinioni di alcuni singoli come Comenio, fu un traguardo raggiunto proprio nel XIX sec. (Inzerillo, 1974). A partire da quegli anni cambiò la concezione di scuola elementare, passando dall'essere luogo di formazione del credente ideale a luogo di formazione del cittadino ideale e assumendo le caratteristiche di laicità e nazionalità (Ruggeri, 2003). Fino ad allora, in Italia, non c'era mai stato un vero e proprio sistema organizzato che prevedesse un'educazione di base per i molti. «Al di fuori delle università e dei collegi non si registrò in Italia nel secolo XVII e XVIII un movimento in grado di segnare nuove iniziative istituzionali di istruzione» (Santoni Rugiu, 1994, p.70).

L'attenzione era concentrata sulle università ma il numero di studenti che poteva accedervi era estremamente scarso. Il paese versava in una condizione di forte arretratezza sia nella lotta contro l'analfabetismo sia nella diffusione della scolarizzazione. Già a partire dai primi decenni dell'Ottocento i giornali più in voga dell'epoca reclamavano la necessità di un'istruzione popolare che coinvolgesse soprattutto le classi meno agiate (Ballini et al., 2007).

Il reale impulso per il cambiamento avvenne a causa della repentina crescita del settore industriale, il quale fu «generatore di una larga rivoluzione nell'educazione per l'innanzi irretita in una visione retorico-letteraria» (Inzerillo, 1974, p.16). I miglioramenti degli standard economici, i cambiamenti degli stili di vita e nel modo di lavorare, dove la parcellizzazione e la spersonalizzazione cominciarono a regnare, richiesero un mutamento profondo anche per il mondo scolastico: una scuola di massa capace di rispondere alle nuove esigenze (Inzerillo, 1974).

Il XIX sec. vide la nascita della scuola popolare moderna anche per l'Italia. La storia della scuola in Italia e la storia generale dell'Italia risultano indissolubilmente legate: «accanto agli aspetti sociali, politici ed economici, insieme a quelli civili e culturali, trovano posto anche i processi di scolarizzazione con i loro risvolti non solo pedagogici e educativi, ma anche legislativi e amministrativi» (Santamaita, 2021, p.1).

Nel 1847 venne istituito il ministero della pubblica istruzione da Carlo Alberto, il quale pose, in questo modo, le basi per il «centralismo statale in materia scolastica» (Inzerillo, 1974, p. 34). Nel 1848 ebbe una straordinaria importanza sotto il medesimo punto di vista anche la legge Buoncompagni, che confermò proprio quel principio di centralismo pedagogico, portando sotto la giurisdizione statale l'istruzione pubblica e quella privata, istituti ecclesiastici compresi.

Un ulteriore importante cambiamento che questa disposizione apportò fu la suddivisione dell'istruzione in tre livelli: elementare, secondario e universitario (Inzerillo, 1974). Spettò, però, alla Legge Casati del 1859 il vero compito di porre le basi per costruire e organizzare la scuola elementare e la scuola in generale (Ruggeri, 2003). Questo provvedimento rispose all'esigenza di un paese di avere una legge che regolasse, a livello generale, il mondo dell'istruzione e che permettesse agli insegnanti di avere una chiara strada da percorrere nel mettere in pratica il loro compito, svincolandosi dai vari decreti e leggi parziali (Inzerillo, 1974). Anche questa legge possedeva un «carattere fortemente statalista e accentratore» (Santamaita, 2021, p.17) tanto che uno scrittore contemporaneo come Lamberto Borghi nel 1958 la definì così: «malgrado gli sforzi compiuti dai liberali per raggiungere un equilibrio fra i principi di libertà e di autorità nell'organizzazione scolastica, la loro "carta della scuola" poneva l'accento sui principi di autorità e di accentramento statale».

Tre erano i principali modelli a cui l'Italia poteva guardare per dar vita al proprio sistema scolastico: quello inglese di libertà assoluta, in cui il governo non poteva intervenire, quello belga in cui i privati potevano concorrere con gli istituti statali, e quello tedesco dove lo Stato non si occupava solo dell'insegnamento

attraverso i suoi istituti ma aveva anche il controllo su quelli privati (Ballini et. al., 2007). Casati e l'Italia si ispirarono a quest'ultimo modello nonostante la grande differenza tra la solida autorità prussiana e quella fragile del nascente Stato italiano. Si scelse quella "libertà media" che avrebbe garantito una difesa «contro i nemici palesi ed occulti i quali la farebbero traviare e ne guasterebbero il frutto» (Santamaita, 2021, p. 18), come scrisse Casati nella sua relazione del 1848. La legge Casati, infatti, non fu caratterizzata unicamente da una spinta innovatrice ma rimaneva forte, in essa, l'attitudine prettamente conservatrice del paese, il quale era «dominato più da programmi di conservazione, di prudenza e di difesa che animato da slanci democratici, rinnovatori» (Inzerillo, 1974, p.49). Gabrio Casati, ministro della Pubblica Istruzione di quello che allora era il Regno di Sardegna, ideò una scuola elementare suddivisa in due bienni seguiti da un percorso che si diramava verso due possibili strade: formazione tecnica o formazione classica (Ruggeri, 2003). Un percorso alternativo era fornito dalla cosiddetta "scuola normale", istituto in cui si sarebbero preparati i futuri insegnanti (Santamaita, 2021).

Con l'arrivo della Sinistra storica nel panorama governativo italiano, si assistette ad un cambiamento ancor più considerevole: la svolta arrivò con la Legge Coppino del 1877, che fu, secondo Giuseppe Inzerillo, «la prima significativa conquista legislativa del parlamento italiano in campo scolastico». Michele Coppino, l'allora Ministro della pubblica istruzione del Regno d'Italia, allestì un provvedimento che andava a ribadire alcuni principi come la gratuità o l'obbligatorietà dell'istruzione elementare inferiore che venne resa effettiva fino ai 6 anni d'età, sanzionando con importanti ammende i genitori non curanti dei bisogni educativi e istruttivi dei propri figli (Ballini et. al., 2021).

Una rottura in campo pedagogico, invece, fu portata da Aristide Gabelli nel 1888 con i suoi programmi per la scuola elementare. Gabelli, considerato uno dei più importanti pedagogisti italiani e uno dei principali sostenitori del positivismo in Italia, si schierò, assieme a molti altri positivisti, «contro il formalismo e il nozionismo allora predominanti, sostenendo la necessità di *formare teste*, ovvero di fornire, accanto alle conoscenze, anche un metodo di pensiero, un'attitudine al ragionamento critico, razionale, da valere per tutta la vita e non solo per

l'apprendimento scolastico» (Santamaita, 2021, p.56). Nei programmi di Gabelli sono presenti dei concetti che andrebbero recuperati tutt'oggi, i quali sono il frutto di osservazioni basate su un momento critico che ancora non è stato superato. Tra le tante indicazioni è giusto ricordare le principali: la valorizzazione del *metodo* a scapito dell'aumento dei *contenuti*; la lotta al puro nozionismo; l'insegnamento come un esercizio di osservazione, che possieda anche l'importante scopo di suscitare curiosità negli alunni; il legame tra scuola e vita; la maggiore importanza di formare un metodo di pensiero piuttosto che trasmettere saperi. Nonostante, a livello teorico, i principi espressi da Gabelli fossero fondati su una concezione dell'educazione con la "E" maiuscola, nella pratica gli insegnanti ebbero grosse difficoltà a seguirli, e così, nel 1894, vennero redatti dei nuovi programmi che, pur mantenendo, almeno in parte, le indicazioni di Gabelli, come riferimento, cambiarono di molto l'assetto di quelli precedenti. «Esaltazione della disciplina, sottolineatura dell'importanza dell'istruzione religiosa e, soprattutto, insistenza su un forte sentimento nazionale» sarebbero state le nuove caratteristiche di maggior rilievo (Santamaita, 2021, p.66).

Con l'avvento del nuovo secolo e il passaggio delle redini del governo nelle mani di Giovanni Giolitti, la disposizione più significativa fu la legge Orlando del 1904. Tra i cambiamenti che essa comportò è doveroso citare l'innalzamento dell'obbligo scolastico a dodici anni e la creazione del *corso popolare*. Quest'ultimo era costituito da due classi aggiuntive rispetto alle quattro precedentemente previste per ottenere la licenza di scuola primaria. Tale corso fu istituito per avviare al lavoro chi non era intenzionato a proseguire gli studi. Chi, invece, avesse voluto accedere all'istruzione secondaria avrebbe dovuto superare un esame al termine del quarto anno. I programmi del 1894 furono ulteriormente sostituiti nel 1905 da indicazioni orientate ad un carattere sempre più pratico e utilitaristico, seguendo la scia del corso popolare. L'influenza del positivismo pedagogico andò via via scemando.

La trasformazione più importante che subì il sistema scolastico dopo il periodo giolittiano avvenne con la riforma Gentile del 1923. Giovanni Gentile fu ministro della pubblica istruzione del Regno d'Italia dal 1922 al 1924 durante l'ascesa del governo fascista. In quanto massimo esponente della corrente

filosofica idealista, alla base delle sue idee Gentile poneva una concezione etica dello Stato: «esso è l'eterno e immanente rappresentante della coscienza della nazione e con la nazione si pone come valore universale al quale il soggetto deve tendere per superare i propri limiti e per realizzare compiutamente la propria umanità» (Santamaita, 2021, p.88).

Il singolo individuo, per il filosofo, non è altro che la manifestazione di uno Spirito universale e gli interessi di parte non possono esistere se non nello Stato. Quest'ultimo è libertà ma anche autorità e gerarchia, in quanto dà ordine alla società rispondendo all'interesse di tutti; perciò, anche la scuola non poteva che essere autoritaria e rigorosa dal punto di vista orientativo: il liceo classico doveva essere destinato alla futura classe dirigente, la formazione tecnica a chi avrebbe svolto una professione intermedia e l'istruzione elementare al "popolo" (Santamaita, 2021).

I riformatori idealisti trovavano che ci fosse una mancanza di serietà nel fatto che sempre più giovani stavano accedendo ai livelli più elevati dell'istruzione. Oltre a ciò, in base a quanto precedentemente detto, reputavano dannoso che ognuno volesse scegliere il percorso di studi che più preferiva: doveva essere la propria condizione sociale a indirizzare tale percorso. Attraverso i provvedimenti presenti nella sua riforma egli mirava al definitivo superamento della legislazione scolastica precedente e dei diversi pensieri filosofici da cui aveva tratto ispirazione, con un particolare accanimento verso il positivismo pedagogico (Santamaita, 2021).

I cambiamenti principali apportati dalla riforma Gentile furono: l'introduzione dell'educazione religiosa nella scuola primaria; la divisione di quest'ultima in tre gradi (preparatorio, inferiore e superiore), portandola inoltre a cinque anni; la divisione della scuola secondaria in due gradi (il primo costituito dalla scuola complementare, dal ginnasio, e dai corsi inferiori dell'istituto tecnico e di quello magistrale e il secondo dal liceo, dai corsi superiori dell'istituto tecnico e magistrale, dal liceo femminile e da quello scientifico); il notevole incremento del numero di esami, uno per ogni anno delle scuole elementari. Il progetto gentiliano mirava alla costruzione di una scuola per pochi, irremovibile nella

selezione a livello sociale e scrupolosa nella formazione culturale (Scotto di Luzio, 2007).

La scuola mantiene tutt'oggi un'ossatura molto simile a quella che scaturì dalla riforma gentiliana. Pochi, infatti, furono i cambiamenti strutturali significativi che attecchirono realmente a seguito di tale provvedimento. Nel 1939 il ministro Bottai provò ad aggiornare il sistema progettato da Gentile con la Carta della Scuola, la quale programmava, tra le altre cose, l'istituzione della scuola media unica, fondendo in un solo triennio il ginnasio, l'istituto tecnico e la magistrale ma questa riforma si ritrovò ben presto a fare i conti con la guerra che sarebbe arrivata di lì a poco e per questo motivo non venne messa in atto. Nemmeno gli sconvolgimenti causati dal secondo conflitto globale rivoluzionarono il sistema scolastico: le idee metodologiche deweyane portate dagli alleati «influenzarono ristrette avanguardie di insegnanti, con impatto però molto ridotto sulle istituzioni scolastiche» (Santoni Rugiu, 1994, p.117).

La priorità del secondo dopo guerra era ripristinare le vecchie abitudini, riportando tranquillità nelle famiglie italiane. Solo nel lontano 1962 arrivò un'importante trasformazione: nacque di fatto la scuola media unica, statale e gratuita che aprì le porte alla scolarizzazione di massa, «una scuola dove sostanzialmente entrano masse enormi di bambini con un apparato grandioso di servizi, personale, regole norme» (Iosa, 1995, p.13), con tutti i problemi di adattamento che ne conseguirono per i docenti. Con essa vide la sua comparsa anche il “tempo pieno”, a seguito della richiesta di insegnanti e educatori.

La scolarizzazione di massa portò con sé anche una nuova figura, quella dello “strano studente”: il figlio del contadino, dell'operaio, del piccolo borghese che si ritrovava già in là con l'età a causa delle innumerevoli bocciature. Tale figura richiedeva una «vera e propria riconversione dei processi di insegnamento e apprendimento, con cambiamenti rilevanti nelle teorie pedagogiche e nelle impostazioni didattiche» (Santamaita, 2021, p.156).

A tal proposito è importante ricordare la denuncia che fece Don Lorenzo Milani con la sua “Lettera a una professoressa” del 1967, tramite la quale espose l'ingente problema delle bocciature e il carattere sociale, geografico e anagrafico

che aveva la dura selezione scolastica. Milano si schierò a fianco dei poveri, degli esclusi, di chi lottava per emergere, i quali, nel mondo scolastico di allora, erano sempre più numerosi (Cristofanelli, 1975).

Dalla legge Casati in poi, infatti, la modalità di trasmissione culturale basata sul binomio formazione-selezione non era cambiata di molto: «la scuola selezionava palesemente e alla luce del sole, in ingresso, *in itinere* e in uscita, riproducendo le divisioni esistenti all'interno del tessuto sociale» (Santamaita, 2021, p.172).

Democrazia e utilità sociale, in campo educativo, erano principi visti con estrema diffidenza dai politici e pedagogisti del nuovo secolo, i quali preferivano puntare al contenimento piuttosto che all'espansione scolastica. Dagli anni Sessanta la scuola fu, per questo, travolta da un'ondata di contestazione, la quale interessava soprattutto l'enorme divario tra la cultura della scuola e la richiesta della cultura che arrivava dalle nuove generazioni (Santamaita, 2021).

Gli anni Settanta e Ottanta furono così protagonisti di profondi cambiamenti e territorio fertile per nuove e importanti riforme indirizzate soprattutto a scuole medie, elementari e materne. Se la scuola di base, nell'ultimo mezzo secolo, è stata profondamente rinnovata, non si può dire lo stesso, però, per la scuola secondaria, la quale sta ancora attendendo una vera e propria riforma (Ludovico et al., 2005).

I problemi derivanti da divergenze ideali e diatribe politiche che hanno caratterizzato il mondo della scuola secondaria la accompagnano tutt'oggi, condizionando ogni tentativo di approccio. Essa è rimasta ancorata al dualismo gentiliano, che prevedeva le scuole classiche con sbocco universitario o quelle tecniche a sbocco lavorativo. Nemmeno una delle riforme più importanti del XXI secolo, la cosiddetta "riforma Moratti", tuttora in vigore, andò a influenzare la secondaria (Dei, 2012).

Sebbene la successiva gestione del centrosinistra abrogò alcune innovazioni morattiane, molte di esse sono sopravvissute e permangono ancora oggi, basti pensare, ad esempio, alla modifica di certe denominazioni come

scuola dell'infanzia al posto di scuola materna o scuola primaria al posto di scuola elementare (Dei, 2012).

Nel 2008, col ritorno del centrodestra al governo, è il ministro Mariastella Gelmini a introdurre nuove trasformazioni: il maestro unico nella scuola primaria; il voto decimale per la primaria e la secondaria di primo grado; il peso cruciale dato al voto di condotta per l'ammissione all'anno successivo; la nuova materia "Cittadinanza e Costituzione" (Dei, 2012).

L'avvicinarsi di mutamenti tanto diversi in tempi così brevi ha portato inquietudine e smarrimento all'interno del "mondo scuola". Nel 2015, nel tentativo di risolvere questa situazione e di dare un minimo di stabilità, fa la sua comparsa nel panorama scolastico italiano l'ultima rilevante riforma: la "Buona Scuola". La competizione fra studenti, scuole e insegnanti e l'introduzione del sistema di alternanza scuola-lavoro sono le caratteristiche più rimarchevoli del recente provvedimento legislativo (Santamaita, 2021).

Quelle che sono state elencate sono, in sintesi, le basi su cui poggia l'odierno sistema scolastico, attorno al quale continuano a ruotare idee innovative che spingono verso nuovi e rivoluzionari cambiamenti. I reali mutamenti storici, però, non avvengono mai in qualche giorno o in qualche decennio ma reclamano una trasformazione nella mentalità, senza la quale qualsiasi nuova legislazione sarebbe inutile.

1.2 Obiettivi e finalità educative della scuola pubblica secondo la normativa recente

Per dimostrare che la macchina scolastica italiana sta attraversando un momento di profonda crisi da un punto di vista educativo è necessario indagare gli obiettivi, legati alla costruzione dell'identità personale, che sono stati espressi tramite leggi e decreti-legge dallo Stato italiano. Se, infatti, spesso ci si concentra sui risultati statistici riguardanti voti ed esami o sul tema della dispersione scolastica, non bisogna tralasciare, nell'analisi del funzionamento scolastico, la

più vasta gamma di elementi che il termine “educare” comprende (Dei, 2012). I molteplici significati che esso assume sono tutti diretti ad un agire finalizzato alla crescita morale, fisica e intellettuale della persona, «verso la piena coscienza di sé, il pieno dominio di sé, la partecipazione ai valori e la rispondenza reciproca alle esigenze della comunicazione e della cooperazione sociale» (Mariani et al., 2017, p.86).

Anche etimologicamente, la parola educare possiede due differenti origini, entrambe derivanti dal latino *educare*: *edere*, ossia alimentarsi, che rimanda ad una visione legata al nutrimento, all'allevamento, al prendersi cura da un punto di vista fisico, organico, e *ex-ducere*, ossia tirare fuori, guidare, condurre, che si lega alla parte che Socrate definì “maieutica”, quella che si sviluppa con il gioco, con la curiosità e con tutti i vari processi cognitivi. Entrambi i significati etimologici convergono verso lo sviluppo della persona in tutti i suoi aspetti, verso la sua piena maturità (Mariani et al., 2017).

Partendo dal D.Lgs. del 16 aprile 1994¹, è possibile individuare, all'interno della normativa statale sull'istruzione scolastica che regola l'attuale scuola pubblica, una serie di disposizioni utili a comprendere quelle che sono le finalità educative che la scuola si prefigge di raggiungere. Per chi professionalmente si occupa di educazione, l'“intenzionalità educativa”, ossia l'insieme di tali finalità, risulta di prioritario interesse. Essa è uno dei cardini della relazione educativa (Mariani et al., 2017). Con il termine “intenzionalità” si intende il punto di arrivo verso cui tendono i soggetti coinvolti all'interno di una relazione educativa, una direzione che deve essere condivisa, un'idea di uomo che l'educatore ha in testa ma che deve anche essere desiderabile per l'educando, un punto di attrazione comune, una bussola che guida. Alla base, quindi, di ogni relazione educativa, compresa quella che si instaura tra insegnante e studente, c'è una scelta da compiere. La scelta educativa che funge da fondamento per tutto è quella legata alla visione della persona, se sia essa da intendere come fine o funzione di qualcos'altro.

¹ DECRETO LEGISLATIVO 16 aprile 1994, n. 297: Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado.

Qual è la posizione della nostra scuola in merito a questa importante decisione? Per dare una risposta a tale domanda bisogna vedere se il fine, verso cui la relazione educativa scolastica tende, sia quello della realizzazione della persona nella sua totalità attraverso quel processo di costruzione dell'identità personale cruciale per l'educazione.

Tornando al D.Lgs. del 16 aprile 1994, è possibile notare come fin da subito venga messa in risalto proprio la formazione della personalità degli alunni. Se, infatti, con il comma .1 dell'art.1 si «garantisce la libertà di insegnamento intesa come autonomia didattica e come libera espressione culturale del docente», è già a partire dal comma .2 dell'art.1 che viene introdotta l'importanza di tale formazione: «L'esercizio di tale libertà è diretto a promuovere, attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione della personalità degli alunni». Anche il comma .3 dell'art.1 di questo D.Lgs risulta di particolare rilevanza per poter comprendere i meccanismi utili al raggiungimento degli obiettivi formativi: «è garantita l'autonomia professionale nello svolgimento dell'attività didattica, scientifica e di ricerca».

Questi tre paragrafi dell'art. 1 sono indicativi del funzionamento del mondo scolastico. Infatti, all'interno della scuola, il fine ultimo è la formazione della personalità degli allievi, ossia quella generazione della persona nella sua totalità di cui si è scritto in precedenza. Questo obiettivo, inoltre, è indissolubilmente legato all'autonomia e alla libera espressione culturale dell'insegnante.

Anche il comma .1 dell'art.1 della legge del 28 marzo 2003² sottolinea questo concetto: «Al fine di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione, il Governo è delegato ad adottare, entro ventiquattro mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, nel rispetto delle competenze costituzionali delle regioni e di comuni e

² LEGGE 28 marzo 2003, n. 53: Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.

province, in relazione alle competenze conferite ai diversi soggetti istituzionali, e dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, uno o più decreti legislativi per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di istruzione e formazione professionale».

Leggendo, poi, il comma .1 dell'art.1 del D.Lgs. del 19 febbraio 2004³, è possibile vagliare, nel particolare, le finalità della scuola dell'infanzia: «La scuola dell'infanzia, non obbligatoria e di durata triennale, concorre all'educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale delle bambine e dei bambini promuovendone le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, e ad assicurare un'effettiva eguaglianza delle opportunità educative; nel rispetto della primaria responsabilità educativa dei genitori, contribuisce alla formazione integrale delle bambine e dei bambini (anche promuovendo il plurilinguismo attraverso l'acquisizione dei primi elementi della lingua inglese) e, nella sua autonomia e unitarietà didattica e pedagogica, realizza il profilo educativo e la continuità educativa con il complesso dei servizi all'infanzia e con la scuola primaria». Anche in questo caso viene fatto riferimento alla totale crescita del bambino: non solo cognitiva ma anche morale, affettiva, psicomotoria, religiosa e sociale. Più o meno tutti quegli aspetti per la costruzione dell'identità personale vengono riportati già a partire dai testi riguardanti la scuola dell'infanzia.

L'importanza della crescita personale è sottolineata anche dall'art.5 del D.Lgs 19 febbraio 2004 che riguarda la scuola primaria: «La scuola primaria, accogliendo e valorizzando le diversità individuali, ivi comprese quelle derivanti dalle disabilità, promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità, ed ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base, ivi comprese quelle relative all'alfabetizzazione informatica, fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di fare apprendere i mezzi espressivi, la lingua italiana e l'alfabetizzazione nella lingua inglese, di porre le basi per l'utilizzazione di metodologie scientifiche nello studio del mondo naturale, dei suoi fenomeni e

³ DECRETO LEGISLATIVO 19 febbraio 2004, n. 59: Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53.

delle sue leggi, di valorizzare le capacità relazionali e di orientamento nello spazio e nel tempo, di educare ai principi fondamentali della convivenza civile».

Anche nell'art.9 del D.Lgs 19 febbraio 2004, che prende in considerazione la scuola secondaria, c'è un evidente riferimento alla personalità dello studente, nonostante in primo piano, come obiettivi da raggiungere, risaltino conoscenze, competenze e abilità più specifiche: «La scuola secondaria di primo grado, attraverso le discipline di studio, è finalizzata alla crescita delle capacità autonome di studio e al rafforzamento delle attitudini all'interazione sociale; organizza ed accresce, anche attraverso l'alfabetizzazione e l'approfondimento nelle tecnologie informatiche, le conoscenze e le abilità, anche in relazione alla tradizione culturale e alla evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea; è caratterizzata dalla diversificazione didattica e metodologica in relazione allo sviluppo della personalità dell'allievo».

Anche la legge del 28 marzo 2003 mette in luce alcuni degli obiettivi educativi della scuola italiana. Tale legge allude nuovamente ad una «formazione spirituale e morale, promuovendo l'apprendimento in tutto l'arco della vita». Tramite questa legge, il ruolo educativo della scuola si palesa in maniera definitiva. La persona, sulla carta, risulta essere al centro di ogni progetto. Essa va considerata nella sua totalità e perciò ne vanno educati tutti i suoi aspetti (Mariani et al., 2017). Persino tra le finalità legislative legate alla valutazione possiamo trovare diversi rimandi all'importanza della persona: nel comma .1 dell'art.1 del D.Lgs 62 del 13 aprile 2017⁴, ad esempio, si definisce come oggetto della valutazione il processo di formazione dell'alunno e come scopo la documentazione dello sviluppo dell'identità personale.

Questo concetto legato alla centralità della persona risulta fondamentale anche nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, emanate col D.M. del 16 novembre 2012⁵. Quest'ultime

⁴ DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 62: Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

⁵ DECRETO MINISTERIALE 16 novembre 2012, n. 254: Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89.

integrano le Indicazioni nazionali del D.Lgs 19 febbraio 2004 e quelle successive relative al D.M. del 31 luglio 2007⁶. In quelle del 2012 un intero paragrafo si occupa della questione:

«Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato. Sin dai primi anni di scolarizzazione è importante che i docenti definiscano le loro proposte in una relazione costante con i bisogni fondamentali e i desideri dei bambini e degli adolescenti. È altrettanto importante valorizzare simbolicamente i momenti di passaggio che segnano le tappe principali di apprendimento e di crescita di ogni studente».

L'ultimo aggiornamento delle Indicazioni nazionali risale al 2018⁷. Pur concentrandosi sui nuovi scenari educativi e mondiali e sul concetto di cittadinanza, anche nella nuova integrazione non manca il riferimento all'identità e all'estrema rilevanza che essa ha nella formazione scolastica.

⁶ DECRETO MINISTERIALE 31 luglio 2007 Indicazioni per la scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Indicazioni per il curriculum.

⁷ Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari 22 febbraio 2018

Capitolo 2

Costruire identità personali

2.1 L'identità personale: cos'è e come si manifesta

Nel capitolo precedente è stato presentato il forte e deciso accento che la legislazione italiana pone su alcuni cruciali obiettivi educativi legati alla costruzione dell'identità personale:

«Prima di parlare di risorse e di metodi, è fondamentale interrogarsi sui fini dell'educazione scolastica per poi concentrarsi sui mezzi più efficaci e adeguati a provare a realizzarli» (Saudino & Foà, 2021, p.6).

Per questo motivo, dato che tra gli obiettivi educativi principali che la scuola si pone di raggiungere c'è quello della costruzione dell'identità delle persone, risulta necessario definire che cosa voglia dire costruire un'identità personale. Per esplicitare ciò sarà necessario fare riferimento ad alcune tesi provenienti dal personalismo pedagogico, corrente di pensiero che, nelle università italiane dove si insegnano le scienze dell'educazione, viene usata come fondamento teorico dell'insegnamento delle varie discipline.

Innanzitutto, è bene dire che per i personalisti il termine "persona" si lega alla totalità dell'essere (Xodo Cegolon, 2003).

Paul Ricoeur (1993), filosofo francese, quando parla di "persona" riprende il significato della parola greca *προσωπον*. *προσ* = che sta davanti e *οπε'* = sguardo e quello etrusco *φερσν* = maschera, termine che coinciderà, poi, con la definizione di "personaggio". In questo modo Ricoeur afferma come l'identità della persona, al pari di quella di un personaggio, sia comprensibile solo se immersa nella totalità della sua storia. Non a caso deve essere usato il verbo "comprendere" quando si indaga l'umano poiché l'identità propria della persona

non può mai essere descritta o spiegata in modo perfetto ma solo colta nei momenti in cui si manifesta, provando a comprenderla, appunto, attraverso i filtri posti dalle nostre esperienze e dalle nostre conoscenze (Xodo Cegolon, 2003).

Volendo definire che cosa sia l'identità di una persona è opportuno fare riferimento alle parole usate da Aristotele prima, e riformulate dallo stesso Ricoeur (1993) poi, i quali si riferiscono ad essa utilizzando il doppio concetto di "*idem / ipse*": *idem* rimanda al concetto di medesimezza dell'identità, la quale, secondo tale prospettiva, appare come un'unicità continua, quasi cristallizzata nel tempo; *ipse*, invece, ne sottolinea gli aspetti legati al mutamento. La sua totalità, infatti, è il risultato di una molteplicità di fattori, molti dei quali non sono controllabili dalla persona che li deve, in un certo senso, subire, a volte senza poterci fare nulla. In un tale groviglio di costituenti, però, può essere individuato un "fil rouge" che collega le parti al tutto e dona quel carattere di unicità a quel particolare essere umano. Ecco, perciò, che l'identità personale può essere benissimo paragonata ad un'identità narrativa, quella del personaggio di un racconto, poiché questa ne dà l'idea del continuo cambiamento. Le numerosissime vicissitudini e peripezie che vengono affrontate durante tutta la storia insieme a tutto ciò che caratterizza il personaggio stesso possono essere ricondotte alla sua unità e alla sua originalità.

Da un punto di vista filosofico, è stata riconosciuta l'identità personale come la complessità delle rivelazioni della persona. Ricoeur prova a conoscere e spiegare tale complessità attraverso l'elaborazione di un "dispositivo concettuale" (Ricoeur, 1985). Questo "dispositivo" altro non è che un modello utile a fornire un quadro che tenta di riprodurre le particolari sfaccettature del termine persona (Xodo Cegolon, 2003).

L'identità personale, attraverso il dispositivo, si mostra come un sistema basato sull'interdipendenza delle parti e sulla correlazione che queste hanno con il tutto. Ricoeur (1985), nel suo dispositivo concettuale, individua in particolare cinque parti che definisce come i "costituenti" dell'identità personale: il proprio corpo, l'autostima, il riconoscimento, il mondo storico-culturale e l'orizzonte soggettivo. Proprio ponendo in relazione uno dei costituenti con i quattro

rimanenti sarà possibile cogliere la parte identitaria di una persona. È evidente il rapporto vincolante delle parti tra di loro e delle parti con il tutto: con il cambiamento di soltanto uno di essi anche tutti gli altri varieranno, subendone gli effetti. Pensiamo, per esempio, ad un abbassamento del costituente dell'autostima: esso si riverbererà sul riconoscimento, che calerà di conseguenza, sul nostro orizzonte di senso, che cambierà la sua prospettiva, eccetera.

Di seguito sono riportate delle brevi definizioni ai vari costituenti dell'identità, basate sullo studio di Ricoeur (1985) in merito al "dispositivo concettuale della persona", ciò servirà a comprendere quali linee pedagogiche sia necessario seguire per far sì che tali parti si sviluppino armonicamente all'interno della più ampia visione della totalità della persona, in modo da costruire delle solide identità personali.

Per primo, il "corpo proprio" può essere definito come l'unicità fisica attraverso cui la persona manifesta se stessa e si interfaccia con la realtà: è mezzo di comunicazione e relazione ed è l'unica espressione concreta e visibile della rappresentazione identitaria della persona (Xodo Cegolon, 2003). Il corpo non è solo un insieme di organi, muscoli e materia ma è uno stare al mondo, un insieme di sensazioni, cognizioni ed emozioni con cui le persone costruiscono il rapporto con loro stesse, con la realtà e con gli altri. Anche in questo caso, in base a come ciascuno si rapporta con il proprio corpo e a come lo percepiamo, cambiano i rapporti e le percezioni con il resto dei costituenti dell'identità personale.

Il secondo componente è l'autostima: essa è definibile come un giudizio di valore che ognuno dà a se stesso, una stima di noi stessi basata su una scala di valori che siamo sempre noi a costruire. Quest'ultima, detta anche tassonomia di valori, cambia nel corso della nostra vita, col procedere del tempo, ed è costituita da valori premorali (quei valori che non hanno implicazioni morali, ad esempio la bellezza fisica) e da valori morali (quei valori che ci mettono in relazione con gli altri, un esempio è l'onestà). Sulla base dell'importanza che le persone danno a quei valori e di come giudicano loro stesse relativamente a quegli stessi valori si

va a delineare l'autostima. Questa può essere di due tipi: globale e specifica. Quando si parla di autostima globale si fa riferimento ad una valutazione complessiva che ciascuno dà di se stesso, mentre l'autostima specifica rappresenta quella stima di valore su ambiti specifici della vita, come il rendimento scolastico o quello sportivo. In generale se si ha un'autostima globale positiva, questa potrà migliorare quella specifica, mentre la presenza di diverse autostime specifiche soddisfacenti, condiziona positivamente quella globale. L'autostima risulta fondamentale nella costruzione degli obiettivi e va rafforzata.

Il terzo costituente è il riconoscimento: in quanto esseri relazionali, il riconoscimento è la parte dell'identità che si basa sulla relazione con gli altri. Questo si lega al bisogno universale di "essere visti" e, soprattutto, di essere visti per come si vuole essere. C'è il bisogno di essere riconosciuti dagli altri e di essere accettati e approvati per quello che si è e si pensa di essere. Oltre a questa necessità di essere riconosciuti dagli altri, vi è anche quella del voler riconoscersi-*in*: non solo essere approvati ma anche riconoscersi negli altri, dirigersi verso gli altri. Per costruire identità personali, dunque, risulta obbligatorio fare i conti con la dialettica che si instaura tra gli individui ma non solo: è necessario, infatti, inserire tali relazioni in un contesto ben preciso, uno spazio fisico, storico e simbolico in cui è calata la persona.

Questo spazio è il mondo storico-culturale, quarto costituente (in un ordine arbitrario) dell'identità personale. Quest'ultima non può essere dissociata dalla cultura di appartenenza, la quale porta dentro ciascuno, attraverso un processo di interiorizzazione, proprio quel luogo fisico e simbolico in cui si vive, rendendolo parte integrante del sistema identitario.

L'ultimo costituente della struttura è l'orizzonte di senso: questo è il mezzo attraverso cui si sceglie che cosa tenere della cultura di appartenenza e che cosa abbandonare, un'area più circoscritta in cui le persone si ritagliano il loro spazio nel mondo. L'orizzonte di senso è posto del mondo, è la delimitazione dello spazio all'interno del mondo storico-culturale. Qualunque sia la sorte iniziale, l'habitat in cui si nasce non rappresenta il mondo ma un'opportunità, un punto da cui partire. L'orizzonte di senso, quindi, si presenta come la capacità di elaborare

la realtà e di andare oltre l'influenza del mondo storico-culturale, creando lo spazio personale in esso.

Se, a livello teorico, questi risultano essere gli elementi costitutivi dell'identità personale, è doveroso spiegare come essa si manifesti e come si possa comprendere. Riuscire a capire, infatti, il modo attraverso cui è possibile percepire, studiare scientificamente e appunto comprendere un'identità personale permetterà di capire in modo migliore le idee che verranno affermate successivamente.

Innanzitutto è importante esplicitare il pensiero di un filosofo e psicologo tedesco: Willem Dilthey. Fu lui, infatti, ad approfondire un concetto cruciale per la comprensione dell'identità personale: l'Erlebnis (Dilthey, 1969). Questo termine sta ad indicare l'esperienza vissuta nel momento stesso in cui la persona la sta vivendo, un'esperienza interiore strutturata secondo uno schema che Dilthey delinea come una correlazione tra tre elementi: contenuto, atto e atteggiamento. Quando una persona parla, ad esempio, ciò che viene detto è correlato al contenuto che sta trattando e la forma e l'enfasi dell'intero eloquio dipendono strettamente da esso ma anche dalla padronanza a livello conoscitivo e dall'opinione che la persona ha a riguardo di tale argomento. Atto, contenuto e atteggiamento, quindi, risultano connessi circolarmente tra di loro e uniti strutturalmente all'interno dell'Erlebnis.

Fu proprio quest'intuizione di Dilthey a ispirare il successivo lavoro di Paul Ricoeur. Il filosofo francese, infatti, prendendo in considerazione un solo coefficiente tra i tre individuati dallo psicologo tedesco, provò a dimostrare che grazie ad esso si potesse conferire un carattere maggiormente scientifico e oggettivo allo studio dell'identità personale (Xodo Cegolon, 2003). Ricoeur affermò l'esigenza di studiare l'aspetto più in vista dell'Erlebnis per ovviare alla criticità portata dalla questione interiore, legata al rapporto indissolubile tra atto, contenuto e atteggiamento, molto più complicata da valutare scientificamente. Egli decise, quindi, di rompere il legame circolare tra i tre costituenti e prendere in analisi quello che si prestava di più all'osservazione esterna ossia quello dell'azione, investigando l'esperienza personale attraverso la sua manifestazione

più evidente. Nella sua opera “Dal testo all’azione”, Ricoeur (1989) illustra come sia possibile trovare, all’interno della dimensione dell’azione, delle condizioni di continuità, le quali possono aiutare chi prova a descrivere oggettivamente le caratteristiche umane nel loro complesso. Se Dilthey, quindi, era stato capace di descrivere la struttura interna dell’esperienza vissuta ma non era riuscito a dire come essa potesse essere studiata oggettivamente, Ricoeur fece un passo oltre, andando ad indagare il modo attraverso cui l’esperienza interiore si manifesta.

Anche sulla base dei criteri di interpretazione della persona proposti da Dilthey e Ricoeur, il presente elaborato permetterà di comprendere se gli ingranaggi della macchina scolastica pubblica funzionino nei termini di costruzione d’identità, obiettivo che, come viene mostrato nel primo capitolo, la scuola stessa si propone di raggiungere pienamente.

Si è detto che la costruzione e la concretizzazione dell’identità si realizza attraverso l’esperienza che, quindi, è ciò che va esaminato per desumerne i tratti che la caratterizzano (Xodo Cegolon, 2003). Proprio tramite lo studio analitico dell’esperire è possibile conferire un carattere scientifico alla ricerca sul procedimento di costruzione dell’identità personale. Quest’ultima può venire compresa solo tramite il mediano dell’esperienza, studiando le azioni attraverso cui si mostra. La natura e la qualità delle azioni, però, dicono solo una parte di ciò che le persone sono: ad un educatore non è sufficiente osservare il comportamento per spiegare e comprendere l’esperienza vissuta nella sua totalità. L’azione non esaurisce l’esperienza interiore, non possiamo fermarci ad essa. Ricoeur (1989), per questi motivi, formula il cosiddetto paradigma del testo: il testo viene da lui paragonato, nei suoi elementi costitutivi, proprio all’azione. Il dispositivo concettuale che l’autore francese predispone per delineare i tratti dell’azione presenta queste caratteristiche costitutive: agente, fine, motivo, circostanze spazio-temporali, mezzi, esiti. Riconducendola ai suoi elementi essenziali, Ricoeur (1989) afferma che, in questo modo, l’azione può essere indagata anche nella sua parte interiore. Tramite l’agire, quindi, viene espressa l’esternazione della dimensione interiore e attraverso la sua “scrittura” (paradigma del testo) e analisi destrutturata si raggiunge quella credibilità

scientifico che permette di rendere l'identità personale oggetto di scienza e conoscenza.

Questa argomentazione deve essere necessariamente messa in relazione all'assioma secondo cui non sarà mai possibile spiegare in maniera esauriente il riflesso interiore dell'umano. La costruzione dell'identità di una persona è un processo dinamico, tutt'altro che immediato, frutto delle connessioni tra esperienze vissute durante il corso della vita. Dato che non è possibile, quindi, «penetrare l'essenza della vita e il corso di quest'ultimo non può essere vissuto e conosciuto nella sua immediatezza, dobbiamo accontentarci di comprenderne la forma senza la pretesa di cogliere la vita nella sua singolarità» (Xodo Cegolon, 2003, p. 236). Riguardo ciò, Dilthey (1969) introduce i concetti di biografia e autobiografia come metodi utili a comprendere tale unicità. Ricoeur (1988) li riprenderà poi per legarli al disvelamento dell'identità personale, soffermandosi sul concetto di identità narrativa e sull'importanza della narrazione. Mentre le persone narrano loro stesse, secondo il filosofo francese, rivelano la propria identità. Anche l'identità persona, come il personaggio di una storia che acquista spessore man mano che i vari eventi si verificano, emerge e acquisisce carattere nel corso della vita. Facendo un lavoro di autoriflessione sull'esistenza e analizzandone il significato, lo scopo e il valore, è possibile avvicinarsi ad una sua comprensione unitaria. Proprio attraverso questi tre punti di partenza Ricoeur (1988) afferma che si possa narrare la vita. Per tali ragioni in educazione il metodo biografico e quello autobiografico divengono fondamentali per accedere alla realtà dell'altro e provare a comprenderla.

Questo breve percorso teorico di analisi sull'identità e sui modi che si hanno per provare ad avvicinarsi ad essa servirà a supportare questa tesi poiché permetterà di considerare anche le narrazioni e azioni umane come indici di un malfunzionamento educativo della nostra scuola pubblica.

2.2 Le basi pedagogiche di un'educazione che guarda all'identità personale

Un altro importante sostegno alle argomentazioni che si vogliono affermare in questa tesi può essere fornito dai principi pedagogici derivanti dalla visione sull'identità personale che è stata trattata nei paragrafi precedenti. Tali fondamenti fungono da linee guida proprio per una pedagogia che ha come principale interesse la costruzione di identità personali. Essi sono compiutamente espressi nel manuale della professoressa Carla Xodo (2003) "Capitani di se stessi". In questo paragrafo verranno citati e riassunti brevemente. Anche questi risulteranno strumenti utili a valutare il corretto funzionamento educativo del mondo scolastico.

Il primo principio fondamentale, trattato dalla professoressa, è quello che considera la persona nella sua totalità e nella sua interezza. Risulta un grosso errore, nel campo dell'educazione, focalizzarsi solo su alcuni degli aspetti che caratterizzano l'individuo. È necessario adottare una prospettiva che ne consideri la complessità degli elementi che lo costituiscono, da quelli interni a quelli esterni, dal corpo all'immagine di sé, dalla dimensione intellettuale a quella emotiva, e così via (Xodo Cegolon, 2003).

Se questo risulta essere il principio di base, il secondo è quello legato all'azione come metro di giudizio principale dell'educazione. Una pedagogia basata sulla ricerca della costruzione dell'identità personale, non può che avere come indice di valutazione proprio l'azione del soggetto. Quest'ultima è rivelatrice del progresso dell'apprendimento della persona, che si sviluppa attraverso la comprensione e la padronanza di nuove conoscenze e il loro utilizzo operativo nel mondo pratico (Xodo Cegolon, 2003).

Tale principio pedagogico si lega strettamente al successivo, il quale afferma che questo processo educativo di crescita e di costruzione dell'identità ha durata pari a tutta la vita della persona. Per giungere ad una conclusione definitiva su ciò che è la persona, si deve aspettare la fine dell'esistenza: solamente in quell'istante sarà possibile disegnare il suo ritratto più fedele. Per

questo motivo risulta fondamentale un'educazione che coinvolga in maniera completa e accompagni per tutta la sua vita, un'educazione in cui le caratteristiche principali diventano la continuità e l'unitarietà (Xodo Cegolon, 2003).

Il prossimo principio pedagogico chiarisce quale sia la base di questo tipo di educazione, l'esperienza. In particolare, la professoressa Xodo (2003) fa riferimento all'esperienza vissuta: l'Erlebnis. Questo concetto di esperienza non comprende unicamente la dimensione empirica ma si espande fino alla parte interiore dell'umano. Una concezione di questo tipo permette di considerare, da un punto di vista educativo, non solo lo sviluppo psicofisico dettato dalla condizione personale e sociale ma anche uno sviluppo legato a ciò che si vuole diventare. L'educando, quindi, diventa soggetto attivo che ha bisogno di essere motivato in tutti gli aspetti e non può essere coinvolto solo cognitivamente. Va perciò ripristinato quello che è l'elemento etico dell'educazione: si deve cercare di lavorare sul senso dell'agire in quanto la costruzione della propria identità passa dalle scelte di senso che ogni giorno si compiono. «La pedagogia atta alla costruzione di identità, che ha come finalità la realizzazione della persona in termini di autonomia, deve mettere in primo piano l'educazione intesa come realizzazione morale della persona. La consapevolezza della propria identità in quanto condizione di autonomia e responsabilità coincide con la realizzazione morale della persona» (Xodo Cegolon, 2003, p. 294).

Da tali argomentazioni risulta evidente che non è possibile educare senza considerare la persona nella sua totalità e formarne, perciò, tutti i suoi aspetti. Un'educazione basata unicamente sullo sviluppo della parte cognitiva non è da considerarsi "educazione". Quindi, il compito principale di chi educa deve essere quello di guidare la persona verso ciò che essa vuole diventare, aiutandola nella scelta e fornendo degli orizzonti di senso.

2.3 Come la scuola cerca di costruire identità personali: il metodo trasmissivo-espositivo

Il percorso che la scuola pubblica ha intrapreso, tenendo conto delle sue origini, per provare a raggiungere gli obiettivi rivolti alla costruzione dell'identità delle persone, risulta efficace? I metodi che ha adottato e che negli ultimi due secoli si sono consolidati possono essere considerati adeguati e funzionali a questo scopo? Per rispondere a questi quesiti il presente lavoro si focalizzerà sul metodo didattico che più permea il sistema scolastico.

Definendo il termine “metodo didattico”, esso non è altro che l'insieme di concetti, idee, pensieri e teorie che stanno alla base dell'azione dell'educatore, in questo caso dell'insegnante. Quello maggiormente diffuso nell'ambito scolastico italiano corrisponde al metodo della trasmissione diretta del sapere. Tra i mezzi attraverso cui la scuola pubblica cerca di raggiungere gli obiettivi legislativi visti nel primo capitolo, infatti, spicca la cosiddetta modalità didattica «ad una via», basata sulla celebre lezione frontale (Gallo et. al., 2019). Quest'ultima è uno strumento metodologico, una tecnica, che fa parte del metodo didattico trasmissivo-espositivo: uno dei metodi che conferisce all'insegnamento un formato monodirezionale, ponendo l'educando in una posizione di passività all'interno della relazione educativa. È necessario specificare anche che con “tecnica” si intende «un insieme più o meno coerente di mezzi, di materiali, di procedure, che può avere una finalità in sé e che può essere al servizio di metodi pedagogici diversi» (Appari, n.d.).

Questa tecnica, che rientra nel campo della “didattica tradizionale”, esalta l'opera dell'insegnante e del libro, ritenendoli custodi e dispensatori di un sapere pressoché imm modificabile e sacro (Frabboni, 1992). Secondo tale logica, «la lezione cattedratica, svolta e controllata dal docente, costituisce il *momento didattico primario* poiché la “lezione” appare la struttura più idonea a riprodurre gradualmente e organicamente, l'universo dei “saperi” e dei “valori” di cui la scuola è banca di trasmissione e di conservazione» (Frabboni, 1992, p.107). Questo tipo di lezione, a livello pratico, richiede che l'insegnante stia di fronte alla

classe (da questo deriva l'aggettivo "frontale") e che gli studenti si concentrino nel seguire ciò che egli spiega (Ficara, 2019).

L'apprendimento che deriva da questa impostazione didattica, al cui centro c'è il ruolo del docente trasmettitore di una "conoscenza oggettiva" (contenuti uguali per tutti), risulta essere di tipo "meccanico": un apprendimento basato sulla memorizzazione che produce un sapere poco "attivo" (Gallo et. al., 2019). La funzione dell'allievo consiste sostanzialmente nel recepire e immagazzinare l'insieme di informazioni disciplinari che provengono da un unico emittente.

Per strutturare una lezione di questo tipo è necessaria l'impostazione di un setting specifico: un ambiente che prevede banchi e sedie per gli educandi e una cattedra, posta davanti a quest'ultimi, riservata all'insegnante, al quale viene conferita quella posizione di autorità che risulta fondamentale. Ciò si basa su una concezione paternalistica dell'istruzione, somministrata in maniera univoca dalla scuola, dove le necessità e le individualità dello studente, che dovrebbe essere il protagonista dell'apprendimento, passano spesso in secondo piano (Ludovico et. al., 2005). Tale visione fu anche al centro del progetto di Giovanni Gentile, dal quale derivano molte caratteristiche della scuola odierna. Egli riteneva che l'insegnante dovesse essere un «pozzo di scienza», cioè che dovesse padroneggiare alla perfezione i contenuti e le materie, e, come un vaso traboccante di acqua, dovesse riversare il suo sapere nei piccoli vasi a lui vicini (Saudino & Foà, 2021). Un vero e proprio trasmettitore di cultura, fortemente preparato, che quindi non ha bisogno di un metodo didattico particolarmente elaborato. La lezione frontale si adatta alla perfezione a questo tipo di pensiero pedagogico: uno strumento semplice, che non richiede particolari studi o conoscenze teoriche da un punto di vista educativo, e che fornisce un'ampia libertà decisionale all'educatore, sottraendola all'educando.

Durante il corso della storia, però, l'azione educativa messa in atto nelle varie scuole non fu sempre caratterizzata da un «formato trasmissivo e monodirezionale». Nelle varie epoche, in base alle diverse esigenze delle diverse società, si è assistito ad una molteplicità di forme che la scuola ha assunto: nel

contesto dell'antico Egitto, ad esempio, essa occorreva a istruire chi lavorava a livello burocratico, come scriba e mandarini (Saudino & Foà, 2021). Durante il periodo dell'antica Grecia, invece, tutto girava attorno all'*aretè*, ossia il raggiungimento di una forte virtù, e l'educazione era ideata per sottostare al servizio della *πολις*. Prendendo in considerazione la *lectio* medievale, invece, collocabile nel periodo antecedente alla costituzione delle prime scuole parrocchiali, è possibile vedere come le prassi dell'insegnamento fossero molto differenti rispetto a quelle odierne. Infatti, esse contemplavano l'idea fondamentale che servisse una fitta disquisizione tra allievo e maestro, un botta e risposta continuativo che tenesse viva la dialettica dell'interazione educativa. Oggi la lezione frontale si è «svuotata» di queste caratteristiche e ha condotto il rapporto studente-insegnante ad essere perlomeno unidirezionale (Calvani, 2015).

La scuola è rimasta legata alle richieste sorte nel XX secolo, che corrispondevano alla necessità di formare «lavoratori e lavoratrici flessibili, dinamici e precari, per consolidare e alimentare un sistema economico e sociale fondato sul produttivismo e consumismo» (Saudino & Foà, 2021, p.23-24). Per tale motivo, la lezione frontale, priva della parte dialogica e critica, è risultata essere la migliore strategia per formare persone che si prestassero perfettamente alla vita nella società capitalista. In base a ciò che ha affermato Gentile, una lezione di questo tipo, per essere perlomeno efficace da un punto di vista istruttivo, ha bisogno di un insegnante estremamente preparato, non solo per quanto riguarda la sua materia, ma anche nella capacità di coinvolgere i propri studenti (Spadafora, 1997).

Il termine "istruire" deriva dal verbo latino *in-struere* che significa inserire/portare dentro materiali. La lezione frontale si focalizza su questa singola funzione che però risulta insufficiente nel quadro educativo generale. Infatti, la componente istruttiva rappresenta solo una parte dell'educare. Inoltre, chi si limita a questo trasmettere, sarebbe perlomeno necessario che fosse in grado di farlo nel migliore dei modi (Mariani et al., 2017). La conseguenza di una sua eventuale impreparazione non solo renderebbe totalmente inefficace l'uso della

lezione frontale ma la farebbe risultare anche controproducente, allontanando lo studente dal piacere per lo studio.

Partendo da queste premesse, nel prossimo capitolo si esamineranno le criticità di una tale impostazione mentre nel capitolo finale verranno presentati concrete proposte di potenziali miglioramenti.

Capitolo 3

Perché la scuola non sta svolgendo il proprio compito educativo?

3.1 Il parere degli esperti sui metodi scolastici tradizionali

Per sostenere il pensiero che il modello della trasmissione del sapere utilizzato dalla scuola pubblica non sta funzionando da un punto di vista educativo e di costruzione dell'identità personale, saranno presentate, innanzitutto, alcune importanti opinioni e critiche portate da esperti del settore.

Con "esperti" si intende persone che lavorano all'interno di questo ambiente da molto tempo o che lo hanno studiato a fondo, elaborando proprie teorie pedagogiche. Come punto di partenza verrà riportata una "forte" affermazione relativa all'argomento cardine di questo lavoro, ossia quello che sottolinea come i metodi educativi tradizionali della scuola pubblica, in particolare quello "trasmissivo-espositivo", basato sulla lezione frontale, non siano funzionali a livello educativo:

«L'educazione presso i popoli che si proclamano progrediti e ingenuamente si credono arrivati all'ultimo stadio possibile di civilizzazione consiste nell'ammassare migliaia di bambini in specie di caserme, dove, senza tener conto delle diverse capacità fisiche, delle varie necessità fisiologiche, delle diverse disposizioni intellettuali, si danno ogni giorno a tutti, indistintamente ed esclusivamente, quattro o cinque razioni di alimenti intellettuali che la loro memoria è incaricata di digerire; [...] Tutto ciò che alza la testa è tarpato, tutto ciò che l'abbassa è calpestato; educazione di massa, infine, in cui il pensiero è condannato, finché non è diventato così comune e meschino da poter essere alla portata di tutti, e dove gli uomini che pensano

col loro cervello, indipendentemente dalle idee correnti, sono trattati come animali pericolosi, braccati come bestie feroci» (Séguin, 1970, p.149-151).

Queste parole provengono da un medico francese, Edouard Séguin (1970), il quale lavorò a stretto contatto con Jean Marc Gaspard Itard per il famoso caso di Victor dell'Aveyron, il "*ragazzo selvaggio*". Emblematico da un punto di vista pedagogico, questo caso fu fonte di ispirazione per i grandi cambiamenti educativi che si susseguirono a partire da inizio '800. Il lavoro dei due medici sarà fondamentale anche per Maria Montessori, la quale prenderà moltissimi elementi emersi dai loro studi, proiettandoli all'interno della sua visione pedagogica. Maria Tecla Artemisia Montessori fu un'educatrice e medico italiana celebre in tutto il mondo per il suo metodo. In linea con quanto affermato da Séguin (1970), è importante citare un passo del libro "Educare alla libertà" di Maria Montessori:

«Noi [definiamo] disciplinato un individuo che è padrone di se stesso e quindi può disporre di sé quando occorre seguire una regola di vita. Tale concetto di *disciplina attiva* non è facile né [da comprendere] né [da ottenere], ma certo contiene un altro principio *educativo*, ben diverso dalla coercizione assoluta e indiscussa alla immobilità. È necessaria alla maestra una tecnica speciale per condurre il fanciullo su tale via di disciplina, [lungo la quale egli] dovrà poi camminare tutta la vita avanzando indefinitamente verso la perfezione. Come il bambino, allorchè impara a muoversi anziché a star fermo, si prepara non alla scuola, ma alla vita, [divenendo] un individuo *corretto per abitudine e per pratica* anche nelle sue manifestazioni sociali consuete, così [...] si abitua ora a una disciplina non limitata all'ambiente [della] scuola, ma estesa alla società. La libertà del bambino deve andare come limite l'interesse collettivo [e] come *forma* ciò che noi chiamiamo educazione delle maniere e degli atti. Dobbiamo quindi impedire al fanciullo tutto quanto può offendere o nuocere agli altri o quanto ha significato di atto indecoroso o sgarbato. Ma tutto il resto, ogni manifestazione avente uno scopo utile, qualunque essa sia e sotto qualsiasi forma esplicita, deve essergli non solo permessa, ma deve venire *osservata* dal maestro. Ecco il punto essenziale. Dalla preparazione scientifica il maestro dovrebbe acquisire non solo la capacità, ma [anche]

l'interesse a [diventare un] osservatore dei fenomeni naturali. Egli nel nostro sistema dovrà essere [più passivo che attivo]; e la sua pazienza sarà composta di ansiosa curiosità scientifica e di risetto assoluto [verso il] fenomeno che vuole osservare. Bisogna che il maestro intenda e senta la sua posizione di *osservatore*: l'*attività* deve stare nel *fenomeno*. Tale criterio [deve essere riportato] nella scuola dei piccini che dispiegano le prime manifestazioni psichiche della loro vita. Noi non possiamo sapere le conseguenze di un *atto spontaneo* soffocato quando il bambino comincia appena ad agire: forse [...] *soffochiamo la vita stessa*. L'umanità che si manifesta nei suoi splendori intellettuali nella tenera e gentile età infantile, come il sole si manifesta all'alba e il fiore al primo spuntar di petali, dovrebbe essere *rispettata* con religiosa venerazione; e, se un atto educativo sarà efficace, potrà essere solo quello tendente ad aiutare il completo dispiegamento della vita. Per far questo è necessario evitare rigorosamente *l'arresto di movimenti spontanei* e *l'imposizione di atti per opera dell'altrui volontà*, a meno che non si tratti di azioni inutili o dannose, appunto perché queste devono essere *soffocate, distrutte*» (Montessori, 2023, p.22-23).

Si nota, in questo estratto, come fin da subito emerga l'idea di educazione che ha la Montessori e come si possa facilmente collegare al pensiero di Séguin (1970): un individuo è "disciplinato" quando è padrone di se stesso. Per raggiungere la padronanza di sé, la pedagoga afferma che sia necessario effettuare un lavoro "attivo", ben diverso dall'immobilismo fisico e mentale, citato anche da Séguin. La visione proposta da Maria Montessori (2023) prevede uno sviluppo naturale del bambino dove l'insegnante non deve sopprimere gli "atti spontanei" ma esserne un facilitatore. La celebre educatrice italiana parla di soffocamento della vita stessa nel momento in cui si ostacolano le naturali manifestazioni degli educandi. Per favorire il "completo dispiegamento della vita" bisogna lasciarla fiorire nei movimenti e nelle espressioni. Come può una metodologia basata sulla passività e sulla staticità, che prevede di stare ore e ore ad ascoltare qualcun altro, confinati dietro a dei banchi e perennemente seduti, collimare con questo pensiero espresso da una delle più grandi pedagogiste del secolo scorso?

Il fine educativo a cui punta la Montessori è lo stesso verso il quale afferma di tendere anche la scuola: l'essere padroni di se stessi non si allontana dalla definizione di identità personale che è stata descritta nel capitolo precedente.

Un altro grande conoscitore del mondo dell'educazione, lo psicologo statunitense Carl R. Rogers (1973), si è interessato alla metodologia che viene adottata dalla scuola e ne parla in questo modo:

«Secondo me si possono distinguere, in generale, due tipi di apprendimento; per esemplificare, citerò due casi diametralmente opposti, senza soffermarmi sulle situazioni intermedie. Da un lato, dunque, abbiamo il genere di compito a cui talvolta gli psicologi sottopongono i loro soggetti sperimentali, vale a dire l'apprendimento di sillabe senza senso. Memorizzare termini come *baz*, *ent*, *nep*, *arl*, *lud* e simili è un'impresa difficile; dato che non hanno alcun significato, queste sillabe non sono facili da apprendere e generalmente vengono dimenticate alla svelta.

Spesso non ci rendiamo conto che gran parte delle cose dette durante le lezioni suscitano nello studente la stessa reazione prodotta in noi dalla presentazione di elenchi di sillabe senza senso: risultano, cioè, imbarazzanti e incomprensibili. Ciò è vero soprattutto per il ragazzo di modesta famiglia, che nel proprio ambiente sociale non trova una realtà conforme a quella prospettatagli nell'insegnamento scolastico. Tuttavia, quasi tutti gli studenti finiscono col riconoscere che molte delle cose imparate a scuola non trovano alcuna rispondenza nei rispettivi interessi personali. Così l'istruzione si riduce a uno sterile tentativo di fare apprendere nozioni prive di qualsiasi significato per coloro a cui vengono impartite.

Un apprendimento di questo tipo chiama in causa solo la mente e coinvolge l'individuo esclusivamente "dal collo in su". Esso non tiene conto di sentimenti o significati personali, insomma non investe l'intera personalità del discente.

All'estremo opposto, invece, abbiamo l'apprendimento significativo, basato sull'esperienza e capace di destare gli interessi vitali del soggetto che apprende. Quando il bambino che muove incerto i primi passi tocca il termosifone acceso, impara da solo il significato di una parola: "caldo"; egli ha inoltre appreso una regola di prudenza, valida in futuro nei confronti di tutti i termosifoni dello stesso tipo; infine egli ha fatto propri questi dati dell'esperienza in un modo significativo e partecipe, così da *non* dimenticarsene tanto facilmente. Analogamente, il bambino che ha memorizzato "due più due fa quattro" un giorno scoprirà, giocando con cubetti di legno o palline, che "due più due fa *davvero* quattro". In altre parole, egli avrà scoperto qualcosa di significativo per lui, in un modo che impegna sia i suoi pensieri sia i suoi sentimenti» (Rogers, 1973, p. 9-10).

Le parole dello psicologo risultano immediatamente comprensibili: egli parla di due tipi di apprendimento, uno in cui viene coinvolta solo la parte cognitiva della persona, e uno che comprende anche la parte affettiva ed emozionale. Quest'ultimo è anche automotivato, poiché, anche in presenza di uno stimolo esterno, proviene da un desiderio interno di scoperta. L'apprendimento affettivo ed emozionale incide direttamente sulla realtà del soggetto, modificandone talvolta anche la personalità e viene autovalutato dalla persona che lo compie, la quale comprende dalla risposta ambientale o dalla soddisfazione personale se stia andando verso la direzione corretta o che auspicava ma soprattutto è significativo, ossia ha significato per l'individuo che lo sta apprendendo, poiché si lega alle sue esperienze di vita (Rogers, 1973).

Tutte queste caratteristiche sembrano coincidere con le linee pedagogiche che sono state presentate nel secondo capitolo. L'apprendimento significativo di Rogers ha tutti i requisiti per collocarsi all'interno di una pedagogia che guarda alla costruzione dell'identità personale come suo obiettivo prioritario. L'apprendimento significativo è il tipo di apprendimento che la scuola deve considerare per puntare a quella finalità. Lo stato attuale delle cose è ben diverso e Rogers (1973) lo spiega in questo modo:

«Se consideriamo tutti gli elementi che compongono lo schema didattico comunemente adottato (*un indirizzo di studio prefabbricato, stesso tipo di prestazioni richiesto a tutti gli studenti indistintamente, la lezione di tipo tradizionale* intesa grosso modo come l'unico modo per impartire l'istruzione, *criteri standardizzati* attraverso i quali viene data una valutazione esteriore del lavoro degli studenti, *l'assegnazione di voti e giudizi di merito* vista come indice dei successivi livelli di apprendimento raggiunti dagli allievi e *affidata all'insindacabile giudizio dei docenti*), non ci sorprenderà constatare che l'apprendimento significativo si sviluppi solo in misura assolutamente trascurabile» (Rogers, 1973, p.10-11).

Un altro elemento che tende a mancare durante le lezioni tradizionali è l'interesse. Massimo Recalcati (2014) descrive la scuola italiana affermando che in essa manchi proprio l'interesse per ciò che si apprende. Il saggista italiano parla di come si sia passati da una scuola estremamente autoritaria ad una, quella dopo il '68, in cui regnano l'omologazione e la prestazione. Recalcati (2014) propone, contrariamente a questi modelli, una scuola incentrata sul desiderio di apprendere. L'interesse degli educandi per l'oggetto che dev'essere appreso è essenziale per far sì che si sviluppi un apprendimento di tipo significativo. Riflettendo sui metodi adottati comunemente nelle scuole per suscitare interesse, emergono come principali strategie quelle di: utilizzare un tipo di linguaggio che possa essere facilmente compreso, articolare degli schemi sulla LIM o sulla lavagna di classe, confrontarsi nella lettura assieme agli alunni su ciò che è fondamentale sapere di determinati argomenti (Ferrara & Mittino, 2022). Risulta evidente come le strategie adottate non siano davvero orientate a suscitare interesse nei soggetti che apprendono ma soprattutto mantengano tali soggetti in una condizione di relativa passività. Tale situazione risulta molto lontana rispetto alle visioni della Montessori e di Carl Rogers:

«il sistema tradizionale, nella sua essenza, consiste in un'imposizione dall'alto e dal di fuori. Esso impone norme, programmi e metodi di adulti a individui che si avviano solo lentamente alla maturità. Il distacco è così grande che il programma e i modi di apprendere e di comportarsi che si esigono, rimangono estranei alle capacità effettive dell'alunno. Essi vanno

al di là dell'esperienza che egli possiede. Gli devono dunque essere imposti, anche quando buoni insegnanti sanno con arte mascherare l'imposizione e addolcire i tratti brutali. [...] Imparare qui significa acquisire ciò che è incorporato nei libri e nelle teste degli adulti. Inoltre ciò che è insegnato è pensato come essenzialmente statico» (Dewey, 2014, p.5).

L'apprendimento che ne deriva rimane connesso a processi di memorizzazione che non sollecitano alcun desiderio o piacere. «La memorizzazione, cardine della scuola dell'istruzione e delle verifiche, spegne la curiosità e la tendenza alla scoperta» (Stella, 2022, p.45). Senza questi elementi come può essere significativo l'apprendimento che si sviluppa a scuola? Si è certi che esso debba sempre e solo richiedere sforzi e fatiche?

Negli anni precedenti all'arrivo nell'ambiente scolastico i bambini apprendono un'infinità di conoscenze attraverso il gioco. Questa è un'attività che non viene imposta dall'alto, che non si è costretti a fare e che più che fatica suscita piacere (Stella, 2022). Uno dei più grandi sostenitori del gioco come strumento educativo fu Friedrich Fröbel, un importante pedagogista e filosofo tedesco che fondò i cosiddetti Kindergarten ossia i Giardini d'Infanzia, luoghi in cui i bambini si potevano esprimere liberamente. Per il filosofo il giocare rappresenta il più elevato livello dello sviluppo del fanciullo poiché, attraverso questo, viene esternata la sua più naturale, spontanea e pura manifestazione (Fröbel, 1967). Con il gioco, l'infante apprende, si impadronisce di abilità comunicative e di controllo sulle proprie emozioni e impara a conoscere la realtà che lo circonda e a relazionarsi con gli altri. Per Fröbel (1967) il bambino necessita quindi di muoversi liberamente e attivarsi, scoprire e osservare cose nuove, utilizzare il proprio corpo.

Anche per John Dewey (1968), altro celebre pedagogista statunitense, la più grande espressione dell'istinto naturale del bambino è rintracciabile innanzitutto nel gioco, nel movimento, nel creare, nel gesticolare (Dewey, 1968). Il "*learning by doing*" proposto dal filosofo statunitense si basa, tra le altre cose, su quelle forme di gioco-lavoro che permettono al fanciullo di costruire abilità di self-control e socievolezza oltre che promuovere l'assimilazione di importanti

valori sociali. La teorizzazione pedagogia che consegue da una visione di questo genere è una pedagogia individualizzata e attiva che muove dall'esperienza e dalla capacità di chi viene educato. Essa non si situa soltanto sul piano della conoscenza teorica ma copre anche quello delle pratiche concrete e interattive tra soggetto e ambiente (Dewey, 1968).

Dunque, Fröebel e Dewey dimostrano che l'apprendimento può risultare interessante e anche piacevole. La necessità che quest'ultimo sia difficile e faticoso risponde maggiormente agli interessi di una scuola dell'istruzione rispetto ad una scuola che educa e ad una scuola dell'apprendimento: «la scuola dell'apprendimento non è *facile* o *difficile*, ma è interessante, stimolante, cooperativa» (Stella, 2022, p. 45).

La scuola, poi, non risulta pesante e faticosa solo per i discenti ma sono numerosi anche i docenti che a scuola non stanno bene (Stella, 2022). Raffaele Simone (2012), linguista e filosofo italiano, spiega che gli insegnanti stanno male perché sono inseriti in un ambiente, quello scolastico, che continua a mantenere il ruolo di unico spazio dove può avvenire la trasmissione del sapere. Tale visione dell'ambiente scolastico, però, è superata poiché, ad oggi, è il mondo al di fuori il luogo in cui il sapere circola maggiormente. Nella società odierna ogni ragazzo è a conoscenza di poter sapere tutto, gli è sufficiente consultare il suo smartphone e usare Google per raggiungere qualsiasi tipo di informazione. L'insegnante, quindi, non può che sentirsi delegittimato relativamente alla figura di unico trasmettitore del sapere. Dal momento che è l'unica funzione che gli viene richiesta, si trova in una situazione di grande frustrazione. Simone (2012) sostiene che il docente non deve ignorare o ripudiare le nuove forme di ricerca e di acquisizione di conoscenze, se vuole uscire dalla condizione precaria in cui si trova, piuttosto deve usarle a suo favore per stimolare interesse e curiosità. Anche all'epoca in cui visse Socrate ci fu una strenua opposizione all'uso della cultura scritta e come in ogni importante periodo di mutamento storico, dominavano scetticismo e diffidenza (Stella, 2022).

3.2 Alcuni dati sul malfunzionamento scolastico e sul malessere giovanile

«Il bambino plasmato, condizionato, represso, disciplinato vive in ogni angolo del mondo. Vive nella nostra città dalla parte opposta della strada. Siede nel banco noioso di una scuola noiosa; più tardi sarà seduto davanti alla scrivania di un ufficio ancor più noiosa, o starà al banco di un'officina. È docile, fedele all'autorità, timoroso delle critiche e fanatico del desiderio di essere normale, convenzionale e corretto. Accetta quel che gli viene insegnato senza porsi domande e trasmetterà tutti i suoi complessi, le sue paure e le sue frustrazioni ai figli. Gli psicologi hanno stabilito che un fanciullo subisce la maggior parte dei danni psicologici nei primi cinque anni di vita. Forse ci si avvicina di più alla verità dicendo che si può danneggiare per tutta la vita un bambino nei primi cinque mesi, nelle prime cinque settimane, forse persino nei primi cinque minuti di vita» (Neill, 2004, p.109).

Partendo da questa citazione del famoso pedagogista Alexander Neill si vuole proseguire proponendo i risultati ottenuti da uno studio sul livello di malessere e di benessere nelle scuole italiane. Questo lavoro è stato affidato ad una commissione ministeriale alla quale ha partecipato anche la professoressa di Psicologia dello sviluppo e prorettore dell'università di Padova Daniela Lucangeli (2019). La professoressa ha riportato i dati ricavati dal sondaggio nel suo libro "Cinque lezioni leggere sull'apprendere". Si è indagato il livello di benessere a scuola di un vasto campione di studenti attraverso l'uso di questionari che rilevavano alcune variabili psicologiche. Sono stati presi in considerazione anche alcuni rilevamenti OCSE-PISA per esaminare la qualità dell'apprendimento e del benessere scolastico. Ciò che è emerso da questa ricerca risulta piuttosto allarmante secondo la professoressa: «il 27% del campione italiano sta "così così" (non "bene"); il 73% sta male e all'interno di quest'ultimo gruppo il 60% sta male *stabilmente*. In altre parole, non ha ricordo di essere mai stato bene a scuola» (Lucangeli, 2019, p.69).

In seguito all'analisi dei dati raccolti, la commissione ministeriale, incaricata del progetto, è andata a cercare le possibili cause di questo così diffuso malessere:

«È stato come ricevere un pugno allo stomaco: un indicatore qualitativo emerso massicciamente riguarda il carico richiesto ai ragazzi, ed è la prima volta che questo aspetto viene identificato nella scuola italiana. Siamo di fronte ad un problema di *inadeguatezza del carico cognitivo*, per quantità e qualità: i nostri ragazzi vengono *ingozzati* (questa è la quantità) di *prestazioni* (questa è la qualità). Intendo dire che ai ragazzi viene chiesto di memorizzare procedure e regole in grande quantità anziché far proprie delle conoscenze che servano loro per sviluppare delle competenze utili per il futuro. [...] Inoltre fra gli elementi determinanti si registrano due emozioni particolarmente disturbanti: la *noia* e il *senso di colpa*. Sono emozioni molto pesanti e si può dire che accompagnino la maggior parte degli apprendimenti scolastici: accade che uno studente, se non riesce, si senta colpevole o si annoi terribilmente, o le due cose insieme. Dunque allo studente viene chiesto di imparare troppo, in poco tempo, senza passione, con l'ansia di doverne rendere conto, la frustrazione di non riuscire, la sensazione di perdere tempo per cose più utili e piacevoli: di fronte a tutto ciò il cervello, che è una struttura vivente che ogni millesimo di secondo resetta i propri circuiti sulla base di informazioni che riceve, è costretto a spendere energie per qualcosa che non provoca benessere, bensì allerta» (Lucangeli, 2019, p.69-70).

La disamina esposta dalla professoressa Lucangeli, quindi, mette in luce le problematicità legate alla metodologica scolastica facendo riferimento non solo alle ricadute psicologiche ma anche alle mancanze da un punto di vista cognitivo.

Si vuole ricordare che anche la componente istruttiva è parte integrante dell'educazione. Ebbene, mettendo al vaglio anche tale elemento fondamentale, si scopre che l'Italia è posizionata tra gli ultimi posti, rispetto agli altri stati europei (Bianchi, 2020). In Europa si registra che il 78,7% delle persone aventi tra i 25 e i 64 anni ha conseguito almeno un diploma di scuola superiore. Per quanto

riguarda gli italiani, invece, il dato diminuisce fino ad arrivare al 62,2%. Coloro che risultano in possesso di una laurea, invece, tra i 25 e i 34 anni, in Italia sono il 19,6% quando la media in Europa si assesta attorno al 33,2%. La stessa Europa aveva delineato come scopo essenziale da raggiungere almeno il 40%: «mentre l'Unione europea ha già superato questo traguardo, l'Italia resta dunque al penultimo posto nell'UE, seconda solo alla Romania» (Bianchi, 2020, p.43). Questi dati, che risalgono al 2019, sono cambiati impercettibilmente nel corso di questi ultimi anni e ciò non rende di certo il tutto più rassicurante. Ad esempio, nel 2021, la percentuale dei diplomati in Italia è aumentata solo dello 0,5% mentre lo standard europeo è arrivato al 79,3% (*I diplomati in Italia*, n.d.). Come dimostrano i risultati, l'Italia rimane ancora molto indietro rispetto all'andamento europeo.

Entrando più nello specifico e analizzando gli esiti dell'INVALSI degli anni più recenti, è possibile notare come, sulla base di ciò che viene affermato dalle Indicazioni Nazionali, circa uno studente su tre, a livello di licenza media, non consegue risultati considerati "adeguati" per quanto riguarda la comprensione di un testo in lingua italiana e nella risoluzione di problemi matematici (Bianchi, 2020). Per quanto riguarda, invece, chi è in procinto di terminare le scuole secondarie di secondo grado, si attesta addirittura che uno studente su due non riesce a conseguire un livello adeguato di competenze in matematica (Gavosto, 2022).

Un ulteriore dato da considerare è quello legato alla dispersione scolastica. Nel Rapporto finale del Compitato degli esperti del ministero dell'Istruzione che è stato redatto nel luglio del 2020, risulta evidente il problema della dispersione scolastica: «il documento afferma che il tasso di dispersione scolastica è certamente migliorato negli ultimi quindici anni, passando dal 20,8% del 2006 al 13,3% del 2016, tuttavia il miglioramento è avvenuto in modo disomogeneo, con forti differenze tra le diverse Regioni rispetto al raggiungimento dell'obiettivo, stabilito dall'UE, del 10% entro l'anno 2020 in tutta Europa. Rispetto al traguardo UE, il Veneto raggiunge nel 2019 l'8% di abbandoni, ma la Sicilia e la Sardegna si fermano al 24% e la Campania al 23%, con punte più alte di quasi 10 punti nelle aree metropolitane. Per dare una dimensione del fenomeno si pensi che dei

515.000 ragazzi che nel 2014 hanno sostenuto l'esame in terza media, cinque anni dopo ne ritroviamo solo 350.000 circa in quinta superiore» (Bianchi, 2020, p.50-51). Nello stato italiano, poi, paragonandolo con gli altri stati europei, sempre meno bambini vanno all'asilo e sempre meno ragazzi accedono all'università e la finiscono (Gavosto, 2022). Il 13% dei giovani non porta a termine la scuola superiore. Tutti questi dati non fanno altro che confermare la situazione critica che la scuola italiana sta attraversando.

Dato che si è parlato molto di costruzione di identità personali come obiettivo prioritario che la scuola si è prefissata di perseguire, è d'obbligo trattare anche gli aspetti emotivi e psicologici che l'impostazione metodologica scolastica può influenzare. Secondo i fondamenti pedagogici, analizzati nel secondo capitolo, è cruciale adottare una prospettiva che consideri la complessità degli elementi che costituiscono la persona: dalla dimensione intellettuale a quella emotiva. Risulta utile, quindi, indagare le narrazioni e le azioni della persona anche a livello di benessere psicofisico e non solo in termini di prestazioni e competenze.

Secondo un rapporto dell'Unicef del 2019 il 19% dei ragazzi maschi europei che hanno tra i 15 e i 19 anni soffre di disturbi psicologici e problemi di salute mentale. Le ragazze che ne soffrono sono il 16%. Tra i 10 e i 19 anni sono 9 milioni i giovanissimi che hanno almeno un problema di questo tipo e in più di metà dei casi sono disturbi di ansia e disturbi depressivi. Il rapporto mostra anche che la seconda causa di morte tra i 15 e i 19 anni è il suicidio:

«Si stima che circa 1.200 bambini e adolescenti fra i 10 e i 19 anni pongono fine alle loro vite ogni anno, ovvero 3 vite al giorno perse a causa di suicidi in Europa. La percentuale di suicidio nel 2019 fra i ragazzi è stimata di gran lunga maggiore rispetto alle ragazze, rispettivamente il 69% e il 31%, e la fascia di età più colpita è fra i 15 e i 19 anni (1.037 contro i 161 fra i 10 e i 14 anni).

La percentuale di problemi legati alla salute mentale per i ragazzi e le ragazze in Europa fra i 10 e i 19 anni è del 16,3%, mentre il dato globale nella stessa fascia di età è del 13,2%. [...] In Italia si stima che, nel 2019, il 16,6% dei ragazzi e delle ragazze fra i 10 e i 19 anni soffrano di problemi

legati alla salute mentale, circa 956.000 in totale. Fra le ragazze, la percentuale è maggiore (17,2%, pari a 478.554) rispetto ai ragazzi (16,1%, pari a 477.518)» (Unicef, 2019).

Se si analizzano le domande di consulenza indirizzate all'Osservatorio nazionale adolescenza si può vedere come, nel 2021, il 25% degli studenti abbia vissuto episodi depressivi e il 20% dimostri di avere problematiche legate all'ansia, ad attacchi di panico e alla sociofobia (Redazione Scuola, 2021).

Per quanto riguarda il legame tra scuola e ansia, uno studio dell'Ocse tenutosi nel 2015 espone quella che è possibile definire la situazione "angosciante" vissuta a scuola dagli studenti italiani (OECD, 2017). Questi sono decisamente più colpiti da ansia scolastica rispetto ai ragazzi degli altri paesi europei. Si parla, ad esempio, di un 56% di italiani che di fronte ad un test diventa particolarmente ansioso rispetto ad un 37% che corrisponde alla media degli altri stati d'Europa. Tra quel 56%, il 70% afferma di sentire molta preoccupazione, quando la media europea si aggira attorno al 56%. Solamente il 26% delle studentesse e il 17% degli studenti si reputa contento di recarsi presso le strutture scolastiche.

Anche il rapporto quadriennale dell'OMS sulla salute e il benessere dei giovani europei mette in luce lo stress che affligge gli studenti italiani: «Secondo lo studio solo il 26% delle undicenni e il 17% dei colleghi maschi dichiara che la scuola "piace un sacco", un dato che scende a 15 anni rispettivamente al 10% e 8%. Meno entusiasti degli italiani sono solo estoni, greci e belgi, mentre al primo posto ci sono gli adolescenti armeni (68% e 48%). Sempre a 15 anni metà delle ragazze e il 39% dei ragazzi riporta performance 'buone o eccellenti', anche in questo caso valori molto sotto la media europea, superiori solo a Belgio, Portogallo e Ungheria. Anche dal punto di vista della pressione percepita da parte del sistema scolastico i dati sono poco incoraggianti, con lo stress che colpisce il 72% delle quindicenni e il 51% dei ragazzi. Anche il supporto dei compagni di classe, percepito da tre quarti dei ragazzi a 11 anni, scema a quindici a poco più del 60%» (Oms: *troppa pressione scolastica*, 2016).

Secondo un sondaggio dell'Unione degli Studenti, tra i 3651 che ne hanno preso parte, nove su dieci sostengono di provare ansia e stress prima di verifiche

e interrogazioni (Panetta, 2023). L'Unione degli Studenti, dopo l'analisi dei dati di questo sondaggio, ha deciso di ricercare i modi attraverso cui le scuole provano a risolvere queste problematiche psicologiche: ciò che è emerso, però, è stata una scarsissima considerazione del problema. Nell'83% dei casi, infatti, non è stata proposta alcuna attività che potesse sensibilizzare gli alunni riguardo al benessere e al malessere psicologico. Anche gli insegnanti stessi paiono porre scarsa attenzione verso questo tema: solo 1 ragazzo su 3 afferma di essere incoraggiato dai propri docenti (Bianchetti, 2022).

Sono invece i giovani a prestare maggiore attenzione verso le problematiche altrui: ben 6 su 10 dicono di avere un supporto dai propri compagni. Proprio dai ragazzi arrivano richieste di cambiamento: l'Unione degli Studenti ha affermato la necessità di una riforma che coinvolga la scuola partendo innanzitutto dalle metodologie didattiche che non rispondono più alle esigenze dei giovani d'oggi e, anzi, tendono a provocare ansia e stress.

Capitolo 4

Possibili spunti per un cambiamento metodologico

4.1 La riscoperta dell'apprendimento significativo

«È fondamentale che i docenti riescano a rimpiazzare il pungolo del voto negativo e della bocciatura, tipici di una scuola del passato e selettiva, non più in linea con le esigenze sociali di oggi, con quello della motivazione ad apprendere. È urgente, quindi, avviare un profondo rinnovamento della didattica, ancora oggi tendenzialmente cristallizzata nella prassi trasmissiva e in forme di valutazione sommativa» (Palermo, 2022). Queste parole risalgono ad un'intervista rilasciata dall'Associazione nazionale presidi nel 2022 e coordinata da Antonello Giannelli, presidente dell'associazione. Anche i dirigenti scolastici sono in linea con l'Unione degli Studenti: serve un cambiamento metodologico. Il fatto che presidi e alunni siano d'accordo non risulta essere un paradosso. All'interno della scuola, infatti, tutti i suoi attori percepiscono il momento di crisi che essa sta attraversando.

Il filosofo e saggista Umberto Galimberti, in un'intervista rilasciata a Barbadillo, commenta tale situazione critica in questo modo:

«Quello che è interessante capire è se la scuola dà agli studenti la capacità di fidarsi di sé stessi. E questo non succede. Perché la scuola contemporanea si limita a istruire, a far passare una nozione da una testa all'altra, ma non educa. Educare significa seguire un ragazzo nel suo passaggio dallo stato pulsionale allo stato emozionale, in modo che abbia una risonante emotiva nei suoi comportamenti, e riesca a capire la differenza tra corteggiare una ragazza e stuprarla, tra insultare un professore e pigliarlo a calci. Educare vuol dire poi portare al sentimento, perché i sentimenti sono fenomeni culturali, non naturali,

quindi si imparano. Il problema perciò è questo: diventare uomini. A prescindere dal tipo di scuola – liceo, istituto professionale, tecnico etc. – lo scopo della scuola fino a 18 anni è formare l'uomo. Le competenze sono secondarie e conseguenti. Quanti manager non sono uomini e fanno fare una vita d'inferno ai loro subordinati?» (Valerio, 2019).

La domanda che, quindi, è lecito porsi, è: da dove bisogna partire per iniziare a rinnovare la didattica e ricondurre alla scuola il suo fondamentale ruolo educativo? Basta riprendere la visione di Rogers (1973), esposta nel capitolo 3, per capire che, innanzitutto, è necessario recuperare un apprendimento di tipo significativo poiché esso coinvolge anche la parte affettiva ed emozionale della persona, proviene da un desiderio interiore di scoperta e incide direttamente sulla realtà del soggetto. Tramite un apprendimento di questo genere è possibile, quindi, lavorare su quelle dimensioni che, stando ai dati statistici sui disturbi psicologici, risultano essere maggiormente a rischio. Anche il celebre pedagogista americano John Dewey (2014) sottolinea tale concetto dicendo che «il guaio dell'educazione tradizionale non consisteva già nel portare l'accento sulle condizioni esterne che partecipano al controllo delle esperienze, ma che si facesse così poca attenzione ai fattori interni. [...] Che beneficio c'è ad accumulare le prescritte notizie di geografia e di storia, ad apprendere a leggere e a scrivere, se con questo l'individuo perde la sua anima, il discernimento delle cose buone, dei valori cui queste cose si riferiscono: se perde il desiderio di applicare ciò che ha appreso e, soprattutto, se ha perduto la capacità di estrarre il significato dalle esperienze future in cui via via si imbatte?» (Dewey, 2014, p.29-36). Questo desiderio e questa capacità di cui parla Dewey costituiscono l'essenza dell'apprendimento significativo. Le caratteristiche specifiche di questo tipo di apprendimento sono già state riassunte nel capitolo precedente. Rogers (1973) le ha descritte come un momento in cui il discente ritiene realmente importante per sé e per i propri obiettivi, nonché di proprio interesse, ciò che sta imparando. Tuttavia, è fondamentale aggiungere qualche altro elemento teorico, come il contributo dello psicologo statunitense David Ausubel (1976), per poter ricavare un quadro più completo. Ausubel (1976) afferma che la differenza tra apprendimento meccanico e apprendimento significativo stia nel fatto che il primo

è un apprendimento in cui le parti che si devono apprendere sono già dotate di un significato specifico mentre il secondo prevede l'elaborazione del significato.

«Quando si impara un elenco di coppie di aggettivi, ad esempio, ciascun aggettivo ha già un suo significato, ma il compito in se stesso non è potenzialmente significativo, perché queste associazioni completamente arbitrarie tra aggettivi non si possono ricollegare al bagaglio di conoscenze del discente in modo non arbitrario e non puramente formale. Quando si impara un teorema geometrico, d'altra parte, non solo ciascuna delle parole che lo compongono ha già un suo significato definito, ma anche il compito nel suo complesso è potenzialmente significativo. Tuttavia, in questo secondo caso, se colui che impara non presenta un sistema di apprendimento mediante elaborazione dei significati, non emerge alcun contenuto significativo: imparerà in modo puramente meccanico una serie di parole collegate tra loro in modo arbitrario e che non si possono collegare in modo fruttuoso alla sua struttura conoscitiva» (Zago, 2013, p159-160).

Per tali ragioni, chi si occupa di educazione non può prescindere dall'ideare metodi che permettano un'assimilazione attiva. Solo in questo modo si può ottenere un apprendimento realmente significativo (Ausubel, 1976). Per fare ciò è necessario che la materia trattata susciti un vero interesse per lo studente. L'apprendimento significativo ha, infatti, come caratteristica quella di essere non solo "processo" ma anche "premio finale". La motivazione che ne sta alla base è la bramosia di conoscere fine a se stessa (Zago, 2013). Non si apprende per raggiungere un buon voto ma si apprende perché si desidera apprendere. Ne deriva una relazione educativa in cui il discente assume un ruolo attivo, poiché deve rielaborare criticamente le nuove informazioni e ricondurle al proprio mondo esperienziale, mentre il docente propone i nuovi concetti in maniera più significativa possibile. È l'allievo che decide la rotta verso cui dirigersi, prova a vagliare le personali capacità nell'apprendere, elabora le proprie questioni, seleziona il contesto in cui agire e subisce gli effetti, positivi o negativi, di tutte le sue decisioni (Rogers, 1973). Il compito dell'insegnante deve diventare quello di invogliare, suscitare curiosità, consigliare, guidare, preparare e facilitare i processi di apprendimento (Stella, 2022).

Le caratteristiche principali, quindi, che un apprendimento significativo deve avere sono: la stretta relazione con le questioni del mondo reale; l'esecuzione di attività che vedano come protagonista l'allievo e che gli facciano sentire piacere e desiderio verso ciò che sta facendo; la responsabilità nella scelta critica della direzione da prendere affidata all'educando; il coinvolgimento della dimensione emotivo-affettiva oltre a quella cognitiva (Francescato & Putton, 2022).

Da tali caratteristiche è necessario partire se la volontà è quella di perseguire una pedagogia fondata sul concetto di identità personale. Questa è la tipologia di apprendimento che risponde ai principi pedagogici esposti nel secondo capitolo e sottolineati dalla professoressa Xodo (2003).

4.2 La Flipped Classroom e l'apprendimento per scoperta

«L'insegnante che sa tutto, e che vuole che lo studente ripeta quello che lui vuole sentirsi dire, perpetua a figura autoritaria che il ragazzo rifiuta. Il docente che invece gli chiede la sua opinione, e la accetta senza giudicarlo perché la considera un punto di partenza, può veramente giocare un ruolo diverso, quello che manca e di cui il ragazzo ha bisogno. È un ruolo importantissimo che richiede però un cambiamento metodologico perché, come abbiamo detto in un'altra parte (cfr. *supra* p.77), è difficile trattenere le proprie conoscenze per farle emergere negli altri. È difficile passare da questo ruolo implicitamente autoritario al ruolo autorevole di chi conduce verso il sapere e sa, come diceva Socrate, che la strada da percorrere è sempre diversa. Questo cambiamento metodologico – che io chiamo la *classe rovesciata* – prevede anche un cambiamento fisico e logistico dell'aula: niente più cattedra, monumento immobile davanti allo schieramento dei banchi ordinato come un battaglione, ma spazi flessibili per il lavoro a gruppi. La comunicazione non è vietata, ma non deve essere un'esclusiva del docente; anzi, deve essere un'esperienza proposta e richiesta agli studenti» (Stella, 2022, p.104-105).

Il fondatore dell'Associazione Italiana Dislessia, Giacomo Stella, riconosciuto come uno dei massimi esperti sui temi della dislessia e dei DSA, racconta in questo modo la sua idea di *flipped classroom*, esponendo, in breve, le caratteristiche che il cambiamento metodologico dovrebbe avere.

Questa proposta che sembra così innovativa se paragonata al sistema didattico tradizionale, in realtà non è così rivoluzionaria. Le sue radici, infatti, risalgono alla pedagogia attivista e molte delle sue peculiarità sono collegabili alle idee dei più importanti attivisti, primo fra tutti John Dewey (Cecchinato, 2014).

Se si analizza la struttura di questa impronta metodologica è possibile notare quanto dell'attivismo la caratterizzi: la "classe rovesciata" è un metodo che trascina i discenti in un processo attivo di apprendimento e li fa intervenire altrettanto attivamente nelle dinamiche di classe (*Flipped Classroom*, 2023). Lo scopo principale di tale strumento metodologico è quello, appunto, di capovolgere il consueto schema di insegnamento. Mentre si svolgono le lezioni in classe, gli alunni operano in piccoli gruppi per eseguire le attività presentate dagli insegnanti. Tali attività sono caratterizzate da elementi di creatività, autenticità e autovalutazione. I docenti fungono da facilitatori e da guide, mettendo a disposizione i mezzi indispensabili per compiere i lavori da svolgere.

Questo permette la creazione di un ambiente cooperativo in cui i ragazzi sono liberi di condividere pensieri, dialogare e adoperarsi unitamente per conquistare un fine comune. Chi insegna valuta costantemente chi apprende, garantendo un importante supporto e incentivando la partecipazione di ognuno. Questo metodo minimizza il distacco degli allievi disinteressati e scoraggiati, favorendo un contesto in cui prevalgono positività e inclusione. Questo criterio didattico pone gli alunni al centro del processo di apprendimento concedendogli di acquisire capacità di problem solving, cooperazione e pensiero critico. Il sistema della classe rovesciata, inoltre, consente ai docenti di personalizzare l'apprendimento in base ai bisogni dei discenti. Attraverso l'uso di questo metodo è possibile, infatti, identificare le problematicità particolari di ogni alunno e procurare un sostegno specifico per ognuno. Un altro degli importanti vantaggi della *flipped classroom* è il fatto che essa dia più responsabilità agli educandi nel

loro processo di apprendimento e che gli induca a impegnarsi maggiormente e in maniera attiva nella ricerca di dati e nella risoluzione dei quesiti (*Flipped Classroom*, 2023).

L'apprendimento che sta alla base di una tale metodologia didattica e pedagogica è il cosiddetto apprendimento per scoperta. John Foster (1972) definisce l'apprendimento per scoperta come un apprendimento che ha origine da un interesse iniziale, il più delle volte suscitato dal contesto realizzato dal docente, il quale spinge gli educandi a porsi dei quesiti e ad esaminare i modi attraverso cui poterli risolvere. Gli elementi fondamentali di tale meccanismo risultano, quindi, essere: la domanda e la messa a disposizione di informazioni, la ricerca e la perlustrazione personale e la sperimentazione diretta. L'insegnante deve svolgere la funzione di suggeritore piuttosto che quella di elargitore di conoscenze nozionistiche: «la via, per l'insegnante, è, in primo luogo, di rendersi intelligentemente conto delle capacità, dei bisogni e delle esperienze passate degli alunni e, in secondo luogo, di permettere alla suggestione trattate di trasformarsi in un piano e in un proposito mediante gli ulteriori suggerimenti forniti e organizzati in un tutto dai membri del gruppo» (Dewey, 2014, p.62).

Nel momento in cui il docente riesce a mettere in pratica questo compito di incoraggiatore immaginativo, si verifica un esercizio di ricerca e di conoscenza carico di intensità, si trovano risoluzioni ingegnose ai quesiti posti, si usa il pensiero critico decidendo arbitrariamente tra le diverse scelte possibili, i fondamenti dell'apprendimento per scoperta sono rispettati (Foster, 1972).

Un esempio concreto viene esposto da Jerome Bruner (2016) nel suo libro "Il processo educativo. Dopo Dewey": «un insegnante di studi sociali ha ottenuto con questo metodo degli ottimi risultati in una quarta: egli comincia ad esempio parlando del "fatto", unicamente del fatto, che le civiltà hanno avuto molto spesso i loro inizi in fertili vallate percorse da un fiume. Gli alunni sono stimolati a discutere tra loro e a trovare la ragione di ciò e del fatto che è molto meno frequente il caso di civiltà che abbiano avuto inizio in regioni montuose. Questo modo di affrontare la materia, al quale può essere dato il nome di *tecnica della*

scoperta, stimola l'alunno a una più diretta creazione del proprio sapere, del quale potrà poi saggiare la validità ritrovandone altre sorgenti ed inserendo così ulteriori dati nel suo processo conoscitivo» (Bruner, 2016, p.72-73).

In questo quadro educativo delineato da Bruner è possibile inserire un ulteriore elemento, quello che molti insegnanti ripudiano e reputano fortemente negativo: la tecnologia e la rete. In molti casi il docente preferisce i metodi tradizionali poiché diventano «lo scudo del professore davanti alla paura e all'esigenza di dover creare e reinventare ciò che insegna» (Garcés, 2022, p.84). Anche nei confronti degli strumenti moderni il docente si difende in questo modo. Tuttavia, si provi a pensare a quanto potrebbe risultare fruttuoso l'utilizzo di smartphone e tablet nel momento della discussione e dell'inizio della ricerca degli studenti, all'interno della situazione descritta da Bruner. Il ritrovamento dell'autorevolezza e della rispettabilità di maestri e professori può provenire proprio dall'identificazione di questa rivoluzione nella divulgazione della conoscenza. Il docente non soltanto non deve aver paura dei nuovi strumenti tecnologici ma può utilizzarli a proprio favore per incitare il desiderio per il sapere (Stella, 2022).

Conclusioni e prospettive future

I dati statistici che sono stati analizzati all'interno di questo elaborato hanno messo in luce il momento critico che scuola e società stanno attraversando. Se, infatti, per cercare di comprendere l'andamento della vita delle persone ci si dovesse basare sulle loro azioni e sulle loro narrazioni, come affermato da Ricoeur (1989), elementi come il notevole aumento dei suicidi o dei disturbi psicologici racconterebbero una storia sconcertante dei giovani di oggi. Non sono soltanto loro, poi, a chiedere aiuto ma anche insegnanti e presidi. Insieme invocano un cambiamento metodologico che possa far riscoprire il piacere per il sapere e che permetta di sopperire ad alcuni dei problemi di questa crisi.

Alexander Sutherland Neill (2004) afferma che la felicità sia il fine della vita e che per essere felici sia necessario provare interesse per qualche cosa. Non è possibile dire con certezza se il pedagogista scozzese abbia ragione o meno ma sicuramente è possibile provare a rendere più interessante un mondo così importante come quello della scuola, quantomeno per tentare di portare più felicità ai ragazzi di oggi e agli uomini di domani. Per raggiungere questi obiettivi a scuola è necessario apportare dei cambiamenti sul piano metodologico in modo da renderla davvero luogo di costruzione di identità personali. In merito a ciò, il professor Matteo Saudino (2021) afferma:

«una scuola che educa al ragionamento critico, alla decodificazione delle complessità e alla comprensione delle emozioni è una scuola che getta le basi per una società più libera, consapevole dei propri limiti e delle proprie possibilità, all'interno di una prospettiva in cui ogni essere umano, come ha detto Immanuel Kant nella *Critica della Ragion Pratica*, non è mai solo un mezzo ma anche sempre un fine. La scuola della testa ben fatta è la scuola

che prova a fare del mondo un regno dei fini, in cui ogni persona è portatrice di una dignità inalienabile» (Saudino & Foà, 2021, p.47-48).

Bisogna, quindi, se ci si vuole dirigere verso una scuola di questo tipo, formare al più presto gli insegnanti ai diversi mutamenti metodologici ed emanare leggi che aiutino in questo senso. La riscoperta dell'apprendimento significativo, la *flipped classroom* e l'apprendimento per scoperta possono essere il punto di partenza per questo necessario cambiamento poiché rispettano i principi pedagogici orientati alla costruzione dell'identità personale. Il percorso indirizzato verso questi obiettivi era già stato segnato da grandi esperti del passato. In questo lavoro si è voluto mettere in luce la necessità di un suo recupero. Ora va intrapreso concretamente.

Bibliografia

Argentin, G. (2021). *Nostra scuola quotidiana. Il cambiamento necessario*. Bologna: Il Mulino.

Aristotele (1979). *Il principio di non contraddizione*. Brescia: La Scuola.

Ausubel, D.P. (1976). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Angeli.

Bianchi, A. (2007). *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento*. Brescia: La scuola.

Bianchi, P. (2020). *Nello specchio della scuola*. Bologna: Società editrice il Mulino.

Borghi, L. (1958). *Il pensiero pedagogico del Risorgimento*. Firenze: Sansoni.

Ballini, P.L., Pécout, G. (2007). *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento. Modelli, pratiche, eredità. Nuovi percorsi di ricerca comparata*. Venezia: Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti.

Bruner, J. (2016). *Il processo educativo. Dopo Dewey*. Roma: Armando.

Cecchinato, G. (2014). Flipped classroom: innovare la scuola con le tecnologie digitali. *Italian Journal of Educational Technology*, 22(1) Ortona: Edizioni Menabò.

Cristofanelli, P. (1975). *Pedagogia sociale di don milani*. Bologna: Centro Editoriale Dehoniano.

Dei, M. (2012). *La scuola in Italia*. (4. ed). Bologna: Società editrice il Mulino.

Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Dewey, J. (1968). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.

Dilthey, W. (1969). *Critica della ragione storica*. Torino: Einaudi Editore.

- Ferrara, A. & Mittino, F. (2022). *Scherzare col fuoco. Nella scuola e nell'educazione senza scottarsi*. Trieste: Edizioni EL.
- Foster, J. (1975). *Discovery Learning in the Primary School*. Londra: Routledge & Kegan Paul PLC.
- Frabboni, F. (1992). *Manuale di didattica generale*. Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli.
- Francescato, D. & Putton, A. (2022). *Star bene insieme a scuola. Strategie per il benessere relazionale e il welfare di comunità*. Roma: Carocci editore S.p.A.
- Fröebel, F. (1967). *L'educazione dell'uomo e altri scritti*. Firenze: Carocci.
- Gallo, L., Pepe, I. (2019). *Manuale delle metodologie e tecnologie didattiche*. Napoli: Simone s.r.l.
- Garcés, M. (2022). *Scuola di apprendisti*. Roma: Nutrimenti srl.
- Gavosto, A. (2022). *La scuola bloccata*. Bari-Roma: Gius. Laterza & Figli.
- Inerzillo, G. (1974). *Storia della politica scolastica in Italia*. Roma: Editori Riuniti.
- Iosa, F. (1995). *La scuola mite*. Oderzo (Treviso): Tredici.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.
- Ludovico, M., Purger, D. (2005). *La scuola oggi*. Milano: Sperling & Kupfer Editori S.p.A.
- Mariani, A., Cambi, F., Giosi, M. & Sarsini, D. (2017). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione. Nuova edizione (2. Ed)*. Roma: Carocci.
- Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Montessori, M. (2023). *Educare alla libertà*. (21. ed.) Milano: Mondadori Libri S.p.A.
- Neill, A. S. (2004). *I ragazzi felici di Summerhill*. Milano: red!

- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Ricoeur, P. (1989). *Dal testo all'azione*. Milano: Jaca Book.
- Ricoeur, P. (1985). *La semantica dell'azione, discorso e azione*. Milano: Jaca Book.
- Ricoeur, P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Rogers, C. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti Barbèra.
- Santamaita, S. (2021). *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo* (3. ed). Milano – Torino: Pearson Italia.
- Santoni, Rugiu, A. (1994). *Scenari dell'educazione nell'Europa moderna*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia Editrice.
- Saudino, M. & Foà, C. (2021). *Cambiamo la scuola. Per un'istruzione a forma di persona*. Torino: Eris.
- Scotto di Luzio, A. (2007). *La scuola degli italiani*. Bologna: Società editrice il Mulino.
- Séguin, E. (1970). *Cura morale igiene ed educazione agli idioti*. Roma: Armando.
- Simone, R. (2012). *Persi nella rete. La mente ai tempi del web*. Milano: Bompiani.
- Spadafora, G. (1997). *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*. Roma: Armando Editore.
- Stella, G. (2022). *Tutta un'altra scuola. Quella di oggi ha i giorni contati*. (2. Ed.) Firenze: Giunti Editore S.p.A.
- Xodo Cegolon, C. (2003). *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori Education S.p.A.

Sitografia

Appari, P. (n.d.). *Le tecniche, la tecnica più praticata: la lezione*. http://www.laboratorioformazione.it/index.php?option=com_content&view=article&id=924&Itemid=608

Bianchetti, F. (2022). *Sei studenti su dieci hanno attacchi di panico o di ansia prima delle interrogazioni*. <https://www.skuela.net/news/inchiesta/sei-studenti-su-dieci-panico-ansia-prima-interrogazioni.html?fbclid=IwAR2a-xThm8OedMqa1vIQOfInsXWni6Ln6TOrmoleIU0ZWW9pvKhqjgPeVm4>

Calvani, A. (2015). *La lezione in classe funziona o non funziona?*. <http://sapie.it/wp/wp-content/uploads/2020/01/SAPIEschedelalezione.pdf>

Ficara, A. D. (2019). *Lezione frontale: gli studenti trascrivono il 90% delle informazioni scritte dal docente*. <https://www.tecnicadellascuola.it/lezione-frontale-gli-studenti-trascrivono-il-90-delle-informazioni-scritte-dal-docente>

Flipped Classroom: l'insegnamento innovativo che coinvolge gli studenti. (2023). <https://orizzonteinsegnanti.it/59/metodologie-didattiche-flipped-classroom/>

I diplomati in Italia. (n.d.) <https://italiaindati.com/i-diplomati-in-italia/>

OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students'Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>

Oms: troppa pressione scolastica, gli studenti italiani sono tra i più stressati d'Europa. (2016). https://www.repubblica.it/scuola/2016/03/28/news/oms_scuola_studenti_stress-136442699/

Palermo, R. (2022). *Contro la dispersione bisogna rinnovare la didattica e investire sui docenti*. <https://www.tecnicadellascuola.it/contro-la-dispersione-bisogna-rinnovare-la-didattica-e-investire-sui->

[docenti?fbclid=IwAR3Ayg4KCRmciQJcsIUM0VGqXIMPI6ShukJv3KQzaAlbviewc5dDVC-qlweU](https://www.facebook.com/lwAR3Ayg4KCRmciQJcsIUM0VGqXIMPI6ShukJv3KQzaAlbviewc5dDVC-qlweU)

Panetta, D.B. (2023). *Stress studenti, comprendere le cause per agire in maniera efficace*. <https://www.buonenotizie.it/societa/2023/05/06/stress-studenti-comprendere-le-cause-per-agire-in-mania-efficace/diego-panetta/>

Redazione Scuola. (2021). *Osservatorio dell'adolescenza: preoccupano i dati sulla salute mentale dei ragazzi*. https://www.ilsole24ore.com/art/osservatorio-dell-adolescenza-preoccupano-dati-salute-mentale-ragazzi-AE9VRXo?refresh_ce=1

Ruggeri, E. (2003). Origine e sviluppo della scuola di base. Note sulla scuola pubblica a Castelleone. *Insula Fulcheria, XXXIII* https://www.comune.crema.cr.it/sites/default/files/insula_fulcheria_2003_if_n_3_3_2003_e_ruggeri_origine_e_sviluppo_della_scuola_di_base_a_castelleone193.pdf

Valerio, S. (2019). *Questionario proustiano sulla scuola#20. Galimberti: "i giovani afflitti dal nichilismo"*. <https://www.barbadillo.it/80069-questionario-proustiano-sulla-scuola20-galimberti-i-giovani-afflitti-dal-nichilismo/>

Unicef. (2019). *In Europa, 9 milioni di adolescenti tra i 10 e i 19 anni convivono con un disturbo mentale*. <https://www.unicef.it/media/in-europa-9-milioni-di-adolescenti-convivono-con-un-disturbo-mentale-suicidio-2-causa-di-morte/>