



### *Comitato d'onore*

*Giacomo Cives* - Università degli Studi di Roma «La Sapienza»  
*Nando Filograsso* - Università degli Studi di Urbino  
*Remo Fornaca* - Università degli Studi di Torino  
*Eliana Frauenfelder* - Università degli Studi di Napoli «Suor Orsola Benincasa»  
*Fanny Gianbalvo* - Università degli Studi di Palermo  
*Antonio Santoni Rugiu* - Università degli Studi di Firenze  
*Vincenzo Sarracino* - Università degli Studi di Caserta

### *Comitato scientifico e referee*

*Roberto Albarea* - Università degli Studi di Udine  
*Massimo Baldacci* - Università degli Studi di Urbino  
*Emy Beseghi* - Università degli Studi di Bologna  
*Carmen Betti* - Università degli Studi di Firenze  
*Gaetano Bonetta* - Università degli Studi «G. d'Annunzio» di Chieti  
*Antonio Calvani* - Università degli Studi di Firenze  
*Franco Cambi* - Università degli Studi di Firenze  
*Giovanna Campani* - Università degli Studi di Firenze  
*Giovanna Ceccatelli Gurrieri* - Università degli Studi di Firenze  
*Mariagrazia Contini* - Università degli Studi di Bologna  
*Franco Frabboni* - Università degli Studi di Bologna  
*Carlo Fratini* - Università degli Studi di Firenze  
*Antonella Galanti* - Università degli Studi di Pisa  
*Rosetta Manca* - Università degli Studi di Palermo  
*Alessandro Mariani* - Università degli Studi di Firenze  
*Marisa Marino* - Università degli Studi di Palermo  
*Paolo Orefice* - Università degli Studi di Firenze  
*Franca Pinto Minerva* - Università degli Studi di Foggia  
*Francesca Pulvirenti* - Università degli Studi di Catania  
*Maria Grazia Riva* - Università degli Studi di Milano Bicocca  
*Daniela Sarsini* - Università degli Studi di Firenze  
*Nicola Siciliani de Cumis* - Università degli Studi di Roma «La Sapienza»  
*Maura Striano* - Università degli Studi di Napoli «Federico II»  
*Maria Tomarchio* - Università degli Studi di Catania  
*Giuseppe Trebisacce* - Università degli Studi della Calabria

*Scienze dell'educazione*  
Collana di studi, manuali e ricerche  
diretta da  
Leonardo Trisciuzzi e Simonetta Ulivieri

153.

La Pedagogia, intesa come analisi tanto dei processi educativi, quanto del relativo risultato in termini di capitale umano, sta assumendo un valore emergente ogniqualvolta avviene un mutamento culturale della società. Non è quindi un caso se viene proposta una Collana di Scienze dell'Educazione ad un pubblico di lettori interessati al settore della formazione (studenti e insegnanti, ma anche genitori ed educatori in senso lato). La Collana si articola in Studi, Ricerche e Manuali. Gli Studi hanno il compito di esporre le riflessioni storiche, teoriche e sociali sull'educazione e le sue finalità, compiute dai principali esponenti della Pedagogia italiana. Le Ricerche, rivolte agli ambiti: storico, metodologico, sociale, sperimentale, speciale e psicopedagogico, intendono dar conto alla comunità degli studiosi dei risultati di ricerche originali, tendenti a rappresentare il vero volto, sul campo, di una Pedagogia scientifica attuale.

I Manuali, infine, si propongono ad uso didattico e intendono fare il punto sullo statuto scientifico dei vari settori disciplinari che costituiscono il vasto e complesso ambito delle «Scienze dell'educazione».



*Elsa M. Bruni*

# Intersezioni pedagogiche



Edizioni ETS



[www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)

© Copyright 2012

EDIZIONI ETS

Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa

[info@edizioniets.com](mailto:info@edizioniets.com)

[www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)

Distribuzione

PDE, Via Tevere 54, I-50019 Sesto Fiorentino [Firenze]

ISBN 978-884673467-9

*Alle vie infinite della ricerca pedagogica*



# Premessa

Il volume *Intersezioni pedagogiche* nasce come raccolta di contributi scientifici che danno luogo a tre sezioni tematiche e che trattano alcune questioni ritenute centrali della riflessione pedagogica sia in termini di approfondimenti specifici/specialistici sia in termini di apporti qualitativi al più ampio e complesso discorso circa la formazione.

Dalla nuova realtà storico-culturale e sociale si articola la riflessione pedagogica secondo una lente plurale, aperta a un'indagine dell'essere umano nei suoi condizionamenti storici, nella sua appartenenza sociale e culturale, nella sua dimensione biopsichica. Si inaugura, in altri termini, un nuovo discorso scientifico che nasce in primo luogo dalla crescente domanda di formazione che viene da tutti i soggetti che vivono la società e nella società, una domanda costante di formazione che è riflesso dell'esigenza esistenziale di ciascun individuo di fronte alla difficoltà, peraltro inevitabile, di saper leggere categorie esistenziali, culturali e sociali nuove o comunque rinnovate.

La prima sezione "Pensare e costruire la formazione" vuol essere un'indagine a più direzioni del processo di conoscenza e di formazione, appoggiandosi sulle principali teorie delle menti al fine di sottolineare i due livelli della pedagogia, teoretico-epistemologico e socio-educativo. Livelli intimamente connessi e dalla cui intima relazione si evince l'impossibilità di pensare l'educativo e il pedagogico fuori dal sociale e fuori dall'ambiente. Si tocca negli approfondimenti della sezione una delle questioni cruciali che in particolare negli ultimi decenni ha animato con forza il dibattito scientifico: l'esigenza di rendere il pensare-agire pedagogico incisivo e socio-culturalmente situato.

La pedagogia come sapere dell'educazione viene rivisitato alla luce di quel carattere trasformativo che lo connota e che simboleggia l'anima del processo formativo dell'uomo.

La seconda sezione “Voci della pedagogia” ripercorre gli elementi salienti del pensiero di alcuni protagonisti della vita culturale italiana ed europea che hanno interpretato momenti di particolare modernizzazione pedagogica. Il primo paragrafo si sofferma su Omero e sul primo modello di formazione dell’uomo presente nei poemi del periodo più antico della storia greca. Ripensando l’apparato su cui sono stati elaborati i principi teorici della formazione umana, ci si rivolge all’eroe greco, studiandolo a partire dalle variabili in gioco nel suo processo di formazione e aprendo l’indagine su dimensioni dell’uomo tradizionalmente escluse dall’interesse delle discipline pedagogiche, dimensioni biopsichiche e dimensioni culturali. I modi di pensare e di agire dell’eroe vengono così riconsiderati in una prospettiva che prende in esame i molteplici aspetti della sua propria realtà cognitiva e formativa. Se per un verso la Grecia del V secolo a.C. assurge nella coscienza comune al ruolo di culla in cui si sono generate le forme logiche fondamentali del pensiero europeo e, ancor più, diventa nell’immaginario comune l’universo in cui è sorto il pensiero, per un altro verso la fioritura straordinaria del periodo classico trova significato alla luce di quanto è venuto prima, come a sostenere che il V secolo sia l’esito di un lungo processo di maturazione il cui senso risaliva già a quei tempi eroici recanti l’originario carattere della civiltà greca. Si spiega così l’importanza di riconsiderare il modello educativo omerico nella prospettiva di rintracciare il segreto dell’originario spirito educativo greco, quel tratto originale perdurato nei secoli sino a influenzare il pensiero delle epoche posteriori. I successivi paragrafi sono approfondimenti del pensiero di Comenio, Rousseau e Maria Montessori, intesi come “voci” fondamentali della riflessione sul fenomeno educativo. È indubbio che con Comenio si dà avvio all’elaborazione di una idea nuova di educazione, di una educazione universale fortemente connotata in senso filosofico, politico e religioso, la quale si appropria di posizioni e ruoli nuovi, centrali nella vita dell’uomo e della società. L’universalità dell’educazione, privata di ogni vincolo di classe e di interessi particolaristici, si inserisce in un vero e proprio progetto pedagogico, per la prima volta pensato in maniera organica come sistema in cui l’analisi del problema educativo si svolge e si sviluppa nei diversi aspetti che lo caratterizzano. Particolare approfondimento si presta alle modalità con cui Comenio ha considerato l’attuazione dell’ideale irenico attraverso una riforma educativa che è

anche e soprattutto riforma sociale e riforma religiosa. Il binomio ordine della natura-ordine dell'insegnamento/apprendimento copre un saggio della sezione, "pedagogia di una metafora", in cui la natura è osservata quale ispiratrice nell'opera di costruzione del nuovo ordine che va oltre il semplice ed esclusivo fatto educativo, abbracciando le molteplici angolature della società, della morale, della religione, della cultura, dell'esistenza umana in senso ampio. Il discorso pedagogico deve essere "sistemato" e si va "sistemando" articolando lo studio dell'uomo intorno a e su piani diversi, dal sociale all'etico, dal politico al religioso, dal naturale al culturale. È qui che la riforma pedagogica è anche, e a ragione, riforma della società, riforma dei costumi, riforma culturale: il pedagogico e il non-pedagogico si intrecciano. E l'*Emilio* è la prova dello sconfinamento del pedagogico nel non-pedagogico, così da suscitare interrogativi sulle valenze di talune e frequenti divagazioni dell'opera di Rousseau dallo specifico educativo. La trattazione asistemata del romanzo ha suscitato interpretazioni diverse, talune orientate a considerare l'opera come un insieme di pensieri, di idee astratte, come una raccolta di osservazioni che Rousseau compie senza seguire uno schema o un piano preciso. Il saggio va pertanto inteso come una presentazione critica dell'idea di educazione dell'Autore ginevrino. La sezione si chiude con un contributo a Maria Montessori e, quasi ad anticipare i temi dell'ultima sezione del volume, l'interesse è andato a un aspetto particolare della sua riflessione scientifica: l'infanzia e l'insegnamento del latino. Sono queste due sfere a far emergere il vento innovatore che costei portò nel modo di intendere il fenomeno educativo. Nel saggio, che presenta il metodo d'insegnamento e apprendimento del latino proposto da Maria Montessori, si sottolinea la tensione costante della pedagogista-medico ad attuare l'idea di una scuola «a misura di bambino», in cui "buona" educazione equivalesse a "buon" metodo. La Montessori guardò al latino come a qualsiasi altra lingua e come a una lingua vivente che il bambino poteva apprendere sin dall'età infantile, basando l'insegnamento sulla primaria conoscenza concreta del lessico e sulla successiva, solo successiva, analisi sintattica.

La terza sezione "Formazione classica nell'era delle riforme" tocca temi e problemi di un particolare e importante ambito, la pedagogia dell'antico, mettendo in relazione la questione dei valori formativi del latino e del greco, la più ampia questione della

scuola secondaria e i caratteri propri del terzo millennio. Possono le discipline classiche esprimere il proprio potenziale formativo nella scuola e nell'università odierne? Il terzo millennio si è aperto nel segno del dibattito e nel disordine di una riforma organica della scuola secondaria in cui latino e greco, si auspicava, potessero coabitare e veder riconoscere valore e utilità propri della loro natura formativa e, soprattutto, in cui venisse impartito un insegnamento nuovo tale da svelare, con metodi e strategie didattiche rinnovate, come i contenuti delle civiltà classiche fossero ancora preziosi nell'era della tecnologia e della complessità. Di converso, nell'ultimo trentennio la società civile e la comunità intellettuale, più che ostinarsi contro la presenza delle lingue classiche nei *curricula* scolastici, hanno quasi contribuito ad accelerare il processo di omologazione culturale con una radicale indifferenza verso l'eredità classica che, grazie alla ricchezza e all'apertura del pensiero, rappresenta un contributo alla ricostruzione dell'identità storica e della coscienza linguistica dell'uomo contemporaneo.

## Capitolo Primo

# Pensare e costruire la formazione

*L'educazione è un modo di vita e di azione. Come atto essa è più ampia della scienza. Quest'ultima, però, rende più intelligenti, più pensosi e più consci di ciò a cui si dedicano coloro che in tale atto sono impegnati, così che possono rettificare e arricchire in futuro quello che hanno fatto nel passato.*

J. DEWEY, *Le fonti di una scienza dell'educazione*

## Introduzione

Gli ultimi settanta anni di ricerca in ambito educativo si sono distinti, al di là delle numerose e qualificate pubblicazioni, per l'elaborazione di punti di vista e di istanze, di progettazione di percorsi e strategie, che hanno tracciato l'orizzonte all'interno del quale dare significatività ai processi di conoscenza e di formazione della persona. Nella mediazione continua tra le differenti vie di ricerca e tra i differenti campi disciplinari, la pedagogia si è venuta costituendo come scienza dalla identità polimorfa, in grado di aprirsi continuamente al cambiamento di sé rafforzando il suo status "plurale" dentro e fuori le scienze dell'educazione. Il quadro della disciplina, a seguito di un lungo e intenso dibattito che ha dato luogo all'alternarsi di espressioni e teorizzazioni molteplici e diverse, nel Novecento ha conosciuto profondi mutamenti sia in relazione all'immagine della pedagogia sia in relazione alle funzioni della stessa. Su tale orizzonte, la pedagogia, passando dalla crisi di identità ai pericoli e ai proclami di una sua "morte", ha dato prova di rinascere continuamente, lasciandosi definire a tutti gli effetti una disciplina dinamica, sempre in fieri, in divenire, in costante e continua costruzione di sé.

In generale vale che le tante voci che si sono avvicinate nella discussione interna al sapere pedagogico hanno tutte dato un proprio contributo alla ricerca epistemologica e hanno tutte espresso del vero. Osservando la questione secondo una lente storica è possibile senza dubbio affermare che ciascun approccio di analisi è stato, e forse è, ineludibile per la configurazione scientifica della pedagogia. All'alternarsi dei punti di vista si può a un tempo far risalire, come processo attivato e come processo derivato, la "crisi di identità" della pedagogia, che proprio sul terreno della *quaestio* di un suo statuto ha avviato la ricognizione sulle proprie articolazioni teoriche e sulle specifiche metodologie di sperimentazione. In altri termini, dalla seconda metà del Novecento muta il modo di sottoporre ad analisi scientifiche l'oggetto o gli oggetti di interesse educativo.

La ricerca educativa assume come paradigma di teoreticità la complessità dei punti di vista, il che si è tradotto nel ripensamento della pedagogia che, svincolata da un esclusivo *modus* filosofico, si è criticamente aperta a modelli teorici mobili, sofisticati, flessibili. Il sapere pedagogico si è trovato all'interno di una svolta decostruttiva e ricostruttiva che è andata articolandosi innanzitutto attraverso una presa di distanza dall'esclusivo modello filosofico, in secondo luogo attraverso il passaggio alle scienze dell'educazione per mirare infine alla messa a fuoco del *proprium* pedagogico. Un momento epocale, questo, che ha rafforzato la motivazione di costituire un nuovo rapporto fra pedagogia e scienze dell'educazione, che ha determinato un quadro di riferimento epistemologico giustificante la reciprocità e la coassialità tra pedagogia e scienze dell'educazione. Da tale momento e da tale considerazione derivano alcuni passaggi considerati fondamentali all'interno del discorso pedagogico e al tempo stesso determinanti la conseguente necessità di consolidare l'identità scientifica e l'*identikit* cognitivo della pedagogia. Il primo punto, derivato dalla riscontrata coassialità fra pedagogia e scienze dell'educazione, attraverso un'analisi teorica in ambito educativo concentra l'attenzione sulla legittimazione del ruolo di coordinamento pedagogico delle scienze dell'educazione; il secondo verte sulla ricerca delle motivazioni e dei problemi interni alla pedagogia, ora vista quale "preambolo" ora vista quale "sintesi" in relazione al paradigma delle scienze dell'educazione.

Il sapere pedagogico non può, dunque, dirsi sapere unitario:

esso si dichiara sulla base di un paradigma critico e inquieto fondato su integrazioni, intersezioni, confronti, in altro modo sulla irrinunciabile dialettica fra pedagogia, scienze dell'educazione, discipline extrapedagogiche. Nella fitta trama di incontri e confronti, la pedagogia svolge tuttavia una funzione specifica: essa può dirsi il vettore teorico che governa il rapporto con le altre scienze, attraversando e ponendosi accanto a ciascuno di questi saperi. Pedagogia e scienze dell'educazione vivono di una relazione necessaria e al tempo stesso di un rapporto che non può e deve leggersi secondo piani qualitativamente e quantitativamente gerarchici: è la pedagogia che sta "con" i saperi dell'educazione, che fa da ricordo, che svolge una funzione di orientamento e di legittimazione. Il suo compito specifico consiste nel riconnettere ciascun sapere al suo oggetto grazie a un discorso sempre criticamente regolato. La base transdisciplinare è il suo elemento caratterizzante.

L'approdo alla scientificità della pedagogia è stato determinato proprio dalla rilettura del suo legame problematico e critico con altri campi di sapere, con le scienze dell'educazione in modo speciale, al punto che e partendo dall'assunto che il lavoro pedagogico si origina e si sviluppa in relazione al rapporto e al riferimento a saperi altri, dell'educazione e extraeducativi, con lo stile che lo contrassegna di riflessività/criticità e con la funzione che ad esso è proprio di orientamento. La pedagogia generale, così ridefinita, rappresenta il dispositivo principale per spiegare e per comprendere i materiali che provengono dalle altre scienze, che proprio la pedagogia proietta intenzionalmente in una prospettiva formativa.

Se in *Pedagogia come scienza* del 1953 De Bartolomeis poteva affermare che «nessuna di queste ricerche è la pedagogia, ma tutte sono pedagogia», intendendo sottolineare con questa espressione un tratto, *il* tratto, proprio della pedagogia, il ruolo di tessitura che essa svolge fra i diversi campi disciplinari, ancor prima nel 1929 Dewey ne *Le fonti di una scienza dell'educazione* introduce la primordiale idea di frammentazione del sapere pedagogico, affermando l'impossibilità di reperire conclusioni isolate all'interno di una scienza. Dewey parlava di «sistema coerente», inteso come cosmo caratterizzato da collegamenti di scoperte da cui traeva origine una scienza: la scienza dell'educazione, in altri termini, costruisce il suo contenuto ricavandolo dalle altre scienze e rielaborandolo e declinandolo sempre e comunque sui problemi che emergono dall'educazione e nell'educazione. Se così non fosse, i

dati scientifici ricondurrebbero alle fonti dalle quali sono sorti.

È, dunque, l'intenzionalità educativa a costituire il contenuto di una scienza dell'educazione; è la prospettiva pedagogica con cui si analizzano i problemi, così come la verifica degli stessi nel terreno delle pratiche educative, a rappresentare secondo l'impostazione deweyana il superamento dalle diverse e possibili fonti alla architettura contenutistica di una scienza dell'educazione. La questione della identità della pedagogia scientifica si raffina e suscita riflessioni quando l'attenzione si va progressivamente spostando sulla complessità della realtà educativa: in altri termini, è la vastità dell'oggetto educazione a suscitare per un verso e rafforzare da un altro verso l'ipotesi dell'impossibilità di una scienza sola come deputata a occuparsi di esso. Tutt'al più, data la complessità emergente dalla realtà educativa, si chiamavano in causa le scienze dell'educazione, quella molteplicità di «specializzazioni» più orientate ad approfondimenti su particolari situazioni e specifici fatti educativi. A partire dal costituirsi delle scienze dell'educazione nella prima metà del Novecento, la riflessione della e sulla scientificità del sapere pedagogico è passata principalmente attraverso la via che vedeva una pedagogia con il suo specifico nel paradigma delle scienze dell'educazione e attraverso la via che pensava a una riconsiderazione della pedagogia oltre il paradigma delle scienze dell'educazione, in tensione cioè tra scienza e filosofia, nella veste di una disciplina che spiega (scienza) oppure nella veste di una disciplina chiamata a comprendere (filosofia). La dinamicità appare, sia nell'una che nell'altra posizione, una caratteristica propria della pedagogia. Nella relazione fra scienza, filosofia, ideologia, teoria dell'educazione si individuano le reali e possibili direttrici dinamiche dell'epistemologia pedagogica.

Va, tuttavia, fatta una precisazione: dinamicità e ricerca assumono sfumature diverse e sono inoltre concetti/vettori a cui dare una sostenibile significatività. La vocazione dinamica si inquadra e assume senso all'interno della problematizzazione circa l'identità medesima della pedagogia, nel senso che è la pedagogia la quale, pur aperta a farsi sempre altro da sé, non rinuncia in alcun modo al suo *proprium* disciplinare. L'infinito lavoro di ricerca della propria identità e della propria natura pedagogica, che si traduce nel giustificare il suo essere teoria del processo di formazione umana, va di pari passo alla sua attitudine a confrontarsi con saperi altri attraverso i quali essa ritrova se stessa raggiungendo nuovi equili-

bri. La riflessione ha preso in esame, come si deduce dalle precedenti affermazioni, essenzialmente la questione della possibilità di inserire e interpretare la pedagogia fra e come una scienza o come una filosofia, il tema della unitarietà della ricerca pedagogica, ossia della unità funzionale, non metodologica, che si genera dalla collocazione fra scienza e filosofia, fra prassi e teoria filosofica dell'educazione.

Un dato fra tutti ha guidato e guida il discorso scientifico, la posizione di confine della pedagogia scientifica. Un dato, questo, rinvigorito oggi dalla considerazione intorno alla ricchezza, in senso di complessità e polisemicità, delle problematiche della formazione. Ed essendo la formazione un processo interpretabile sia in termini biologici sia in termini antropologici, sia come fattore di socializzazione sia come insieme di elementi che determinano lo sviluppo individuale in spazi e tempi specifici, la ricerca in questo ambito si è sempre più aperta alla interdisciplinarietà, confrontandosi con gli apporti delle neuroscienze al doppio, ma inscindibile, fine di pensare la cornice teorica entro la quale rileggere la formazione e di costruire possibili itinerari di riflessione efficaci nell'ambito delle pratiche educative e didattiche.

Le scienze bioeducative costituiscono un ambito della ricerca generato proprio dall'incontro fra pedagogia e neuroscienze, un ambito di ricerca di confine che pone al centro dell'interesse di studio il gioco pluriarticolato delle relazioni fra termini diversi nei processi di formazione individuali. Natura e cultura, cervello-mente-ambiente, dimensione razionale e dimensione non cosciente, sentimento e intelletto, uguaglianza e differenza: le nuove frontiere della ricerca, quella bioeducativa in modo particolare per la nostra riflessione, hanno trasmesso la possibilità di sottoporre a discussione il modo rigorosamente dualistico della tradizione di leggere e valutare le coppie di elementi.

Viene meno l'approccio che scinde in due campi distinti le discipline che studiano la natura e le discipline che studiano l'uomo. Il riesame della specie-uomo delegittima le opposizioni scientifiche e dichiara aperta la stagione del raccordo fra settori disciplinari così da favorire l'elaborazione sempre più sofisticata di una visione integrata dell'uomo e l'individualizzazione tempestiva di percorsi, di interventi pedagogici e di ambienti di vita e di formazione stimolanti cognitivamente ed emotivamente. Il che equivale a prevenire la dispersione di potenziale mentale della conoscenza

che resta il rischio esteso a larghe fasce di popolazione infantile e adolescenziale. La pedagogia accede così ai territori delle scienze altre e si avvicina con una metodologia rinnovata allo studio di sistemi complessi. D'altra parte è dichiaratamente superato, insieme al modello classico della netta scissione corpo-mente (natura-cultura), il paradigma della linearità, per così dire deterministico-meccanicistico, del sistema cognitivo e formativo umano.

Questo stesso sistema si distingue per situazioni problematiche, poste su livelli e piani differenti, che richiamano conoscenze e pratiche nuove rispetto alle tradizionali tecniche e alle tradizionali razionalità. Le situazioni problematiche, per dirla alla Schön indeterminate, mutabili e complesse, sfuggono all'ordine logico della razionalità tecnica. Il tema di quale formazione sia oggi necessaria per l'uomo si traduce nella realtà presente nel come pensare il percorso formativo e nel come assicurare a ciascun individuo, immerso nella globalità, l'acquisizione di competenze da praticare in situazioni straordinarie, indeterminate, uniche e imprevedute.

Le scienze bioeducative impostano il discorso della formazione su modelli interpretativi che, si fanno riferimento alle neuroscienze, ma che, superandole, riconoscono "la mente" anche al di là di una sua giustificazione neurofisiologica rintracciata nelle basi neurali. La mente si distribuisce tra l'uomo e le interazioni ambientali e da queste costanti e diversificate relazioni contestuali viene a essere definita. Questa prospettiva di analisi muta radicalmente la riflessione sulla formazione e fa emergere tratti di novità sostanziale, innanzitutto perché ricompone le dimensioni dell'apprendimento e della formazione favorendo un apprendimento critico e trasformativo che coinvolge la globalità dell'individuo nella sua soggettività e nelle sue modalità di rapportarsi ai contesti.

A collocarsi sotto la lente della revisione, in sintesi, è la cultura educativa con l'ambizione di farsi promotrice oggi di processi miranti a insegnare a pensare, a ragionare, a riflettere con la propria testa agli stessi soggetti che si trovano inseriti in eventi formativi progettati per loro e in situazioni, definibili critiche, che uomini e donne tutti si trovano a vivere. La formazione, così intesa, diventa l'esperienza "facilitatrice" per ristabilire un contatto riflessivo tra la mente e il mondo circostante, tra la mente e i diversi ambienti di vita. In tal senso formazione equivale a motore di trasformazione: essa, quale attività complessa e pluriarticolata, "trasforma" le menti per liberarle e promuoverne le potenzialità.

Questa forza strategica, che è la formazione, è sempre più avvertita come necessità delle società attuali. E le ragioni sono facilmente comprensibili: la formazione è una necessità per l'economia, è ancor prima una necessità per ciascun individuo chiamato a scegliere in ogni momento della sua esistenza, è una necessità per l'emancipazione sociale. Nella tesi sviluppata da Jack Mezirow circa l'educazione degli adulti è principio portante che l'apprendimento formativo dell'infanzia è presupposto di apprendimento trasformativo nell'età adulta: l'idea di formazione è in tutto associata all'idea di trasformazione, come a voler ribadire che formazione e trasformazione sono due aspetti del medesimo processo di maturazione critica della persona, due aspetti raccordati autenticamente in chiave emancipativa dalla riflessività quale funzione capace di generare nel soggetto l'attitudine critica che rende consapevoli delle ragioni più profonde determinanti il personale rapportarsi alla realtà. L'apprendimento trasformativo, nella lettura di Mezirow, costituisce il fondamento della revisione delle distorsioni cognitive, chiama in causa la riflessione critica come strumento insostituibile per attuare e sperimentare modifiche di schemi cognitivi, stereotipati, e di comportamenti determinati.

Se ogni soggetto apprende in ambienti storicamente e culturalmente connotati, va da sé che ogni processo educativo non può prescindere, per essere concepito, pensato e realizzato, dall'analisi dell'intreccio fra uomo (ed educazione dell'uomo) e contesto (ambiente, natura, territorio, ecologia). E sono altrettanto imprescindibili due considerazioni: la prima che afferma come il cervello e il funzionamento del cervello seguono e prendono corpo attraverso una struttura reticolare che connette in maniera costante e quantitativamente rilevante i neuroni; la seconda che si appunta sul dato secondo il quale le connessioni, maturanti in virtù degli input e delle sollecitazioni provenienti dall'ambiente, incidono sulla struttura medesima del cervello e sull'architettura del suo funzionamento.

Gli studi cognitivi e metacognitivi hanno in questo senso contribuito ad arricchire la ricerca sui temi della formazione ed hanno fatto maturare la coscienza di incentrare i percorsi di insegnamento/apprendimento e di pensare strategie didattiche sulla tensione a potenziare le capacità individuali di effettuare libere scelte, di orientarsi e auto-orientarsi, di optare per soluzioni originali. Autonomia, come tratto biologico di ogni uomo e come fine ultimo di

ogni processo di formazione, sintetizza l'obiettivo da raggiungere in termini formativi mediante la predisposizione di ambienti atti a favorire l'«esperire» di situazioni nuove, da intendersi come potenzialità e come costruzioni originali del soggetto. L'azione formativa è chiamata a tradursi in strategia tesa a promuovere quella competenza selettiva in virtù della quale il soggetto seleziona gli stimoli esterni e attiva la diversificazione delle proprie strutture apprenditive.

Altro non è che educare all'autonomia come strategia mentale, fine ma ancor prima base costituente il processo; competenza in quanto qualità soggettiva e spontanea; metacompetenza in quanto qualità oggettiva e appresa. Sorge la necessità di una più profonda consapevolezza delle dinamiche, molteplici e “inquiete”, insite nei processi di conoscenza e di formazione e nella relazione didattico-educativa, servendosi di interpretazioni nuove.

È evidente che sulla scena sono comparse e si sono imposte epistemologie lontane e diverse dai saperi comuni. Inoltre, proprio l'espansione tecnologica e l'ingresso di linguaggi nuovi hanno accresciuto l'attenzione per le ricerche cognitive con logiche ricadute sul ripensamento dei modelli formativi e sulla impostazione delle questioni relative ai processi di formazione e di conoscenza dell'uomo. Meritano attenzione alcune considerazioni emerse dal dibattito degli ultimi decenni e dalle innovazioni entrate di diritto in diversi campi della vita sociale e individuale. Nell'ambito del discorso educativo e pedagogico i cambiamenti, che hanno riguardato la concezione della conoscenza, della scienza e della ragione e che hanno ridisegnato le trame dei processi di costruzione della conoscenza, hanno rappresentato il motore di revisioni del vasto mondo delle azioni e delle strategie didattiche, dei comportamenti educativi, delle relazioni, della elaborazione comunicativa; in particolare, l'interesse scientifico per forme altre di conoscenza e la presa di distanza dal paradigma della ragione pura dimentica delle zone occupate dai sentimenti, dalla creatività, dal pensiero non cosciente, hanno avuto ed hanno sempre più una rilevanza fondamentale nella messa a punto di modelli e di strategie didattiche, nonché sul modo di pensare/fare educazione con lo spirito di migliorarne funzionalità ed esiti.

Da questo punto di vista il nuovo approccio ai processi di conoscenza ha sottolineato il legame profondo e nuovo con i processi naturali, sociali, culturali, anche alla luce dei contemporanei oriz-

zonti interculturali. La questione del conoscere si è, così, fusa con il lavoro di costruzione scientifica di modelli formativi alternativi ai tradizionali, fondati sui concetti di assolutezza e di oggettività. Già con le rivoluzioni epistemologiche di fine Ottocento e di inizio Novecento si è verificata la comparsa di modelli e metodi diversi, anche quantitativamente accresciuti, e, di fronte alla coscienza dei limiti delle tesi cognitive su base razionalistica nonché di certe abitudini cognitive, si sono progressivamente incrementate le ricerche, le sperimentazioni, gli studi sui processi cognitivi che sempre più hanno interrogato i contributi di diversi campi disciplinari, dalla biologia alla psicologia, dalla neurologia alla psichiatria, dai settori della comunicazione a quelli dell'informatica, alle nanotecnologie, alle scienze economiche della conoscenza.

La pedagogia ha sintetizzato l'ampio ventaglio dei risultati delle ricerche provenienti dai diversi campi scientifici, sottolineando alcune istanze oggi irrinunciabili che ribadiscono in sintesi quanto sia centrale che la progettazione educativa tenga conto dei bisogni e dei modi conoscitivi dei soggetti in tutti gli aspetti della loro esistenza.

A segnare una linea di demarcazione fra la pedagogia, le scienze dell'educazione e della formazione, e le altre discipline o le altre attività scientifiche sta il modo di procedere: la pedagogia, così come le scienze dell'educazione e della formazione, non limita il suo lavoro a ricerche, a descrizioni o a proposte di tipo formale, ma si muove collocandosi "dentro" le contingenze che osserva. La pedagogia si colloca cioè nel vivo e con profonda concretezza nella ricca fenomenologia naturale, umana, storica e culturale.

### 1.1. Determinanti biologiche e determinanti culturali nell'apprendimento

Il tema dell'apprendimento mostra un evidente legame fra la pedagogia e, più precisamente, fra le scienze dell'educazione e altri settori scientifici. Mette, in altri termini, in evidenza le relazioni che si determinano tra le discipline pedagogiche e le altre scienze, quali *in primis* la biologia, la psicologia, la sociologia, l'antropologia e l'etica, le cui influenze reciproche sono state continue e proficue per importanti scoperte che hanno riguardato l'uomo e i suoi interni meccanismi cognitivi. L'apprendimento è il campo di

studio su cui le ricerche scientifiche e le analisi antropologiche e sociali hanno offerto i migliori apporti sia per quanto riguarda la natura umana sia per quanto riguarda lo sviluppo e il funzionamento dei processi mentali.

Questa breve premessa impone di considerare il nuovo contesto sociale e culturale che si è venuto a determinare in seguito alle nuove acquisizioni della ricerca scientifica destinate a segnare un'epoca. Ed è proprio all'interno dei nuovi confini che la pedagogia si è vista costretta a mutare abito in relazione alle metodologie di analisi degli aspetti inerenti l'educazione ed ha assistito a un rimodellamento epistemologico interno, variando la prospettiva che la vedeva elaborare fini educativi esterni all'esperienza umana. Con Darwin e, poi, con Spencer l'intero quadro culturale europeo cambiava aspetto: venivano definitivamente abbandonate l'immagine e la teoria fissista dell'uomo, l'uomo perdeva l'incontrastato primato nella natura e iniziava a essere considerato un prodotto di un complesso gioco di forze naturali. E ancor di più, con le elaborazioni delle scienze bio-fisiologiche, filosofiche e psicanalitiche che lasciavano trasparire alcune incoerenze nelle concezioni tradizionali e nelle possibilità assolute e logiche dei processi di conoscenza dell'uomo, si direzionavano l'oggetto e le modalità di studio su aspetti prima estranei a qualsiasi analisi pedagogica, così come si arrivava a postulare la parziale impossibilità di pianificare il "processo educazione", a negare la totale possibilità di una educazione intenzione esito di una *substantia* umana immutabile. Era affermata l'istanza di una giustapposizione di approcci scientifici diversi nel caratterizzare l'evento apprenditivo e, di conseguenza, l'operare dell'educatore; era affermata, ancor prima, l'esigenza di rileggere la natura mentale dell'individuo confidando in una integrazione dialogica fra ricerca biologica, psicologica, antropologica e sociologica.

Se Darwin nella seconda metà dell'800 aveva elaborato la prospettiva evolucionistica dell'uomo, in base alla quale l'uomo era in stretta unione con la natura, anzi l'uomo era espressione delle forze dell'universo che agiscono su di lui e su quanto gli è attorno, Freud qualche decennio successivo modificava l'immagine dell'uomo, la teoria dell'analisi del comportamento, la medesima idea della personalità umana ora concepita come insieme di istanze contrapposte che oscillano fra una zona conscia e una zona inconscia. L'apprendimento e l'azione educativa che su di esso deve

fondarsi risultavano altrettanti campi all'interno dei quali tutte le certezze acquisite dal pensiero tradizionale erano rimesse in forse.

Partendo dal primo elemento, quello puramente biologico, è da considerarsi centrale quanto l'evoluzionismo darwiniano abbia rappresentato il "cambiamento" anche in ambito pedagogico e quanto abbia influenzato la determinazione di alcune importanti correnti di pensiero: si ricordino, innanzitutto, le teorie di Pavlov, di Watson e di Skinner, ma anche e soprattutto gli approdi di Piaget, Bruner e Vygotsky. L'uomo diveniva indagabile scientificamente nella sua natura fisica e biologica, ma anche nei suoi aspetti psichici e in tutte le sue attività, dall'arte alla politica sino alla religione, tradizionalmente osservate come indipendenti rispetto alla natura. Teorie, queste, che prendevano forma parallelamente a un percorso intrapreso dalla pedagogia verso la sua definizione in quanto scienza. Non solo: sono state proprio queste elaborazioni teoriche a dare l'avvio a un modo nuovo di concepire i fenomeni che riguardavano i processi cognitivi, la strutturazione mentale dell'individuo, i meccanismi di conoscenza e di apprendimento. Il punto di partenza restava innanzitutto l'emancipazione dalla filosofia, nei cui fili la scienza deputata allo studio dell'educazione era per tradizione imprigionata, così come emergeva l'esigenza di una ristrutturazione epistemologica che, se per un verso negava necessariamente il suo ruolo di pratica empirica, per un altro la poneva di fronte al confronto con le scienze biologiche e sociali e con tutto quanto della natura umana veniva conosciuto.

Ed è qui che emerge la complessità di un sapere sull'educazione che si legittima scientificamente in quanto mosaico disciplinare, che trova la sua specificità nella capacità di aprirsi al confronto e di costituirsi come *corpus* disciplinare poliedrico all'interno del quale occupano spazio diverse declinazioni cognitive che da angoli differenti, con approcci e con metodi di indagine propri si intersecano nello studio del fenomeno educativo in tutte le sue sfaccettature. Perduta la prospettiva del sapere unitario e conchiuso della pedagogia, si sono affermati i principi della problematicità, della sperimentazione e dell'apertura al cambiamento. Tale evoluzione ha contrassegnato un complesso disciplinare in cui la pedagogia, non più intesa come sapere unico e unitario, ha ridefinito la propria identità attraverso una riscrittura fondata sulla considerazione dei tributi delle scienze ausiliarie e basata sull'icona di un sapere iper-complesso, aperto e sperimentale, sottoposto a un coordinamento

riflessivo circa il suo statuto, le sue finalità e i suoi metodi.

Una esplicitazione del dialettico rapporto tra le scienze sui temi che riguardano l'educazione in senso generale è data proprio dall'analisi circa il meccanismo di apprendimento dell'uomo. L'apprendimento è un processo complesso che trova il suo fondamento funzionale nel cervello il quale, da organo finemente selettivo, è in grado di recepire, memorizzare, selezionare ed elaborare le varie informazioni provenienti dall'ambiente. Le recenti acquisizioni scientifiche, biologiche e neurologiche in primo luogo, hanno smontato le antiche e tradizionali convinzioni circa il manicheo e scisso campo di azione di cervello e mente. Si è giunti ad affermare un'impostazione unitaria a cui segue che la combinazione di fattori biologici e di fattori ambientali sprigiona conseguenze sullo sviluppo e, di conseguenza, sull'apprendimento attraverso una più intensa produzione sinaptica, ossia accelerando il processo di collegamento fra le cellule neuronali, ma anche attraverso la frequenza di periodi detti «critici» durante i quali il cervello può subire stimolazioni adeguate o inadeguate, può risultare privo di ogni stimolazione con evidenti riflessi sulla sua maturazione. Sostenere che nei primi anni di vita l'attività sinaptica sia più intensa appoggia, da una parte, la teoria del *lifelong learning* che, come vedremo, caratterizza l'uomo e, per altri versi, conferma l'influenza delle condizioni socio-ambientali e culturali nello sviluppo mentale.

È qui che si articola l'intima relazione fra natura, cultura e, di conseguenza, educazione. Un ambiente complesso e un'organizzata azione educativa costituiscono le condizioni per modellare in positivo la plasticità cerebrale, costituiscono in altri termini un impulso per mettere in moto il processo di riproduzione dei *patterns* finalizzata all'organizzazione dell'ambiente. Ciò per dire che più l'ambiente risulta complesso, più è stimolante e più agevola lo sviluppo cognitivo. Se, da una parte, le differenze individuali incidono sulla diversa disponibilità ad apprendere di ciascuno, d'altra parte i contesti culturali e gli interventi educativi possono rinforzare o limitare nell'uomo la capacità di interagire con l'ambiente e di attivare strategie di apprendimento nel relazionarsi con esso.

Si dovrà a questo punto dare spiegazione del binomio natura/cultura nella determinazione dell'apprendimento, ponendo in evidenza quelli che possono e devono ritenersi fattori genetici e biologici e quelli che, invece, risultano fattori acquisiti e, dunque, influenzati dall'aspetto ambientale, sociale e culturale. La tensione

verso l'apprendimento connota l'innata caratteristica dell'uomo sin dal momento in cui stabilisce le prime relazioni con la realtà esterna, ossia sin dal momento in cui riceve la vita e viene al mondo. La condizione dell'uomo come essere vivente diventa l'espressione di un adattamento che egli attua nei confronti dell'ambiente circostante, la formula della capacità che ha, in quanto essere umano, di selezionare le risposte giuste di fronte agli stimoli provenienti dal mondo esterno. L'apprendimento, di conseguenza, è lo strumento attraverso il quale ciascun essere impara a vivere ed è il processo che dà spiegazione alla storia dell'evoluzione della specie.

Con il termine apprendimento si contemplan due dimensioni in cui coabitano due soggetti attivi, uno che riceve le conoscenze necessarie e uno che le trasmette. In tal senso, l'aspetto naturale e biologico di un apprendimento inteso come spontanea attitudine dell'uomo si amplia sino a trasformarsi in un'attività intenzionalmente strutturata e organizzata in una sequenza di conoscenze e abilità da comunicare, da trasferire. Attività che si svolge attraverso una interazione con altri soggetti e con un contesto animato e, quindi, che si attua all'interno di un *campus* ove agiscono dinamiche interattive di comunicazione, ovvero ancora all'interno di uno spazio di comunicazione interattiva fra una molteplicità di soggetti e fattori oggettivi.

Si genera, così, una dinamica di apprendimento-insegnamento che per l'*homo sapiens* interessa l'esistenza tutta e non limitata a una fase particolare, né al genitore o a un ristretto gruppo familiare, come accade per le altre specie di mammiferi. La distinzione, infatti, fra l'uomo e gli altri mammiferi sta nella capacità propria della specie umana di apprendere e insegnare per tutta la vita e attraverso l'apporto di agenzie formative diverse e molteplici. Tale dinamica è stata per tanto tempo "ristretta" e definita come rapporto educativo, in cui l'apprendimento è stato sempre successivo all'insegnamento.

Da attività primaria e biologica, dunque relativa a tutti gli esseri viventi, l'apprendimento umano si carica di una ulteriore specificità connessa ai diversi e più complessi meccanismi neurofisiologici. Se, dunque, la disposizione a imparare accomuna fisiologicamente tutti gli esseri viventi, le modalità, i tempi e la quantità di dati da apprendere risultano strettamente dipendenti dalla specie di appartenenza. Generalmente ridotto è il tempo necessario affinché gli animali apprendano tutto ciò che è loro indispensabile per

la sopravvivenza; nell'uomo, al contrario, l'apprendimento si viene a qualificare come processo continuo che dura per tutta la vita (*lifelong learning*) e che risulta influenzato positivamente o negativamente dagli elementi socioculturali.

L'aspetto biologico è all'origine e facilita un processo di interazione tra l'uomo e l'ambiente, una relazione fatta di confronto e al tempo stesso generatrice di stimoli che trovano forma nella costruzione culturale da parte di ciascun individuo di "modi" per rapportarsi alla realtà e ai propri simili. Tre, dunque, sono i fattori che intervengono nella generazione del processo di apprendimento: quello naturale, quello antropologico-culturale e quello educativo.

Se biologicamente ogni uomo sente l'esigenza, innata, di imparare, trattenendo a sé saperi e campi di saperi progressivamente sempre più complessi, tale spinta risulta influenzata dalle caratteristiche dell'ambiente in cui si determina la relazione antropica e dai percorsi verso cui vengono direzionati gli interventi educativi.

La medesima relazione tra uomo e ambiente, in quanto momento di scambio, di arricchimento e di crescita, è di per sé una fonte di educazione in cui giocano un ruolo fondamentale sia le caratteristiche biologiche e le dinamiche di elaborazione mentale degli individui sia le influenze e i condizionamenti ambientali e sociali. Si impone, così, l'esigenza di sviluppare la parte deputata nell'uomo all'apprendimento, il cervello, rendendola capace di interpretare e decodificare gli stimoli esterni.

Alla luce di quanto evidenziato, è logico affermare che sull'apprendimento grava una forte base biologica ed ereditaria. Gli esseri umani, infatti, ereditano meccanismi necessari per la loro sopravvivenza, meccanismi per essi indispensabili ma al tempo stesso limitanti di qualsiasi flessibilità di azione. In questo senso, il comportamento dell'uomo si costituisce di un patrimonio di riflessi innati ed ereditari che, tuttavia, è limitato e soprattutto affiancato da meccanismi a carattere indeterminato, sempre in parte ereditari, che però rendono possibile l'apprendimento attraverso l'esperienza. A determinare le differenze individuali nella specie umana è la struttura genetica, il DNA, tale che il comportamento determinato geneticamente viene meno nel momento in cui cresce nell'individuo la capacità di reagire all'ambiente, quando in altri termini si sviluppa nell'uomo la capacità di "selezionare" l'ambiente.

Affermare che l'apprendimento ha la sua sede naturale nel cervello, costituito da circa dieci miliardi di neuroni equivale a dire

che l'apprendimento, dunque, consiste nel collegamento di alcuni neuroni in catene, dette appunto sistemi. Dall'analisi di come si formano tali collegamenti e di quali siano le modalità con cui essi si sistemano nel cervello si ricavano tre principi fondamentali dell'apprendimento: 1) l'apprendimento tende alla stabilità, nel senso che i collegamenti con i centri della gratificazione/rafforzamento portano alla ripetizione, ossia all'apprendimento; 2) l'apprendimento non è impiegato in assenza della componente affettiva che non determina rafforzamento alcuno; 3) l'apprendimento risulta evitato quando si ingenerano collegamenti con i centri di punizione.

Si è di recente dimostrato quanto sia determinante per lo sviluppo apprenditivo l'ambiente prenatale: fattori tradizionalmente considerati ereditari, in realtà sarebbero determinati dall'ambiente prenatale. Condizioni negative di quest'ultimo hanno conseguenze sull'embrione o privandolo di elementi necessari per continuare a vivere o facilitando l'attraversamento di molecole distruttive nella placenta (un esempio è l'anossia, l'insufficienza di ossigeno che provoca lesioni prenatali). In conclusione, viene così postulato che lo sviluppo biologico e l'apprendimento sono in stretta relazione, per cui vanno distinti i fattori ereditari, determinati e fissi, sui quali non si può intervenire e i fattori ambientali modificabili in seguito ad adeguate motivazioni.

La selezione dei dati fenomenici che l'uomo pratica per crescere e perfezionarsi istituisce una comunicazione tra l'individuo e il mondo esterno e genera una conoscenza che, in un'ultima analisi, è il risultato di un meccanismo di socializzazione attraverso il quale l'individuo si misura e si trasforma costantemente con ciò che è altro da sé. La naturale propensione all'apprendimento da parte dell'organismo umano e la precipua finalità di sopravvivenza si servono di strumenti e risultano condizionati da un intenzionale processo educativo fondato in prima istanza sulla trasmissione del patrimonio culturale del gruppo.

In particolare, l'azione educativa deve servirsi di metodologie tali da attuare percorsi formativi ogniqualvolta ha luogo l'incontro con l'educando che, grazie alla propria strutturazione neurologica, è un essere ricettivo, vale a dire pronto in ogni istante ad acquisire informazioni.

In questo senso notevole importanza riveste la progettazione educativa che si sviluppa in base all'analisi delle dinamiche cognitive, delle caratteristiche biologiche di ogni individuo e dei tratti

distintivi dell'ambiente.

Il tratto naturale dell'apprendimento si amplia con l'apporto voluto e intenzionale dell'intervento educativo, con l'assunzione della primalità dell'insegnamento, ovvero dell'apprendimento educativamente diretto e caratterizzato.

Il passaggio, sempre bidirezionale, dall'insegnamento all'apprendimento implica un ulteriore aspetto che completa il quadro in questione: si tratta di un passaggio inteso come trasmissione (*trans-mittere*) di saperi con modalità e pratiche variabili a seconda delle diverse età storiche. E ancora, il concetto di trasmissione porta con sé anche quello di comunicazione, ossia di partecipazione di modelli culturali, ideologici, valoriali di un determinato luogo, di un tempo specifico e di un ambito sociale particolare.

Trasmissione come comunicazione comporta uno scambio bilaterale, circolare e sottoposto a continuo arricchimento tra i soggetti in relazione. Emittente e destinatario sono, così, portati *naturaliter* a "scambiare" i propri ruoli, assumendo entrambi le vesti di comunicatori e, come logica conseguenza, di educatori.

In tal senso le dinamiche comunicative sono ben finalizzate. La loro macro-finalità è quella di riprodurre e migliorare la realtà sociale. Quindi, esse sono le modalità di ben precisi modelli di socializzazione, di quella socializzazione senza la quale non può esserci riproduzione sociale e persistenza dell'esistenza e della condizione umana.

Tuttavia, parlare di «animale che apprende» non basta o comunque non equivale a definire l'uomo in senso assoluto, dal momento che nella locuzione è assente il riferimento alla capacità tipicamente umana di far proprie conoscenze nuove e, soprattutto, di far propri nuovi significati nella prospettiva anche della trasformazione del suo repertorio senso-motorio e mentale. Alcuni esperimenti compiuti su animali hanno talvolta indotto a riconsiderare certe acquisizioni relative ai limiti fra l'uomo e l'animale, così come hanno portato a riesaminare i meccanismi e le capacità di apprendere e di trasmettere l'appreso. L'esempio dei macachi dell'isola di Koshima i quali, come ha notato Mainardi, hanno lasciato evidenziare come, in seguito al processo apprenditivo, si fosse arricchito il patrimonio culturale, ossia come essi fossero forniti della capacità di apprendere comportamenti nuovi adattivi, evidenziando una palese capacità ideativa e di previsione. Se, dunque, è possibile cogliere una vistosa differenza, un limite per l'appunto,

fra uomo e animale, questa va individuata nella caratteristica dell'apprendimento umano che si determina in quanto "apprendimento consapevole". Lo psicologo olandese Buytendijk, nel complesso volume *Traité de psychologie animale* del 1952, rifacendosi al paradigma dell'apprendimento per tentativi ed errori, spiegava il suo punto di vista circa la differenza basilare fra l'uomo e l'animale: l'apprendimento animale si nutre dei tentativi forieri di successi che vanno ad arricchire il proprio repertorio comportamentale e si fonda, in parallelo, sull'eliminazione istintiva di tutti gli altri tentativi che al contrario hanno determinato insuccessi. Il medesimo paradigma dell'apprendimento per tentativi ed errori osservato nell'uomo lascia trasparire che, diversamente dall'animale, l'uomo apprende anche per errori o, meglio, anche dagli errori. Nell'animale uomo si riscontrerebbero in questo senso la consapevolezza dell'atto apprenditivo, la capacità di capire il significato dell'errore, e, di conseguenza, di apprendere coscientemente.

Dato per acquisito che l'uomo è per natura portato ad apprendere e pratica questa funzione per tutto l'arco della sua esistenza, occorre chiarire come l'uomo apprende, ossia come si costruisce la conoscenza. Le diverse teorie elaborate nel corso dei secoli si sono differenziate per l'importanza che hanno tributato all'uno o all'altro termine chiamato in causa nella costruzione della conoscenza, il soggetto che conosce (la mente) e l'oggetto conoscibile/conosciuto (la realtà). Il superamento di simili impostazioni dualistiche, a seguito dell'affermazione dell'epistemologia di ispirazione kantiana, ha consentito l'approdo a una prospettiva interazionista che non separa ma che, al contrario, tende a porre in stretta relazione o interrelazione soggetto e oggetto. Le due entità vengono a definire se stesse, come sottolineava Dewey, proprio durante il processo del conoscere che vede coinvolto l'uomo in quanto realtà organica e l'ambiente circostante con il quale l'uomo interagisce attivamente grazie alla plasticità del suo cervello. Se l'uomo ha come caratteristica biologica specifica quella di adattarsi in modo intelligente all'ambiente, è l'ambiente stesso che svolge un ruolo determinante nella strutturazione del suo cervello. La medesima caratteristica dell'adattamento intelligente porta con sé che l'uomo, adattandosi, genera abilità come il sapere e come il saper fare, sinonimi non altro che di cultura. L'uomo, infatti, fornito dalla natura di pochi geni, se ne dota attraverso interazioni con l'ambiente. La congiunzione natura/cultura interna all'apprendi-

mento umano è, da questo punto di vista, il risultato della condizione dell'uomo che, carente biologicamente, si è visto costretto a colmare tale mancanza, producendo strumenti necessari a sviluppare le proprie capacità fisiche e sensoriali.

Questa impostazione trova conferma nella teoria della *neotenia*, secondo la quale la specie umana mantiene a differenza delle altre specie i caratteri giovanili. L'uomo, infatti, nasce con un bagaglio istintuale inferiore rispetto a quello dei viventi di altre specie i quali sanno adattarsi immediatamente all'ambiente in cui nascono. L'uomo, invece, nasce senza possedere specializzazioni biologiche e per questo necessita di un periodo di assistenza infantile più lungo. I limiti biologici rendono, per altri aspetti, l'uomo meno soggetto a subire i dettami ambientali e più disponibile a realizzare strumenti per sanare le proprie lacune naturali. La tecnica, ossia la cultura, è in ultima istanza lo strumento che l'uomo costruisce per crearsi un suo mondo che è la proiezione stessa delle sue azioni, che raccoglie simbolicamente i significati dei suoi prodotti e delle sue azioni. «Se poi vogliamo chiamare "cultura" l'insieme dei mezzi e dei dispositivi tecnici», scrive Umberto Galimberti, «allora la cultura [...] è la condizione biologica essenziale senza la quale l'uomo non avrebbe potuto trasformare le sfavorevoli condizioni di natura in direzione utile alla sua vita, e quindi non avrebbe potuto sopravvivere» (*Psiche e technè. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 1999, p. 118). L'uomo non ha fatto altro che produrre la cultura, la tecnica, servendosene a sua volta per ampliare le sue intime forme intellettive. Lo stesso Craig Venter, il biologo che per primo ha completato la sequenza del DNA umano, molto più chiaramente afferma che «Il fatto che abbiamo così pochi [geni], indica che non siamo predeterminati rigidamente, che i cambiamenti che incontriamo quando saliamo nella scala che ci porta al livello delle proteine e poi delle cellule, riguardano interazioni con l'ambiente che contribuiscono a formarci tanto quanto i geni» («La Repubblica», 13 febbraio 2001). L'uomo, in altre parole, si nutrirebbe e affermerebbe la diversità della sua specie grazie alla relazione tra le determinanti genetiche e le determinanti culturali.

La conoscenza, secondo il paradigma dell'epistemologia costruttivistica, sarebbe dunque frutto del costante coinvolgimento della mente, di un processo attivo della mente attraverso il quale ciascun individuo fa proprie le acquisizioni della propria cultura

di appartenenza. Questo stesso processo implica che la conoscenza non si limita a fissare significati conclusi e definiti, ma significati suscettibili di ricostruzioni così da trasformarsi ed espandersi a campi disciplinari differenti da quello in cui si sono sistemati. La conoscenza, dunque, che può realizzarsi a livelli diversi, da quelli elementari a quelli più alti e complessi, chiama in causa sempre le strutture mentali dell'uomo che seguono, come sottolineava Piaget, uno sviluppo promosso sia da fattori interni che da fattori esterni, qualificandosi come sviluppo in-naturale, vale a dire come uno sviluppo generato da un supporto esterno all'individuo. In questo senso, diventa principale l'azione educativa intesa come processo intenzionale finalizzato alla realizzazione dell'individuo come persona. L'intenzionalità diventa il tratto peculiare del processo di conoscenza che accompagna l'uomo durante tutta la sua esistenza e che mostra qualità ben lontane dalla naturalità, dalla informalità e ripetitività del primo apprendimento, determinandosi di contro come azione formalizzata, rispondente a determinati obiettivi formativi della persona nella sua interezza.

In relazione ai principi esposti si comprende bene che le teorie elaborate sull'apprendimento hanno dovuto confrontarsi con i diversi aspetti che intervengono nella dinamica cognitiva, assumendo e seguendo prospettive metodologiche differenti e, talvolta, partendo da oggetti di analisi altrettanto diversi fra loro.

Il paradigma behavioristico S-R rigettava la tesi dei caratteri innati ed ereditari del comportamento umano e postulava la tesi di un apprendimento inteso quale prodotto di una continua relazione tra l'uomo e l'ambiente, quale prodotto del gioco fra le stimolazioni ambientali e le risposte dell'uomo. Tali risposte non erano altro che apprendimenti scaturiti da eventi-stimolo provenienti dall'ambiente. L'omologazione dell'uomo e dei suoi processi apprenditivi all'animale esortava a rifiutare l'implicazione di attività più complesse dell'uomo. Anch'esse, infatti, come il pensiero, i sentimenti, le emozioni, trovavano una legittima spiegazione motoria e fisiologica.

Parallelamente, il modello funzionalista dell'apprendimento si fondava sulla funzione adattiva dell'uomo all'ambiente e sviluppava una teoria in cui l'apprendimento diveniva ricordo di un'esperienza vissuta pronta a far da guida per il comportamento futuro. Centrali risultavano i processi soggettivi di organizzazione e suddivisione in blocchi mnestici. La visione biologica, che faceva da

sfondo, era fortemente influenzata dalle teorie evolucionistiche di Darwin e confluiva nell'idea di una unità assoluta, nell'uomo, delle attività mentali e degli atti comportamentali: ciò che poi nella pratica educativa si traduce nel considerare gli atteggiamenti e le aspirazioni del discente più che nell'analizzare i contenuti della sua condotta. Inoltre, si iniziava a porre l'attenzione sui fenomeni psichici ponderandoli come aggiustamenti dell'organismo all'ambiente.

I processi intellettivi, la "scatola nera" del comportamentismo, diventano oggetto di attenzione dei cognitivisti i quali si soffermano sulla concezione di una mente umana intesa come sistema di elaborazione delle informazioni e, dunque, sulle possibili forme di rappresentazione della conoscenza che la mente umana è capace di operare.

In tal senso, l'individuo viene considerato non più un semplice recettore di stimoli ambientali; al contrario, l'uomo interagisce con il contesto. L'apprendimento non può, quindi, essere l'esito della relazione S-R; l'apprendimento è un'operazione di collegamento delle informazioni. La mente umana, infatti, è un sistema di elaborazione, collegamento e selezione dei dati. Proprio la riorganizzazione mentale delle informazioni dà origine al processo cognitivo. L'apprendimento, inoltre, è strettamente dipendente dal grado di sviluppo mentale, in quanto non si tratta di un semplice processo di acquisizione di conoscenze, ma di una attività mentale complessa legata a una evoluzione della maturità secondo stadi. Il principio di uno sviluppo che prevale sull'apprendimento prende forma con Vygotsky nella prospettiva della complementarità: l'apprendimento può influenzare lo sviluppo non più considerato come progressione lineare. Negando la teoria dei paradigmi psichici di sviluppo determinati e universali, si afferma la natura sociale e culturale dell'apprendimento.

Alla componente naturale, analizzata qui come sistema che mira nell'uomo alla realizzazione dell'adattamento biologico all'ambiente, va congiunta l'influenza degli aspetti culturali e sociali i quali si sovrappongono ai caratteri naturali. Un individuo, infatti, apprende vivendo immerso in un contesto storico, sociale e culturale ben determinato che ne influenza i meccanismi cognitivi: si avvia, in altri termini, un processo di socializzazione che interessa l'individuo e, di conseguenza, anche l'organizzazione mentale delle informazioni e la rappresentazione della realtà.

E ancora: il patrimonio acquisito, quell'insieme complesso organizzato e riconosciuto di credenze e pratiche di una società, influenza già lo sviluppo evolutivo e cognitivo di ciascuno, influenza la determinazione della personalità individuale e sociale, la costruzione dell'immagine del Sé, degli altri e del Sé con gli altri.

Tutto ciò che è sociale, tutto ciò che si pone nella sfera extra-umana, agisce in termini forti sulle modalità di apprendimento dell'individuo, dal momento che si determina un'azione parallela data dai rapporti dell'Io con l'altro, da un sistema di relazioni che costituisce l'origine dell'identità e, conseguentemente, della percezione, apparentemente paradossale, della differenza rispetto all'altro.

## 1.2. *Epifania* della mente. Temi e percorsi di ricerca sulla realtà mentale dell'uomo

Nella tradizione filosofica i termini cui solitamente si fa ricorso per descrivere l'uomo evidenziano il riferimento a una ambivalenza etimologica e semantica, da intendersi come primo segno della complessità dell'oggetto in esame e della conseguente difficoltà di studio e di analisi che su di esso si compiono. L'uomo è stato nella tradizione filosofica, infatti, sempre considerato in relazione al suo essere un "animale razionale". Due condizioni che rappresentano nel loro essere stati congiunti un ossimoro, vale a dire un contrasto evidente che vede accomunati "animalità" e "razionalità" come dimensioni caratterizzanti, insieme, l'essere umano e determinanti la sua dicotomica natura. "Animalità" e "razionalità", seppur inconciliabili, qualificano l'uomo in quanto essere vivente. La razionalità risulta chiamata in causa quando si suole distinguere l'uomo da ogni altra forma di vita, affermandosi quale pietra miliare nell'ambito di un interesse che ha al centro una nuova definizione delle strutture e dei meccanismi che regolano la capacità propria dell'uomo in quanto essere pensante e intelligente.

L'individuo, in tale prospettiva, diventa oggetto di uno studio analitico tale da concentrare ogni spiegazione su di esso e sulla sua strutturazione ontologica e funzionale alla luce di nozioni nuove orientate nella direzione del cambiamento, della processualità, del dinamismo, della trasformazione, della modificabilità, della plasticità, dell'adattabilità, della discontinuità, del relativismo. Figurano, nel contempo, termini che fanno appello all'equilibrio, alla

stabilità, alla continuità, alla invarianza come aspetti ineludibili dello sviluppo umano nell'ontogenesi individuale. Il riconoscimento della razionalità quale tratto distintivo e unico di ciascun individuo ha avuto come prima conseguenza il ripensamento del processo di conoscenza e di costruzione della conoscenza all'interno di uno studio multiprospettico e interdisciplinare dell'uomo e sull'uomo, che ha tenuto conto della sinergia di variabili differenti interagenti durante il suo sviluppo. Occorre, in altri termini, considerare i fattori coagenti che, nella interazione reciproca fra natura e cultura, concorrono a determinare lo sviluppo umano.

L'approccio multidisciplinare, obbligato per un oggetto di analisi complesso come quello che è stato qui presentato e che implica una considerazione dell'aspetto plurale della dimensione umana sotto il profilo della sua formazione ontologica, neurobiologica e non ultima socio-culturale, coinvolge saperi scientifici diversi e a un primo sguardo scissi quanto a metodologie seguite, a strumenti e a finalità specifiche di ricerca. L'uomo, tuttavia, resta il legante di tali scienze, l'uomo che qui è inteso come "animale razionale", l'uomo che deve farsi campo di un esame totale, inserito all'interno di una sinergia di variabili integrate e di una molteplicità di livelli organizzativi e di aspetti socioculturali determinanti l'espressione individuale.

Nell'alveo delle scienze dell'educazione la riflessione sui processi cognitivi e metacognitivi si è legata principalmente a una progressione di interesse verso l'analisi della strutturazione e della gestione dell'attività della conoscenza da parte del soggetto stesso. A partire dagli ultimi decenni del secolo scorso, infatti, si sono alternate elaborazioni teoriche differenti, tappe di una vera rivoluzione epistemologica, che hanno focalizzato le linee di ricerca sull'analisi delle dinamiche di strutturazione e di sviluppo dei meccanismi cognitivi e metacognitivi di controllo, sullo studio delle peculiarità biologiche individuali e della maturazione cerebrale, dei vincoli naturali e delle specifiche determinazioni contestuali e culturali. Si è assistito, inoltre, a uno slittamento di interesse che dall'atto cognitivo in sé si è spostato verso lo studio del soggetto e delle sue strutture cognitive. Più precisamente, si impone all'attenzione scientifica la necessità di indagare le dinamiche che portano alla formazione delle strutture della conoscenza. In tal senso, vengono ripensati tanto il concetto di processo evolutivo delle strutture cognitive quanto quello più generale di sviluppo entro i

recinti di una fiorente teorizzazione interdisciplinare che ha dato luogo a elaborazioni differenti, talvolta in apparente contrasto, nutrite e afferenti alle tre principali correnti scientifiche e, precisamente, alla matrice empirica, a quella razionalista e all'approccio storico-sociale.

Il discorso scientifico intorno ai temi della natura e della interpretazione dell'attività mentale, con tutto l'insieme dei concetti relativi, ha iniziato un percorso di progressione e di crescente portata scientifica in quello che, con il senno di poi, è possibile ragionevolmente definire un momento storico degli studi pedagogici. Lo studio della mente, le teorie della mente, la comparsa di concetti nuovi nell'indagine dell'attività mentale individuale, rappresentano rami che si sono innestati, nella seconda metà del XX secolo, nel più ampio discorso sul ruolo dell'educazione quale fattore di progresso culturale, sociale, politico ed economico. Nel 1953 la pubblicazione de *La pedagogia come scienza* di Francesco De Bartolomeis segna idealmente l'inizio di una caratterizzazione della pedagogia come sapere pluralistico, dotato di una identità non più filosofica ma sua propria che si alimenta di molteplici direzioni teorico-scientifiche e di dimensioni disciplinari derivate in modo particolare dal rapporto con le scienze umane e con la matrice empirica e sperimentale impostasi come determinante capace di leggere e innovare la cultura, la società e, quindi, i processi di formazione.

Dalla fiducia nel progresso sociale e culturale riposta nell'educazione, "trasformata" in concreto oggetto di indagini scientifiche, è dunque derivata un'attenzione sempre maggiore verso il tema della conoscenza umana e, ancor prima, verso quello della mente. Non solo. Proprio dalla rivisitazione dell'impianto epistemologico delle scienze dell'educazione, della pedagogia quale sapere plurale, complesso e problematico, dall'analisi e dalla specificazione del piano teorico e della dimensione pratica, è emerso un atteggiamento rinnovato nella investigazione del più generale fenomeno umano.

La mente, quella che gli anglosassoni definiscono *mind*, è stata oggetto di lunghe e controverse argomentazioni fin dai tempi più remoti quasi esclusivamente da parte dei filosofi; al contrario, oggi, la rivoluzione copernicana entro i confini delle scienze cognitive ha fatto sì che nello studio della mente si incontrino filoni e campi di ricerca per lungo tempo separati e apparentemente inconciliabili. L'oggetto "mente" si erge al centro di un'attenzione che investe,

avvicina e assiste all'incontro fra la biologia e la filosofia, fra la psicologia e l'anatomia, fra l'antropologia e l'etica, fra la sociologia e la morale, unisce campi di sapere nell'intento di chiarire e comprendere l'*iter* che dalle strutture microscopiche che compongono il cervello conduce sino ad abbracciare le funzioni più alte, le funzioni superiori, quali il pensiero, la facoltà di conoscere, le facoltà *dominio-generalì* e quelle *dominio-specifiche*, per approdare alla più complessa formazione di ciò che si definisce come il senso morale. Studiare la mente per coglierne i meccanismi funzionali, conoscere l'uomo a partire dalla sua peculiare capacità intellettuale e prevedere percorsi formativi adeguati e "rispettosi" delle sfaccettate determinanti, può seguire strade incrociate.

Sotto il profilo filosofico risulta palese quanto oggi sia necessario recuperare una certa unità nell'analisi del fenomeno umano e dell'attività mentale, accordando i diversi approcci attuati dalle correnti di pensiero europee. A voler essere sintetici e schematici, una certa filosofia solitamente definita "riflessiva" e che fa capo soprattutto a Jean Nabert, ha posto l'accento sulla tensione che la mente compie nel tentativo di riappropriarsi delle sue intime capacità, di pensare, di agire, di percepire, di sentire, capacità perdute nelle pratiche esteriori che hanno come effetto ultimo quello di rendere la mente estranea a se stessa. La filosofia fenomenologica, la filosofia di Husserl, dal canto suo, ha fondato le sue ipotesi interpretative e le conseguenti teorizzazioni sull'aspetto "intenzionale", ossia si è soffermata sulle espressioni e sulle manifestazioni esperienziali, escludendo da esse ogni residua costruzione storico-culturale. Dilthey, Heidegger, Gadamer infine, in analogia al metodo di interpretazione dei testi sacri, hanno evidenziato l'impossibilità di procedere a una lettura unilaterale del fenomeno umano, dell'esperienza umana e, per deduzione, del mentale che è qui oggetto di analisi scientifica.

La riflessione filosofica, allora, dichiara la sua incompletezza; essa non è di per sé sufficiente in simile contesto, non risulta esauritiva ai fini della descrizione della complessa organizzazione cerebrale e della definizione dello sviluppo mentale.

In un ambito diverso, le scoperte e i nuovi metodi utilizzati dalla biologia molecolare, confermando il necessario superamento della scissione mente-cervello, hanno trasmesso un'immagine del cervello umano diversa rispetto al passato, a un passato non sempre tanto remoto, presentandolo non più con la metafora del com-

puter in cui sussistono reti immutabili e prefabbricati di geni. Risulta superata la teoria di un tutto genetico, si è prefigurata l'immagine della "scatola" cerebrale come sede e dimora di intense attività in virtù della sua plasticità da cui dipendono i tratti della sua modificabilità e adattabilità. Emerge altresì l'immagine di un cervello umano i cui processi funzionali sono e devono essere posti in relazione all'integrazione sinergica tra fattori diversi, genetici e ambientali, naturali e culturali, organici e contestuali. L'empirismo, il razionalismo, gli approcci storico-sociali, in particolar modo, hanno infarcito elaborazioni teoriche sull'analisi della macchina cerebrale che, seppur fondandosi su presupposti metodologici e procedurali differenti, sono accomunate dal considerare la mente e lo sviluppo umano come frutti di un complicato gioco relazione e integrazionale, in cui non vi sono fattori che da soli possono determinare un'accelerazione o un'interruzione dello sviluppo stesso, ma nel quale si precisano configurazioni sinergiche di fattori diversi e agenti allo stesso modo nel processo.

Ciascun individuo possiede un potenziale biologico differenziale che si inserisce in un processo di modellizzazione e di arricchimento; tale patrimonio genetico è costituito da circuiti neurali, da cellule nervose e dalle loro connessioni. Parlare di sviluppo umano porta con sé l'insufficienza della sola analisi anatomica e morfologica sul cervello, richiamando quella stessa insufficienza di altri isolati campi di sapere. Parlare di sviluppo umano determina altresì, a garanzia di una completezza discorsiva, la necessità di una apertura a ciò che si situa al di fuori del soggetto e con il quale il soggetto stesso è comunque in un rapporto di continua e reiterata stimolazione. Se ogni individuo, come è stato sottolineato, ha un determinato patrimonio genetico assicurato dalla sua condizione di essere vivente, tale patrimonio è stato anche definito indirettamente come un potenziale destinato a complessificarsi e specializzarsi in funzioni progressivamente elevate.

L'architettura neuronale è dunque soggetta a un lento e graduale processo di maturazione che si traduce a livello epigenetico nella definizione di funzionalità specifiche individuali e a livello ontogenetico nello sviluppo di un complesso sistema cognitivo modellato quantitativamente e modulato qualitativamente. Ciò che si pone al di fuori del soggetto, l'ambiente naturale ma anche quello sociale e poi culturale, quindi, ha una chiara influenza sull'organismo, sul soggetto e sulla sua maturazione interna. In pri-

mo luogo, codesto ambiente influenza il processo di maturazione genetica di ciascun individuo, agevolando o rendendo meno intenso lo svolgimento del programma genetico, ma ciò non vale a tradursi in una ascendenza qualitativa dell'ambiente sull'organismo umano.

A subire l'influenza del contesto è, all'interno del processo, il "quantitativo", non il "qualitativo"; non muta il funzionamento del sistema, risulta invece mutata la quantità di informazioni che un soggetto può acquisire nella interazione con il contesto ambientale in seguito alle contingenze esperienziali. Lo sviluppo, in tal senso, diventa un processo complesso e sistemico: in esso convivono e agiscono elementi di continuità e di discontinuità, di varianza che non esclude l'invarianza. Il sistema, infatti, si sviluppa in modo continuo e a livelli organizzativi così da contemplare mutamenti strutturali invarianti nello sviluppo di individui differenti, ma al tempo stesso il funzionamento del sistema risponde a modalità integrate da cui deriva la sua discontinuità evolutiva. La relazione con l'ambiente, in questa prospettiva, è una interazione biunivoca che tiene conto della reciproca influenza: dell'uomo sull'ambiente in virtù della matrice biologica che modula le risposte comportamentali individuali e dell'ambiente sull'individuo nel determinare le modalità di espressioni di fronte a determinate circostanze contestuali.

Le risposte individualmente emesse dal soggetto si rapportano intimamente alla variabilità della componente spazio-temporale. Si deve parlare, quindi, di una variabilità individuale che è rappresentata dal bagaglio genetico di ciascun individuo e che si può riconoscere nella diversità di ognuno; nel contempo non si può non considerare la variabilità ambientale, determinata dalla ricca e sfaccettata dimensione sociale. Sono due aspetti inscindibili e caratterizzanti l'individuo, che spiegano le ragioni del suo sviluppo, che implicano la compresenza di aspetti contrapposti, la continuità e la discontinuità, che vanno considerati con pari importanza nello studio dei processi di strutturazione e gestione della conoscenza e nell'analisi dei processi metacognitivi, nella convinzione ultima che avere cognizione circa i propri meccanismi cognitivi e circa la possibilità di tradurli in forma esplicita sia il presupposto per conoscere «se stesso» e l'«altro da sé», ossia di conoscere gli stati mentali propri e quelli altrui riconoscendoli come "vicini" ai propri personali.

Il sistema cognitivo risulta così modulato dall'ambiente conformemente alla sua produzione sinaptica, più o meno intensa in conseguenza delle possibilità e delle capacità del cervello di subire stimolazioni adeguate o inadeguate, di andare incontro a periodi detti «critici» durante i quali esso può anche risultare privo di ogni *input* con evidenti riflessi sulla sua maturazione. La pressione del contesto sull'organismo si svolge lungo tutto l'arco della sua esistenza; si parla, infatti, di *lifelong learning* che per un verso si pone come la caratteristica precipua dell'uomo e per un altro verso conferma l'influenza delle condizioni socio-ambientali e culturali nello sviluppo mentale individuale.

Nello studio circa le modalità di costruzione della conoscenza da parte dell'uomo, la capacità di gestire il processo è in stretta relazione e, ancor più, è condizione fondamentale per selezionare risposte soggettive di fronte alle richieste e ai condizionamenti dell'ambiente. Se è importante conoscere il processo di elaborazione del sistema cognitivo attraverso i diversi livelli, è altrettanto necessario sottoporre a una approfondita analisi il sistema di controllo di tali acquisizioni cognitive, dalla presa di coscienza del tipo di *input* ambientale, all'immagazzinamento in memoria, alle strategie di recupero dei dati, all'elaborazione della risposta. Elaborare teorie della mente vuol significare interpretare la struttura cognitiva, la sua architettura, ossia la mappa della mente e la sua organizzazione, i modi e le attività di costruzione e di categorizzazione delle conoscenze.

È acquisizione condivisa riconoscere che il sistema cognitivo si articola in due sottosistemi. Le teorie computazionali, a tal riguardo, vengono in soccorso proponendo il sistema della “rappresentazione” e il sistema di “esecuzione”. Il primo è definibile come il campo dell'interpretazione e dell'organizzazione dei dati sensoriali; il secondo, che rappresenta il livello più evoluto di funzionamento mentale, riguarda invece il controllo e la valutazione del sistema rappresentazionale.

Alla luce di quanto oggi la ricerca abbia acquisito consapevolezza scientifica circa la mente, occorre sottolineare che tale riscoperta del “mentale” ha tratto origine proprio da quel riduzionismo, da quella stessa negazione o, ancora, da quel volontario silenzio di talune correnti di pensiero.

Va ricordato *in primis* il comportamentismo. Questa scuola, che domina la cultura psicologica americana nel primo cinquan-

tennio del XX secolo e che ha come data ufficiale di nascita il 1913 con la pubblicazione dell'articolo di John D. Watson intitolato *La psicologia dal punto di vista comportamentistico*, ha il merito di aver per la prima volta tentato una definizione generale della conoscenza umana tale che ogni sua spiegazione risultasse rigorosamente obiettiva, ispirandosi al fisiologo russo Pavlov e ai suoi esperimenti condotti sugli animali. Spesso, tuttavia, l'ispirazione pavloniana tratta dai behaviorismi, è stata troppo superficialmente interpretata. Se, infatti, Watson e i comportamentisti focalizzavano l'interesse esclusivamente sul comportamento osservabile e, affermando un rigoroso riduzionismo, consideravano solo gli aspetti periferici dell'organismo con l'esclusione di ogni riferimento al sistema nervoso centrale, Pavlov seguiva una diversa prospettiva di ricerca che intendeva analizzare i meccanismi nervosi.

La riduzione operata da Watson è il principio della dialettica, sfociante a volte in contrapposizione netta, di alcuni stessi esponenti del movimento: si ricordino Hull, Tolman, Hebb. Costoro spostavano l'asse della ricerca scientifica su quei processi cognitivi, quali l'attenzione, la memoria, l'apprendimento di cui Watson negava addirittura l'esistenza perché impossibili da osservare direttamente. Dalla contestazione e dalle critiche al paradigma behaviorista e attraverso un lento, non sempre lineare, percorso si sarebbe giunti all'affermazione di paradigmi scientifici orientati alla riscoperta della mente. Nella versione più evoluta il comportamentismo con Burrhus F. Skinner arrivava a concepire il pensiero sulla scorta del comportamento e a seguire, nell'indagine su di esso, gli stessi principi di controllo. Skinner, in particolare, parlava di «*schedules of reinforcement*», contingenze di rinforzo, e si soffermava su quei comportamenti da lui stesso denominati operanti, che potevano essere sottoposti a rinforzi per opera di fattori ambientali capaci di gratificare il soggetto. È questa una teoria di acquisizione della conoscenza che Skinner intendeva come processo di infiniti rafforzamenti e che egli stesso trasponeva sul piano didattico ed educativo con la proposizione del modello lineare *step by step*.

La riscoperta della mente, a partire principalmente dagli anni Sessanta del secolo scorso, è passata dunque attraverso il rifiuto del paradigma S-R che ne metteva in discussione l'esistenza stessa o che ne riduceva le strutture e le funzioni a livello di semplice movimento muscolare. Il cervello umano, l'ammissione della esperibilità della mente, la rinnovata e più complessa organizzazione

noologica dell'uomo, diventano argomenti centrali della ricerca scientifica. Le neuroscienze, le scienze cognitive, tracciano un quadro di riferimento nuovo della mente umana.

L'interesse di questo complesso sistema scientifico si appunta sulla indagine della mente a partire dalla sua capacità di rappresentazione e sulla investigazione delle sue strutture funzionali. In altre parole, l'attenzione è posta sull'analisi dei processi cognitivi e dei processi metacognitivi di controllo e di monitoraggio. E ancora: il recupero della categoria "mente" cela la riscoperta dell'uomo cui ora viene riconosciuta una sua propria dignità. L'uomo torna a essere un soggetto attivo, in grado di discernere, conoscere, interpretare se stesso, l'altro da sé e il mondo fuori di sé, modificare le informazioni esterne, essere costruttore della sua conoscenza.

Conoscenza del cervello equivale nei gradini più elevati a conoscenza dell'uomo, la conoscenza del "nostro" cervello porta con sé la conoscenza di "noi stessi". Una tale intuizione era indirettamente dichiarata da Spinoza quando sintetizzava il discorso dell'unità sostanziale dell'uomo. Il fenomeno umano provava la congiunzione del mentale e del corporeo, dichiarava cioè la sua identità ontologica. In questo senso, la conoscenza del cervello equivale a conoscenza dell'uomo, dei suoi pensieri, dei suoi sentimenti, delle sue propensioni, delle sue idee. Spingendoci oltre, la conoscenza del cervello risulta funzionale alla costruzione di una rappresentazione dell'uomo e, ancora, dell'uomo inserito nel contesto, nell'ambiente, nella società.

Appare con chiarezza che si è lontani dal modello connessionista dell'organizzazione funzionale del sistema nervoso, con cui Cartesio nella prima metà del '600 elaborava le ipotesi sull'uomo scisso tra Anima e Corpo e argomentava le sue riflessioni su una rigida strutturazione gerarchica delle funzioni cerebrali. L'individuazione cartesiana di un livello basso, corrispondente agli organi sensoriali, ai muscoli e ai nervi, e di un livello alto nel cervello, al cui vertice dimorava l'anima razionale, terminava nella ghiandola pineale preposta al collegamento delle funzioni cerebrali superiori. La dualità risulta così evidente: l'anima non appartiene al corpo, tanto quanto il corpo non è di alcuna anima. La dualità è ancor più forte quando l'intelligenza è bruscamente separata dal cervello. Al contrario, la tesi sottesa alla presente riflessione si fonda sull'idea che la conoscenza del cervello è sinonimica di conoscenza di sé e quindi anche di conoscenza del proprio corpo.

Occorre allora capire come sia possibile per l'uomo accedere a tale livello cognitivo. Le neuroscienze hanno segnato l'inizio di un nuovo indirizzo di ricerca in questo senso, di una nuova indagine scientifica della mente.

I progressi nel campo delle scienze cognitive e le importanti acquisizioni scientifiche hanno portato al superamento dell'antagonismo cartesiano anima-corpo, mente-corpo, in quanto contrapposizione di "immateriale" e "materiale". Va, a tal proposito, sottolineato come il "mentale" non debba essere interpretato sulla scorta del dualismo cartesiano, anima-corpo e mente-cervello, come sinonimo di "immateriale". Al contrario, la discromia tra mentale e corporeo si annulla in una concezione del corpo che va al di là della considerazione imperante nella prospettiva delle scienze naturali: non è, dunque, solo il *corpo oggetto*, il corpo così come è conosciuto e indagato da queste discipline, a dover essere preso in esame. Esiste anche il *corpo soggetto*, ossia il corpo vissuto, quello che noi classifichiamo come corpo "mio", corpo "tuo", corpo "suo", quello che indica il corpo "proprio".

L'incontro tra "mente" e "corpo" avviene, dunque, lungo la striscia abitata non solo dal corpo «parte del mondo», ma anche dal corpo «da dove io (tu, lui, lei) apprendo il mondo per orientarmi e viverci», citando le espressioni del filosofo francese Paul Ricoeur. Una giusta e completa teorizzazione della mente implica che il sistema nervoso debba essere considerato secondo due direttrici che, tuttavia, non sono separate ma sono due prospettive che si supportano a vicenda. Il sistema nervoso deve essere, per un verso, letto valutando la sua anatomia e la sua morfologia; per un altro verso e con metodi di indagine differenti, l'analisi intorno a esso deve vertere sulle funzioni basilari e superiori, quali la condotta, i sentimenti, le emozioni, i pensieri. In altri termini, si compie un passo in avanti e ci si sposta nel terreno delle attività che hanno luogo nelle aree corticali e che sono deputate a determinare il fondamentale "collegamento" tra la pura organizzazione neuronale e i comportamenti individuali. Si entra in questo modo nella sfera del *vissuto*, si superano cioè l'*anatomico* e la dimensione descrittiva neuronale per introdurre il discorso sul processo di percezione cosciente del soggetto e sulla sua capacità di attribuire stati mentali ad altri.

A ben vedere, intervengono più livelli di analisi quando si parla di comportamento, di percepito e di vissuto. A un primo livello si

situa il comportamento osservato e descritto, ossia il comportamento oggettivo, osservato e descritto in termini scientifici; al livello successivo si introduce la questione del comportamento vissuto individualmente. Si tratta della storia individuale, costituita dalla “vita” personale, dalle memorie accumulate, dagli affetti vissuti; è la storia individuale che afferma la variabilità epigenetica risultante dalla relazione tra il programma genetico e l’ambiente, una relazione in cui il programma genetico si adatta lentamente al prefigurarsi di contesti differenti. Ciò però non deve tradursi nella considerazione che le manifestazioni fenotipiche siano derivate o da variazioni genetiche o da variazioni ambientali. Emergono qui con vigore la complessità e la dinamicità della sinergia tra organismo e ambiente cui va sommato il ruolo non meno importante di eventi casualmente definiti i quali apportano variazioni al processo di sviluppo.

Si è, dunque, agli antipodi rispetto a ogni forma e a ogni affermazione di predeterminismo. Come a dire che l’uomo, in quanto realtà complessa, non è un tutto genetico; come a sottolineare, contemporaneamente, che l’uomo non è un semplice effetto esperienziale. La realtà uomo è il frutto di una costruzione che perdura lungo tutto l’arco dello sviluppo e nella quale organismo e ambiente entrano in relazione biunivoca in ogni momento. I geni hanno un ruolo fondamentale nello sviluppo umano, così come le determinanti ambientali, sociali e culturali che imprimono una traccia evidente sull’individuo stesso. Il biologo evoluzionista russo Theodosius Dobzhansky sintetizzava questo concetto nel suo volume *L’evoluzione della specie umana* con l’affermazione che «la cultura sorse e si sviluppò nel corso dell’evoluzione umana di pari passo con la base genetica che la rendeva possibile».

Bisogna guardare all’interazione organismo-ambiente come a un processo e a un intreccio in cui co-agiscono determinanti biologiche e determinanti culturali; occorre considerare lo sviluppo umano come un processo duplice, ossia come un processo dalla duplice natura, biologica e culturale, che dà spiegazione e facilita al tempo stesso l’integrazione del singolo nella vita sociale. Si lega, inoltre, alla doppia matrice biologica e culturale dello sviluppo umano il suo carattere “democratico” che conseguenzialmente non è altro che il carattere “democratico” che deve essere posto alla base e come fine ultimo della formazione delle strutture mentali di ciascun individuo. Nella formazione delle strutture mentali,

infatti, e nel più generale processo di sviluppo umano i fattori interni, quelli che si suole definire naturali, la maturazione e l'equilibratura ad esempio, e i fattori esterni, quali la trasmissione sociale, l'educazione e la stessa esperienza, si sostengono a vicenda. Non solo. Ciò che emerge in primo luogo è una doppia considerazione: l'acquisizione delle strutture mentali e, quindi, la formazione della conoscenza non risultano possibili per l'individuo senza un supporto esterno. L'uomo, in altre parole, si nutrirebbe e affermerebbe la diversità della sua specie grazie alla relazione tra le determinanti genetiche e le determinanti culturali.

È questo il paradigma dell'epistemologia costruttivista sulla conoscenza umana, ora intesa come frutto del costante coinvolgimento della mente, di un processo attivo della mente attraverso il quale ciascun individuo fa proprie le acquisizioni della propria cultura di appartenenza. Questo stesso processo implica che la conoscenza non si limita a fissare significati conchiusi e definiti, ma significati suscettibili di ricostruzioni tali da trasformarsi ed espandersi a campi disciplinari differenti da quello in cui si sono sistemati. La conoscenza, dunque, che può realizzarsi a livelli diversi, da quelli elementari a quelli più alti e complessi, chiama in causa sempre le strutture mentali dell'uomo che seguono, come sottolineava Jean Piaget, uno sviluppo promosso sia da fattori interni che da fattori esterni, qualificandosi come sviluppo in-naturale, vale a dire come uno sviluppo generato da un apporto esterno all'individuo.

*L'exkursus* finora esposto tratteggia una lunga storia di elaborazione del pensiero scientifico e di continui ripensamenti. Lo studio della "scatola nera" e la questione della relazione tra mentale e corporeo, tra psicologico e neurologico, hanno vissuto alterne stagioni prima di una reale affermazione. L'interesse per la mente, per le sue attività e per le sue funzioni sorge, soprattutto, come reazione a un'analisi del fenomeno umano che limitava l'attenzione a ciò che si rendeva manifesto solo attraverso un comportamento esterno. È il neocomportamentista Edward Tolman negli anni '30 a teorizzare una originale tesi circa la relazione tra cervello e mondo psichico. Il cervello, nella teoria di Tolman, sviluppa operazioni interne che possono anche non sfociare in un immediato comportamento manifesto ma che, originandosi spontaneamente, vanno a orientare il comportamento stesso. È un nuovo concetto di cervello come sistema proiettivo che dà prova della sua capa-

cità di attribuire significati. L'analisi del sistema nervoso si espandeva, dunque, verso tre aspetti fondamentali: essa teneva conto dell'anatomico del cervello, ossia della componente neuronale e delle connessioni sinaptiche, del fisiologico, cioè delle attività chimiche ed elettriche, e infine del mentale nella doppia direzione di studio delle azioni della mente sul mondo e delle azioni mentali interne. Che il neurologico si connetta allo psicologico e che, dunque, vi sia alla base una inscindibilità tra l'apparato biologico-neuronale del cervello e la sfera psichica è oggi provato da numerosi studi, talvolta sottoposti a confutazioni da parte di altri approcci scientifici, a riprova di quanto ancora la ricerca debba lavorare su un oggetto tanto complesso come quello mentale. È stato, ad esempio, evidenziato come a lesioni di determinate aree della corteccia cerebrale si accompagnino perturbazioni nella sfera psichica, una dissociazione, uno sfaldamento nella percezione e nella rappresentazione dell'immagine del sé. In ciò è di fondamentale importanza il progresso delle tecniche di rappresentazione cerebrale. La tomografia a emissione di positroni, l'elettroencefalografia, la risonanza magnetica sono metodi che permettono di fotografare le attività elettriche nelle aree cerebrali, variate da soggetto a soggetto in relazione alla psicologia individuale.

Queste tecniche, supportate da un solido impianto teorico costantemente sottoposto a ridefinizioni scientifiche, hanno offerto la possibilità di conoscere più approfonditamente il cervello umano. La ormai nota architettura neuronale evidenzia una organizzazione per così dire universale: i geni che compongono il cervello umano sono costanti nella loro organizzazione tanto che è possibile distinguere facilmente il cervello dell'uomo da quello di altri animali, da quello della scimmia ad esempio. Il problema, tuttavia, è posto dalla constatazione della variabilità presente nell'architettura cerebrale di ciascun individuo. Si è, inoltre, tentata l'ipotesi di un isomorfismo, di una corrispondenza tra le gerarchie neurali e le gerarchie mentali. In altri termini, si tenta di stabilire se vi sia una possibile relazione tra le strutture, ossia tra le organizzazioni neuronali e le funzioni psicologiche. Questo risulta l'obiettivo principale delle scienze cognitive che mirano a ricercare le connessioni e le corrispondenze tra struttura e funzione nei molteplici livelli di organizzazione.

L'oggetto mentale, inoltre, presenta, oltre i tratti della complessità e della organizzazione gerarchica, anche i connotati della

spontaneità. Il cervello, infatti, è sede di attività interne che si manifestano anche indipendentemente da stimolazioni sensoriali. Anche nei momenti non coscienti, durante il sonno ad esempio, si verificano determinate attività che contribuiscono alla costruzione di rappresentazioni che l'individuo proietta sul mondo, quelle che il neurofisiologo francese Jean-Pierre Changeux definisce «anticipazioni sul tempo, sugli eventi che interverranno nel mondo esterno come nel mondo interiore». L'individuo non è colui che si limita a essere recettore passivo delle informazioni dell'ambiente. Vi è qualcosa di più profondo, un elemento che mina la finezza di simile lettura dell'uomo. Si determina, in antitesi alla supposta passività umana, un nuovo modello della mente. L'uomo interpreta e modifica l'ambiente, l'uomo fa dell'ambiente il "proprio" ambiente attraverso la proiezione su di esso delle sue azioni, delle sue rappresentazioni, dei suoi desideri, dei suoi significati. Come a sostenere che l'uomo deve dapprima costruire il mondo su cui proiettare le rappresentazioni che ha organizzato. Dapprima vi è l'organizzazione del mondo inteso come dimensione totale ed estesa, non limitata al solo ambiente fisico, successivamente vi è l'elaborazione-costruzione di categorie rappresentazionali attraverso l'interazione tra cervello e mondo esterno. Le rappresentazioni, avendo preso forma, si stabilizzano a seguito di processi selettivi che portano al mantenimento nel cervello delle forme più adeguate. In conclusione, è possibile definire la mente come "rappresentazione" che dà senso alle cose. E ancora: la mente è una "rappresentazione" che, attraverso un processo di selezione, ripete un significato per ciascun oggetto.

### 1.3. Conoscere e apprendere. L'approccio sociale allo studio dei processi di conoscenza

Lo studio del processo di conoscenza dell'uomo può seguire prospettive e modalità di approccio diverse. Dal punto di vista della pedagogia, l'indagine sui meccanismi cognitivi e l'analisi delle dinamiche apprenditive rappresentano due anelli centrali dell'intera riflessione, due obiettivi prioritari della sua indagine, a partire dai quali si costituisce il suo oggetto di indagine scientifico. Processo di conoscenza e processo di formazione non possono, infatti, in alcun modo essere scissi. Studiare come si articola una co-

noscenza, da dove deriva, cosa avviene nel cervello di fronte alle varie situazioni in cui l'uomo si viene a trovare, diventa il punto di partenza per pensare e strutturare il percorso di formazione. Affermazione ancora più vera se si tiene conto del fatto che il problema di come l'uomo conosce e apprende non è che il problema dell'intera esistenza umana, nella consapevolezza che nella vita di ciascun essere tutto è apprendimento.

Ma da dove deriva la conoscenza? Che l'uomo non sia una *tabula rasa* è una acquisizione ben nota e assolutamente condivisa. Altrettanto risaputo è che al contrario in lui agiscono esperienze passate e istruzioni genetiche che lo rendono capace di interpretare i segnali sensoriali. Ciò, tuttavia, non basta. Il processo in realtà è più complesso e investe piani di analisi diversi. In primo luogo, è impossibile prescindere dal considerare l'aspetto biologico per ricostruire cosa accade nel cervello. I nostri sensi raccolgono le informazioni che provengono dal contesto ambientale. Di qui si avvia un processo complesso di interpretazione, reso possibile dalla struttura genetica del cervello stesso e da quanto nel cervello deriva dall'esperienza. L'interpretazione non è che un modo, anzi *il* modo, attraverso il quale l'uomo agisce nelle diverse situazioni in modo adeguato e aggiunge ulteriori conoscenze nel bagaglio esperienziale accumulato. Il cervello umano è, difatti, diventato nella storia sempre più abile nell'interpretare ciò che attraverso i sensi giunge dal mondo, ciò che definiamo gli *input* ambientali. A dirlo in questo modo, tutto sembra molto semplice: in realtà, si tratta di un processo molto articolato in cui entrano in gioco vari elementi e in cui numerose sono le relazioni stabilite dagli elementi stessi.

In tutto questo il soggetto viene a essere il centro, dal momento che a lui giunge ogni cosa, così come è sempre lui il motore dell'interpretazione di tutto ciò che attraverso i sensi gli giunge. È l'uomo l'elemento primo di ogni esperienza e delle seguenti interpretazioni. Tuttavia, ciò che viene dai sensi, non è di per sé già un "dato", bensì è l'effetto di una elaborazione. Il "dato sensoriale" è così uno stimolo per il cervello, una sollecitazione da cui prende inizio un processo di elaborazione e di interpretazione. Da questa analisi indirettamente si evince, facendo un ulteriore passo indietro, che esiste nell'essere umano una condizione innata a recepire delle sensazioni ed esiste una disposizione innata a dare interpretazioni a quanto i sensi ricevono e trasmettono. Da questa disposi-

zione, che abbiamo definito innata, i dati sensoriali che entrano nel cervello iniziano a essere sottoposti a interpretazioni e iniziano a organizzarsi gradualmente trasformandosi in percezioni e in conoscenza. Se osserviamo un neonato, ci rendiamo conto che è un organismo dotato di istinti primitivi, come ad esempio il piangere oppure il succhiare. Notiamo allo stesso modo che il neonato ha sin dai primi giorni di vita con sé un fortissimo potenziale a progredire, a svilupparsi: egli apprende, infatti, velocemente, è sottoposto a un processo di apprendimento intensivo e così inizia a scoprire se stesso, a organizzare la propria esistenza, scopre l'ambiente, impara ad agire. Con la scoperta del linguaggio, poi, inizia a realizzare la propria personalità.

Gli organi di senso, dunque, rivestono un ruolo importante: è attraverso i sensi che il cervello è sollecitato a costruire delle ipotesi interpretative ed è attraverso i sensi che si passano al confronto le diverse ipotesi sino a e con lo scopo di arrivare a quella foriera di successo. È possibile da quanto sostenuto trarre un principio pedagogico sul quale ritorneremo in seguito: è fondamentale che ogni bambino, ogni adolescente, svolga un ruolo attivo nel suo processo di conoscenza. Un bambino e un adolescente devono essere continuamente stimolati, continuamente posti di fronte a problemi a cui devono trovar una soluzione, aiutati e guidati nel compiere tali operazioni ma senza mai essere considerati ricettori passivi di informazioni e di risposte. *L'input* sensoriale porta a una azione che è azione di indagine, di sperimentazione e di esplorazione tesa a rendere sempre migliore la personale conoscenza.

L'elaborazione dei dati sensoriali, dunque, è molto complessa e, soprattutto, è il risultato di una evoluzione sia biologica che culturale del cervello e, in generale, dell'uomo. Dalla struttura medesima del cervello si ricava che esso svolge operazioni a diversi livelli: dalle interpretazioni più semplici e più meccaniche si giunge agli strati più alti in cui ad esempio si articola il processo di costruzione delle teorie. Nel determinare la crescita del cervello, nella specializzazione delle sue diverse zone e nel migliorare le sue prestazioni, il contributo maggiore è riconosciuto allo sviluppo del linguaggio, per il fatto che l'invenzione del linguaggio determina l'esercizio della critica e, dunque, la possibilità di esprimere verbalmente un pensiero. Esprimere un pensiero con il linguaggio significa rendere quel pensiero qualcosa di distinto da noi e rispetto al quale noi possiamo assumere un atteggiamento critico. Di qui il

linguaggio, con la funzione descrittiva e argomentativa, si pone come requisito per lo sviluppo dei processi di pensiero: il pensiero si evolve sino alla creatività nelle diverse attività culturali.

Dalla dimensione prettamente biologica, con lo sviluppo del linguaggio, si passa all'evoluzione culturale alla cui origine è posta propria la possibilità di esprimere verbalmente il pensiero: con il linguaggio, oltre a svilupparsi il cervello stesso, la vita acquista per l'uomo un nuovo significato. L'uomo esprime le percezioni e al tempo stesso esprime il significato celato dietro la percezione immediata. Prove della nuova consapevolezza che l'uomo acquisisce grazie all'uso del linguaggio sono i miti delle origini, le usanze funebri delle società primitive, che testimoniano la capacità creativa e immaginativa del cervello di questi gruppi umani. I processi di conoscenza sono, dunque, processi attivi e dinamici che esprimono l'interazione che si viene a determinare tra i tanti «io» coscienti e il mondo dei prodotti della mente umana, quel Mondo 3 che secondo Karl R. Popper e John C. Eccles si inserisce in una struttura tripartita relazionandosi con il Mondo 1, ossia il mondo fisico degli utensili e degli strumenti, e con il Mondo 2, che è l'universo degli stati mentali e delle disposizioni psicologiche.

Appare più chiaramente che nel formulare ipotesi e teorie sul cervello e sulla mente, entrambi coinvolti nel meccanismo di costruzione della conoscenza, di interpretazione delle informazioni e di apprendimento, si riconoscono funzioni e pesi differenti ai diversi elementi in gioco. L'attenzione si appunta ora sul cervello e sulle istruzioni genetiche, ora sulle disposizioni innate, ora sull'esperienza del mondo e sui sensi, ora sull'«ego» come prioritario dell'intero processo, ora sulle interazioni umane ora sulla relazione del soggetto con la propria nicchia ambientale.

La *social cognition* segue le vie dell'approccio sociale allo studio dei processi cognitivi. Alcune aree e taluni ambiti della psicologia americana ed europea hanno concentrato i propri studi sull'importanza o, ancor più, sulla preminenza del ruolo ricoperto dall'ambiente, dal contesto, dalla società nello sviluppo delle funzioni umane superiori. In ambito europeo questo presupposto si concretizza nella tesi secondo la quale lo sviluppo cognitivo, così come il linguaggio, sia connesso al ruolo svolto dalle relazioni sociali. Il richiamo a Vygotsky e a Mead sembra, sin da queste prime battute, scontato, tanto quanto risulta determinante l'antitesi di Chomsky.

Va specificato che questa vuol essere una semplicistica schematizzazione, dal momento che i legami che i teorici della *social cognition* nell'approccio europeo instaurano con altre correnti di pensiero sono in realtà non sempre univoci o almeno non vanno nella direzione di rifiutare o accogliere tutto di altri paralleli e contemporanei paradigmi scientifici. Piaget ad esempio, rigettato per la considerazione solo teorica dell'interazione sociale nello sviluppo cognitivo, risulta il referente principale per quanto riguarda l'impianto costruttivistico che, tuttavia, si fa oggetto di una rilettura sostanziale. Emergerà con forza quanto le ricerche dell'approccio sociale ai processi di conoscenza vadano proprio nella direzione di «risocializzare il costruttivismo piagetiano», ossia quanto sia fondamentale diffondere un diverso postulato rispetto all'individualismo di Piaget teso a spiegare lo sviluppo cognitivo in termini intraindividuali, frutto di una relazione tra il bambino e il mondo degli oggetti inanimati.

Piaget e il suo schema bipolare, che vede alla base dello sviluppo cognitivo l'interazione bambino-mondo inanimato, vengono respinti a favore di una interazione tripolare che pone tra il bambino e gli oggetti inanimati la figura dell'adulto. Ciò significa mettere in risalto l'aspetto sociale e interattivo determinato dalla figura e dal ruolo dell'adulto durante l'acquisizione da parte del bambino degli schemi senso-motori e delle abilità linguistiche. L'interesse principale è rivolto non tanto all'esito del processo cognitivo, all'effetto della interazione bambino-adulto, quanto piuttosto al processo di strutturazione e costruzione delle abilità. Il costruttivismo piagetiano, dunque, risulta così «risocializzato», nel senso che l'acquisizione viene intesa come un processo e un'azione condivisa in cui l'adulto svolge un ruolo congiunto a quello del bambino. Non solo: la risocializzazione conosce come primo momento di attuazione la strutturazione dell'ambiente in cui il bambino acquisisce determinate abilità. L'adulto organizza i contesti dello sviluppo cognitivo del bambino: in questo senso, i contesti svolgono una chiara e forte funzione tutoria. La cornice dell'apprendimento muta i propri connotati durante le fasi e le età del bambino. Quest'ultimo deve essere guidato nelle operazioni di interazione sociale; in altri termini, deve apprendere inizialmente i *pattern* di interazione per rapportarsi con i simili della sua specie.

Il contesto dei primi mesi di sviluppo del bambino è ristretto al faccia a faccia con l'adulto. In questa fase, che Piaget definisce

dello sviluppo senso-motorio, il bambino è intento a inserirsi sulla medesima linea dell'adulto attraverso una serie di atti cooperativi. In primo luogo si inserisce nella linea dello sguardo e presta attenzione insieme all'adulto allo stesso oggetto; in secondo luogo, apprende il rispetto dei turni, a partire dall'allattamento. Queste prime operazioni cooperative non sono innate né apprese direttamente dal bambino: l'individualismo è smentito dall'importanza riconosciuta al ruolo che svolge il partner adulto.

È difatti l'adulto che prepara le condizioni affinché ciò possa realizzarsi, ossia è il ruolo dell'adulto a consentire l'uscita dall'egoismo del bambino e il suo conseguente ingresso nell'universo della intersoggettività: se è l'adulto a seguire inizialmente la linea dello sguardo del bambino, a sincronizzarsi con essa, a "dettare le regole" della turnazione durante l'allattamento, alternando quelli di suzione e quelli di pausa, già dal sesto mese il bambino mostra di essere in possesso di una prima serie di procedure che gli consentono di "comunicare" e relazionarsi con l'inanimato che lo circonda. La dinamica comunicativa inizia a delinarsi nei termini di una crescente tensione del bambino a uscire dall'ottica ristretta del faccia a faccia con la madre e avviarsi all'esplorazione degli oggetti inanimati, di quel contesto che si presenta a tutti gli effetti come il luogo della comunicazione congiunta fra madre e bambino. Ed è proprio questo ambiente condiviso, strutturato fortemente dall'adulto, a ergersi quale spazio entro cui ha luogo lo sviluppo comunicativo del bambino. Bruner lo definisce *format*, Kaye parla di *frame*: è, in qualsiasi caso, la riprova della congiunzione dello sviluppo cognitivo con l'interazione sociale, in contrapposizione alla teoria della equilibrizzazione piagetiana che riteneva costitutivi dello sviluppo cognitivo i meccanismi intraindividuali. I *format* si costituiscono in virtù di ben determinate procedure comunicative, di un obiettivo, nonché di una intenzione iniziale. Essi si strutturano intorno a una attività reciproca fra bambino e adulto, che devono condividere la conoscenza di uno *script*.

Emerge con chiarezza l'utilità di tali ambienti sia per il bambino sia per l'adulto: il primo, infatti, si sente facilitato in quanto agisce all'interno di uno spazio più definito, l'adulto è d'altra parte facilitato nel seguire e nel valutare le acquisizioni del bambino in una situazione più prevedibile. Il bambino non agisce per tentativi ed errori, come sosteneva Piaget; le sue azioni sono pianificate, sin dallo stadio senso-motorio, come le ricerche di Kaye sui

*frame* hanno evidenziato. In particolare, Kaye evidenzia i *frame* più importanti, a partire da quello che egli chiama «strumentale» per indicare l'operazione dell'adulto di compiere lo scopo che a suo avviso il bambino vuole perseguire. In secondo luogo, Kaye introduce il «feedback frame» per mezzo del quale il bambino è reso consapevole delle conseguenze delle proprie azione da parte dell'adulto; il «modeling frame» si riferisce alla esecuzione di un'azione dell'adulto e all'attesa di imitazione della stessa da parte del bambino; il «memory frame» consente al bambino di organizzare un'azione in base alle esperienze e alle conoscenze pregresse. Va specificato che solo durante il sesto stadio senso-motorio, solo quando il bambino è in grado di effettuare le rappresentazioni, egli risulterà anche in grado di pianificare l'azione e, allo stesso tempo, di anticiparla.

Il rapporto fra sviluppo cognitivo e interazione sociale prende forma con il parallelo rifiuto del postulato piagetiano. Lo sviluppo cognitivo si attua, secondo i teorici del conflitto sociale, mediante perturbazioni, ossia mediante informazioni conflittuali che originano dalle relazioni sociali. Lo stesso Piaget introduceva il concetto di perturbazioni come momento centrale per scatenare il passaggio a un livello superiore di sviluppo cognitivo, ma la genesi di tali conflitti restava comunque individuale, frutto di un'attività personale del bambino. Al contrario, la tesi della relazione esistente fra sviluppo cognitivo e interazione sociale pone al centro l'azione associata del bambino e del coetaneo o del bambino e dell'adulto impegnati nel reperire la soluzione al medesimo problema. Se vi è interazione nella fase della risoluzione a un compito, la risposta è trovata più agevolmente, a testimonianza che le operazioni collettive avvicinano alla risoluzione del problema più di quelle individuali e questo per il fatto che si verifica una interiorizzazione dei progressi cognitivi acquisiti durante l'interazione.

Le osservazioni di Doise, di Carugati e di Mugny hanno dimostrato, a tal riguardo, quanto l'interazione conduca il bambino, che da solo non era riuscito a trovare nozioni idonee a risolvere un compito, ad acquisire nozioni fondamentali per la risoluzione e a farle sue in modo da saperne far uso successivamente all'interazione anche individualmente. Durante l'interazione sociale si verifica un conflitto socio-cognitivo, nel momento in cui i soggetti nello svolgere un medesimo compito formulano ipotesi risolutive differenti. La divergenza comunicativa spingerebbe il soggetto a elabo-

rare nuove formule e a compiere nuovi progressi cognitivi come risposta a una situazione rispetto alla quale si sono espressi punti di vista differenti. Il bambino, di fronte al “conflitto” comunicativo, ricerca nuove formule per regolare l'interazione con i partners che hanno mostrato di avere risposte divergenti. La divergenza è il carattere determinante affinché si attui un passaggio in progress a livello cognitivo.

È fondamentale, dunque, che vi sia conflittualità nell'interazione per generare lo sviluppo cognitivo; è la formulazione di una risposta contraddittoria che esorta il soggetto a progredire nella ricerca di nozioni sul compito. Non importa tanto che il confronto si realizzi con livelli cognitivamente meno evoluti, dal momento che anche in questo caso l'interazione sociale è capace di produrre progressi, a patto che le prestazioni non siano eccessivamente di livello diverso, tale da determinare forme di sottomissione nei soggetti meno progrediti.

Le prospettive di analisi, pur divergendo sulla funzione assegnata all'interazione sociale, trovano un importante punto di incontro con la formulazione del costruttivismo sociale. Se Bruner e Kaye hanno convalidato la tesi secondo la quale l'interazione fra bambino e adulto sia alla base per costruire i processi attraverso i quali il bambino acquisisce le abilità senso-motorie e il linguaggio, i teorici del conflitto socio-cognitivo si sono soffermati sul ruolo dell'interazione sociale nel generare perturbazioni tali da attivare i processi di conoscenza.

Per questi ultimi i processi cognitivi sono del soggetto singolo, seppur avviati dalle interazioni sociali. Si può ipotizzare uno schema in cui come primo momento l'adulto interagisce con il bambino ed entrambi costruiscono i processi che portano alla acquisizione di diverse abilità, in un secondo momento il bambino comincia a controllare da solo le azione sempre più verso una diversa prospettiva che vede l'interazione come lo strumento di attivazione dei processi cognitivi.

La *social cognition* in ambito europeo ha attuato una mediazione tra le posizione del costruttivismo e quelle dell'interazionismo, una mediazione che ha riproposto la necessità di rileggere la funzione dell'osservatore dal momento che nelle due prospettive il ruolo dell'osservatore varia di molto, tra la sua collocazione interna al sistema come prevede il costruttivismo e la sua posizione in una luce esterna al sistema stesso. L'approccio europeo coglie nel

soggetto una chiusura parziale, tale da mostrare come gli schemi e i costrutti modifichino nel corso della interazione sociale e come le strutture cognitive, grazie alle quali il soggetto costruisce, siano dunque il risultato di relazioni con altri individui.

Alla luce di quanto analizzato, sembrerebbe una assurdità ipotizzare che vi siano esseri viventi dotati di una intelligenza superiore quantitativamente e qualitativamente rispetto a quella loro necessaria. La domanda a questo punto è: “che cosa si intende per intelletto?”. Da qui occorre partire, analizzando le diverse funzioni, sin da quella biologica, dell’intelletto. Se ci soffermiamo sull’aspetto biologico e sul mondo animale, ci rendiamo subito conto che non è affatto messo in discussione il principio secondo cui l’intelligenza contribuisce all’adattamento biologico, il che equivale a dire che l’intelligenza contribuisce direttamente alla sopravvivenza degli animali. Legare l’intelligenza al problema dell’adattamento fa dell’intelligenza l’abilità di leggere una specifica situazione e di trovare per essa una risposta appropriata. In effetti non si discute sui vantaggi biologici che l’uomo in possesso di tali abilità può avere. Uscire dal piano dei vantaggi biologici e interrogarci sulle conseguenze del possesso di simili abilità, conduce direttamente al “come” l’animale o l’uomo conosca il beneficio da tali inferenze. In realtà, la prima differenza da rilevare riguarda i livelli di intelligenza, che si definiscono «alti» e «bassi»: basso è il livello di intelligenza quando si tratta di inferire che è facile che cose già accadute in passato tornino a verificarsi in situazioni simili; alto è il livello di intelligenza quando si tratta invece di inferire, in base a nuovi eventi venutisi a determinare, che è probabile che accada qualcosa.

Le ricerche numerose condotte negli ultimi decenni dimostrano che l’evoluzione delle facoltà intellettuali più elevate non si verifichi solo e semplicemente con l’attuazione di quella che Nicolas K. Humphrey definisce «invenzione pratica»; come dimostrano gli esperimenti sugli scimpanzè, lo sviluppo delle facoltà intellettive superiori passa attraverso pratiche induttivamente apprese, per tentativi ed errori o imitando il comportamento di adulti più esperti. L’intelligenza dell’uomo, allora, si caratterizza come possesso di abilità fattuali, di tecniche pratiche, nonché di conoscenze relative alla natura del contesto. L’intelligenza umana, di conseguenza, è criticamente connessa alla società e alla comunità sociale di appartenenza, che rappresenta il veicolo di trasmissione cultu-

rale e di sviluppo intellettuale personale. Le osservazioni sulle scimmie da parte di Robert Hinde hanno mostrato, infatti, che lo sviluppo intellettuale aveva luogo anche all'interno delle gabbie in cui le scimmie vivevano chiuse e senza oggetti. A consentire l'evoluzione intellettuale era il contatto dialettico fra le scimmie, ciò che l'una poteva esplorare dell'altra e dall'altra. Calibrando l'esempio tratto dalle scimmie e il suo esito sull'essere umano, si può a ragione sostenere che l'interazione sociale genera un'abilità che appunto definiamo "sociale". E ancora: l'interazione sociale assume i tratti di una transazione che vede partecipare tutti i partners sociali coinvolti, i quali tenderanno a modificare il proprio atteggiamento e quello del partner, svilupperanno la capacità di pianificare e prevedere le possibili risposte in una determinata situazione interattiva.

Alla luce del ruolo importante ricoperto nei primi mesi di vita dall'adulto e dal contesto per lo sviluppo cognitivo, si può avanzare una doppia conclusione: da una parte, ed è questa la caratteristica principale dell'uomo, si tenderà a prolungare il periodo di dipendenza del piccolo dall'adulto così da consentirgli di potersi sentire libero di attuare sperimentazioni ed esplorazioni senza dover provvedere alla sua sussistenza; in seconda battuta, si cercherà di tenere in contatto i piccoli con gli adulti affinché i primi possano apprendere attraverso e dalla imitazione dei più grandi. Più la società è complessa, più numerose sono le generazioni presenti, più sarà difficile mantenere in equilibrio le pressioni interne al sistema, più laborioso sarà lo sviluppo della cosiddetta intelligenza sociale che mira alla risoluzione dei problemi generati dalle relazioni interpersonali.

#### 1.4. Ambiente e processo formativo

Il rapporto uomo-ambiente è un'idea centrale della pedagogia e, quindi, del fenomeno educativo. Da qualsiasi prospettiva la relazione venga considerata, rappresenta in ogni caso il filo rosso dell'universo pedagogico. E a testimonianza dell'interesse pressoché costante, lo studio della relazione, che implica l'intreccio fra educazione dell'uomo e il contesto, in pedagogia ha dato vita a una vasta e articolata letteratura, generando letture interpretative molteplici e tra di esse talvolta distanti. Si comprendono chiara-

mente le ragioni: è il processo educativo, sono le dinamiche dell'apprendimento umano, delle influenze esterne e interne all'individuo, a chiamare necessariamente in causa il concetto di ambiente, di natura, di territorio, di ecologia. Questi termini appartengono al linguaggio dell'educazione sia a livello teorico sia a livello pratico-operativo e sono concetti interni alla riflessione della pedagogia che, in quanto scienza che ha per oggetto il processo di formazione dell'uomo, non può non occuparsi del "contesto" in cui tale processo ha luogo e si sviluppa.

Questo principio, espresso così in sintesi, necessita di talune imprescindibili considerazioni. La prima nasce da un punto focale, cioè matura dall'attenzione al livello teoretico della pedagogia, dal carattere riflessivo della scienza che sintetizza gli apporti di diversi saperi che la compongono e che esercitano ciascuna secondo le proprie specificità una funzione insostituibile all'interno dell'elaborazione pedagogica. In questo senso, la pedagogia che crea il proprio oggetto, l'educazione, è per forza di cose obbligata a considerare i concetti determinanti nella costruzione dell'oggetto educazione. In questo primo livello di analisi, teoretico per l'appunto, l'oggetto "educazione" non può essere pensato senza un contesto storico di riferimento; in altri termini, senza contesto storico non può sussistere, né pensato né verificato, alcun modello di educazione. Educazione e contesto, educazione e ambiente, educazione e territorio, sono coppie di significato inseparabili: educazione acquista senso solo se posta in relazione con il contesto, con l'ambiente, con il territorio. Il pensare e il costruire il concetto di educazione implicano sempre e comunque il pensare e il costruire un'idea di educazione storicamente perseguibile. In questo senso, il processo educativo necessita di tener conto dell'ambiente in cui si cerca di perseguirlo, così come necessita di tener conto della natura dei soggetti che di quell'ambiente fanno parte. Ci si sposta così verso la "seconda anima" della pedagogia, vale a dire al carattere storico-sociale insito nelle connessioni che il pedagogico intrattiene costantemente con il sociale, con il culturale, con i contesti politici. Da questa seconda angolatura, l'oggetto educazione svela il peso esercitato dalle influenze storiche. Allo stesso tempo, si palesa che il processo formativo ha in ogni caso un laboratorio-ambiente culturalmente circoscrivibile entro cui si esercita un'azione reciproca dell'uomo e dell'ambiente, un incontro dell'io con l'altro. L'ambiente, secondo tale angolatura, diventa l'insieme di si-

tuazioni, di circostanze, di vissuti all'interno del quale ci si propone di perseguire in maniera sistematica l'ideale educativo.

I due livelli della pedagogia, teoretico-epistemologico e socio-educativo, sono dunque intimamente connessi e dalla loro intima relazione si evince l'impossibilità di pensare l'educativo e il pedagogico fuori dal sociale e fuori dall'ambiente. D'altra parte, si tocca seguendo tale procedimento riflessivo una delle questioni cruciali che in particolare negli ultimi decenni ha animato con forza il dibattito scientifico: l'esigenza di rendere il pensare-agire pedagogico incisivo e socio-culturalmente situato. La questione è complessa e la letteratura al riguardo, come si è sottolineato, è vasta. Ragione della complessità è data dai molteplici aspetti che il tema ha in sé: è una questione articolata su più piani che chiama in causa oggetti interni alla riflessione pedagogica, quali la relazione fra le discipline, il suo riconoscimento epistemologico, la multidimensionalità del suo oggetto, la questione della relazione educativa, l'individuazione di un metodo di indagine, il rapporto apprendimento-insegnamento, quello fra natura e cultura, i luoghi e gli ambienti del processo educativo, le implicazioni con situazioni economiche, ideologiche e politiche particolari.

È in altro modo una questione intimamente connessa con il dibattito sulla natura scientifica della pedagogia, dibattito che ha animato il secondo Novecento e che ha dato luogo a una proficua produzione bibliografica. In modo particolare, il tema del rapporto con le altre scienze dell'educazione ha impegnato studiosi che, pur su posizioni differenti, hanno ribadito tutti la complessità della pedagogia e il ruolo centrale della pedagogia che non ha semplicemente transitato verso le scienze dell'educazione ma ha conservato un posto centrale di sintesi, di *corpus* disciplinare poliedrico all'interno del quale occupano spazio diverse declinazioni cognitive che da angoli differenti, con approcci e con metodi di indagine propri si intersecano nello studio del fenomeno educativo in tutte le sue sfaccettature. Tale evoluzione ha contrassegnato un complesso disciplinare in cui la pedagogia, non più intesa come sapere unico e unitario, ha ridefinito la propria identità attraverso una riscrittura fondata sulla considerazione dei tributi delle scienze ausiliarie e basata sull'icona di un sapere ipercomplesso, aperto e sperimentale, sottoposto a un coordinamento riflessivo circa il suo statuto, le sue finalità e i suoi metodi.

Nella riconosciuta complessità dei temi interni all'enciclopedia

delle scienze dell'educazione, il nodo che qui si intende approfondire non a caso è l'interazione delle due dimensioni, educazione e ambiente, che può declinarsi in molteplici direzioni a seconda della prospettiva interna alla riflessione pedagogica che si vuol prendere in considerazione. La pedagogia, ad esempio, studia il processo formativo e gli interventi educativi seguendo due vettori paralleli, verticale e orizzontale: seguendo quello verticale, essa si occupa delle "età" di sviluppo e di maturazione del soggetto in formazione qualificandosi come pedagogia permanente che esamina il percorso di formazione dell'uomo lungo l'arco della sua intera vita. In senso orizzontale, la pedagogia si concentra sui contesti, sui luoghi, sulle istituzioni, sulle agenzie formali, non formali e informali in cui il processo formativo prende corpo e si sviluppa.

I progressi della ricerca scientifica hanno radicalmente mutato le visioni tradizionali circa il modo di intendere l'uomo, la sua natura e i suoi processi, il suo essere nel mondo. Il venir meno dell'incrostato primato dell'uomo nella natura, opera di Darwin e di Spencer, la considerazione che egli fosse un prodotto di un complesso gioco di forze naturali, la necessità di un approccio multiprospettico nello studio della sua composizione e dei suoi meccanismi di funzionamento, l'esigenza di rileggere la natura mentale dell'individuo confidando in una integrazione dialogica fra ricerca biologica, psicologica, antropologica e sociologica, sono fattori che, se per un verso hanno stimolato l'affermazione di una pedagogia come scienza complessa di indagine del processo di formazione umana della persona, dall'altra parte hanno avviato un modo nuovo di studiare il soggetto in formazione e contemporaneamente, in linea con una pedagogia che avesse presa sul corso degli eventi e che rispondesse ai bisogni degli uomini reali, hanno portato alla luce questioni nuove. È da questo sfondo culturale che l'interesse nei confronti dell'ambiente è esploso come oggetto di studio proprio di un vasto universo scientifico e, in questo senso, anche della nostra scienza che indaga il fenomeno formativo il quale non può pensarsi se non diacronicamente (a seconda delle epoche) e sincronicamente (a seconda delle situazioni e degli ambienti in cui ha luogo), ossia senza le relative interconnessioni con i problemi e con le esigenze del contesto economico, culturale, sociale, politico.

Negli ultimi anni, inoltre, l'attenzione crescente per l'ambiente, questa volta nella valenza di realtà da salvaguardare, è testimoniata

dall'affermarsi di vere e proprie correnti di pensiero, di movimenti politici che hanno fatto di questo tema il nucleo dei loro programmi, di associazioni ambientaliste, di azioni legislative orientate verso una generale riconversione ecologica. L'incessante tensione ecologica ha naturalmente condotto a una revisione dei termini del discorso. In modo particolare, quando la questione si è imposta nell'ambito della riflessione pedagogica, essa oltre a toccare i diversi aspetti dell'educativo, ha anche richiesto una definizione semantica. Cosa si intende per "ambiente" in pedagogia? Ma soprattutto: quale è la sua funzione in relazione a termini come "natura", come "cultura", come "territorio", come "educazione", come "scuola"? A ben guardare, allora, l'argomento investe una vasta porzione del territorio pedagogico e si riallaccia a questioni antiche: ad esempio, si lega al discorrere delle due componenti naturale e culturale dell'esistenza umana, segna i limiti del biologico e del culturale nell'uomo, richiama il tema del conoscere, del rapporto organismo/mondo, della condotta, dell'individuale e del sociale legati, come scrive Dewey, «senza suture». Dewey, partendo dall'idea forte della mente come formazione e non come dato e muovendo dalla considerazione del primato dell'elemento sociale su quello naturale, sostiene che il carattere sociale alla base della condotta dell'uomo. In più il filosofo americano specifica ulteriormente questo principio in *Natura e condotta dell'uomo* in cui scrive che «le qualità naturali che influenzano l'ambiente sono il prodotto di precedenti influenze ambientali interagenti con precedenti attitudini».

L'esame del rapporto uomo-ambiente, inoltre, esige, e non potrebbe essere diversamente, che si considerino allo stesso tempo gli effetti che tale relazione ha nella dimensione empirica, ossia nel luogo della scuola quale laboratorio primo in cui l'ideale educativo viene sviluppato in forma sistematica.

Se è dunque acquisizione certa e condivisa che lo studio dell'ambiente non può essere trascurato nel discorso pedagogico, è altrettanto evidente tuttavia che il tema necessita nella situazione presente di essere riapprofondito e declinato secondo le complesse categorie dell'architettura pedagogica. Avendo, allora, constatato che il tema in esame non è che una «idea di ritorno che riemerge dalla crisi evidente del sistema educativo», occorre situare lo studio della relazione dell'uomo con l'ambiente e dell'ambiente con l'uomo nel tempo presente, soffermando altresì l'attenzione

sui diversi sensi che il ruolo dell'ambiente ricopre quando si inserisce oggi nelle fila del discorso intorno alla formazione della persona. Come si è anticipato, al concetto di ambiente si danno interpretazioni differenti a seconda dei diversi confini argomentativi in cui si cala. Ciò a dire che il significato specifico è dato dall'ambito educativo selezionato: ambiente diventa così un termine polisemantico, fatto proprio da linee teoriche diverse che hanno fatto corrispondere a esso accezioni disparate, al punto che, per dissipare il rischio di una confusione derivata dal credere che esistano più tipi di ambiente, la riflessione pedagogica si è data come scopo principale la definizione di tale oggetto. È così che la riflessione pedagogica pone le premesse per la costruzione di una definizione di ambiente onnicomprensiva, distante sia dai luoghi comuni che identificano l'ambiente con la natura sia dalle settorializzazioni ravvisabili nella ricca aggettivazione attribuita al termine. Importante, allo stesso modo, è superare la visione attenta unicamente all'ambiente formativo per eccellenza, ossia la scuola. Parlando, infatti, di "ambiente naturale", di "ambiente economico", di "ambiente politico", di "ambiente scolastico", il rischio è di negare la possibilità di giungere a una definizione includente la complessità del termine e rispettosa dei propri aspetti sostanziali.

Il primo dato che contribuisce al raggiungimento di una definizione comune di ambiente è ravvisabile nel riconoscimento di una sua caratteristica, meglio del suo tratto principale: l'ambiente è un complesso sistema dinamico. La dinamicità, legata al carattere costantemente trasformativo di relazioni incessanti fra tutte le diverse componenti del sistema, testimonia l'impossibilità di scindere l'uomo dal contesto in cui egli svolge la sua esistenza. Dal punto di vista della pedagogia, le conseguenze di questa affermazione sono forti e soprattutto sono di estrema importanza: pongono in primo luogo il problema fondamentale di considerare le influenze dell'ambiente nello sviluppo fisico e mentale, nella maturazione dell'intelligenza e delle caratteristiche personali dell'individuo e nello sviluppo culturale della comunità. Significa altresì considerare le influenze formative dei gruppi dei diversi ambienti all'interno dei quali i bambini, gli adolescenti, gli uomini vivono e fanno esperienze di vita. Costoro, infatti, appartengono a molti gruppi e tutti esercitano una certa influenza, molti di essi sono nella scuola e molti sono fuori della scuola: si pensi, oltre alle istituzioni educative, al nucleo familiare, ai gruppi estranei alla famiglia, a tutti co-

loro con i quali si entra quotidianamente in contatto. Si pensi, inoltre, all'immagine che di essi trasmettono i mezzi di comunicazione. Da queste considerazioni deriva che l'ambiente ingloba la Terra e ingloba al tempo stesso l'uomo. Esso, quindi, non è semplicemente una somma di elementi, è più della somma, per via delle relazioni che al suo interno avvengono tra le diverse componenti.

Cos'è, più chiaramente, l'ambiente che vogliamo indagare collocandolo nei luoghi del fenomeno educativo in cui esso compare? Ambiente, participio presente del verbo latino *ambire* (letteralmente "andare incontro", "circondare") indica il comprendere un tutto: ambiente sta, quindi, per tutto quanto ci sta attorno, tutti i fatti naturali, gli interventi umani, l'insieme delle condizioni, degli oggetti, degli ideotnemi, tutto ciò che connota la dimensione spazio-temporale dell'esperienza umana. Ambiente naturale e ambiente antropizzato sono un tutt'uno intrecciato in cui l'uomo non può essere considerato se non legato al contesto naturale. L'uomo agisce sull'ambiente ponendosi dentro l'ambiente. La stessa natura, che esercita continuamente azioni sull'uomo e che condiziona la sua stessa esistenza è la medesima natura su cui l'uomo ha agito e che l'uomo ha trasformato. Questa considerazione ha costituito un asse portante nelle riflessioni dello storico francese Lucien Febvre ed è altrettanto condivisa da John Dewey il quale rintracciava una reciprocità intima nel rapporto fra l'uomo e l'ambiente che esercitano l'uno sull'altro influenze continue in quanto entrambi presenti in una forma inseparabile nella "situazione". Le incidenze dell'ambiente nel processo formativo dell'individuo sono evidenti, dal momento che l'ambiente rappresenta a tutti gli effetti lo spazio all'interno del quale l'uomo origina e modifica la propria attività rispondendo, sotto forma di reazione, alle situazioni incontrate, cercando soluzioni alle proprie esigenze di vita, modificando i propri comportamenti in un processo che lo vede sia parte attiva, in quanto impegnato a trasformare l'ambiente, sia parte passiva, in quanto condizionato da tutto quanto ha operato e costruito.

Nella riflessione in pedagogia lo studio dell'ambiente attira l'interesse in una triplice direzione di analisi: come insieme di situazioni, di condizioni, di oggetti, che fanno da sfondo alle attività svolte dall'uomo, ossia come il terreno su cui l'uomo agisce, si forma, matura, sviluppa e si trasforma. In seconda battuta, l'ambien-

te va considerato come luogo culturale, come riferimento storico-culturale al quale è necessario rapportarsi per elaborare e attuare modelli educativi consoni ai soggetti reali, itinerari pensati e attuati dentro e attraverso l'esperienza dei soggetti storici, percorsi che rispondono alle possibilità reali offerte dalle situazioni concrete. In terzo luogo, l'ambiente costituisce il macro-sistema in cui hanno luogo le relazioni fra i membri e le interazioni degli stessi con il contesto, ossia le relazioni dell'uomo con l'altro da sé e la condivisione di un patrimonio comune. Le tre prospettive contribuiscono allo stesso modo a sottolineare il ruolo insostituibile dell'ambiente nei processi formativi dell'uomo. L'ambiente, infatti, è un variegato universo di dati e di input che stimolano e rispondono al bisogno organico di conoscenza dell'uomo. Ciascuno di noi nasce sprovvisto di saperi, in altri termini ogni uomo non possiede saperi propri sin dalla nascita; in questa situazione egli colma la sua lacuna naturale, biologica, selezionando i saperi dall'ambiente che gli è attorno e lo fa rispondendo ai suoi bisogni sollecitati dall'ambiente partecipando alla cultura di appartenenza, sia a quella materiale sia a quella immateriale. Di qui ha inizio una incessante attività che vede l'uomo impegnato fra selezione di saperi, trasformazione degli stessi per adattarli ai propri bisogni, elaborazione di nuovi, trasferimento di queste nuove conoscenze all'ambiente con cui mantiene un rapporto reciproco di scambi.

Questo presupposto è la chiave che introduce il tema del processo di apprendimento nell'uomo, che si caratterizza appunto per la dinamica propria dell'uomo e propria di ogni comunità sociale di generare saperi desumendoli dall'ambiente e di cui poi l'uomo si serve per stabilire forme di relazione con l'ambiente medesimo. È il processo di apprendimento spontaneo e naturale, dinamica costitutiva della condizione umana, a garantire il rapporto necessario fra l'uomo e l'ambiente, un rapporto fatto di continue modifiche da parte dell'uomo nei confronti dell'ambiente naturale che viene così antropizzato grazie alla produzione materiale di cultura. Tanto l'ambiente è parte della vita dell'uomo, che quest'ultimo può dirsi espressione dell'ambiente di cui è parte integrante: l'ambiente fa l'uomo e l'uomo fa il suo ambiente. Procedendo ancora, vivere significa per l'uomo organizzare l'ambiente, dal momento che innata nell'essere vivente l'iniziativa nella configurazione del proprio ambiente: scriveva a tal proposito Canquillhem che la caratteristica prima dell'essere vivente è essenzial-

mente quella di farsi il proprio ambiente. Le forme della comunione e dello scambio reciproco mutano in rapporto all'evoluzione temporale dei sistemi dei saperi elaborati dalle culture che si susseguono. Questa sottolineatura introduce il delicato tema dei saperi che una data società assume come propri e che, dunque, sono saperi decisivi del destino dell'uomo e dell'ambiente. Tali saperi determinano le forme che può assumere la relazione fra l'uomo e il contesto. Va sottolineato che la questione dei saperi che una società seleziona e adotta hanno forti collegamenti sia in positivo che in negativo con la storia e con il destino e dell'uomo e dell'ambiente: si pensi come esempio a quegli'apprendimenti che trasmettono conoscenze tali da tenere oppressi popoli interi, gli apprendimenti di massa alla subalternità. È dunque una questione che riguarda la scelta e i modi per diffondere e far sviluppare saperi nella società. Riflesso di questa angolatura è la non trascurabile questione della didattica dell'ambiente, che muove dalla esigenza di considerare il ruolo che esso svolge nello sviluppo delle capacità e degli interessi dell'allievo, fino anche nella determinazione dei meccanismi di apprendimento.

Ricostruire il peso che l'ambiente ha avuto e ha nella scuola mostra come presupposto il considerare le linee teoriche espresse in riferimento a determinati modelli educativi e in relazione agli sviluppi e alle scoperte psicologiche. Da questo punto di vista, lo studio dell'ambiente simboleggia lo specchio di come sono stati pensati i processi formativi, di quali prospettive ha seguito la pedagogia, delle concezioni circa il finalismo educativo. Nei programmi scolastici si è assistito a una timida incisione dell'ambiente e ciò ha riguardato per di più il campo dell'istruzione primaria. Esemplificati sono stati in questo senso i Programmi per la scuola primaria del 1955, che fondando lo studio dell'ambiente sulla globalità e sulla osservazione diretta dei fanciulli, ne limitavano la valenza formativa e lo rendevano puro momento contemplativo. Si tratta di una pura e semplice strumentalizzazione dell'ambiente con cui i ragazzi stabiliscono contatti occasionali incapaci di generare la dinamica della ricerca. Gli aspetti dell'ambiente non funzionano per costoro come stimoli, perché non generano in essi l'interesse a cogliere legami con il mondo attivo della propria esperienza e a modificarli in rapporto alla propria storia. Dunque, nella scuola primaria lo studio si fondava sui tre presupposti essenziali dell'«osservare, riflettere, esprimere», finalizzati a trasmet-

tere al fanciullo il senso della bellezza e dell'armonia della natura. Nelle indicazioni per il secondo ciclo, in linea con i tre presupposti, si intravedeva una definizione di ambiente quale «un testo o una lezione da cui si stacchino alcune caratteristiche che divengono poi automaticamente costitutive della personalità che le ha percepite». L'ambiente, in altri termini, veniva pensato a scuola come campo di esame degli sviluppi cognitivi e formativi infantili. Si restava, tuttavia, sempre limitati a una visione strumentale: l'ambiente più che trasformarsi in stimolo, restava per i ragazzi un puro dato, una semplice constatazione degli elementi fisici, antropici e biologici, una esplorazione non diretta a muovere i ragazzi a una trasformazione del proprio ambiente.

Guardando poi ai Programmi della scuola media, è possibile riscontrare la medesima genericità: qui, per di più, si assiste a un ulteriore restringimento con l'inserimento dello studio dell'ambiente all'interno della geografia e delle osservazioni scientifiche. L'ambiente entra pure nel programma di italiano, come si nota nella *Guida per le lezioni televisive per la Scuola media unificata*, pubblicata nel 1961 dal Ministero della Pubblica istruzione e dalla RAI-TV. Compare l'espressione "centri di argomento" per presentare sei nuclei tematici centrali indicativi dei sei momenti in cui si articolava lo schema didattico: osservazione, cronaca, letture, esercizi, conversazione, composizione conclusiva. Il richiamo evidente è alla pedagogia di Decroly a cui i programmi si sono ispirati. Decroly raggruppava le attività infantili intorno a quattro centri d'interesse rispondenti ai bisogni generali del bambino. Cosa sono i centri di interesse? Riportando la spiegazione di Clausse, «si tratta di quattro problemi di vita che hanno il vantaggio d'interessare i "movimenti essenziali e permanenti" dell'essere: il bisogno di nutrirsi, il bisogno di ripararsi dalle intemperie, il bisogno di difendersi dai pericoli, il bisogno di "fare" e di lavorare. L'ispirazione dei programmi per la scuola elementare, dunque, non muta, cambia solo il fatto che nelle medie lo studio dell'ambiente si inserisce all'interno di alcune specifiche materie. Risulta assente il rapporto con l'ambiente reale, il rapporto che fa sorgere domande e che interroga i ragazzi sulle possibilità trasformative e formative, il rapporto pensato da Dewey come funzionale alla ricostruzione dell'esperienza. Si pensi, inoltre, a Makarenko e alla sua axiologia educativa: i fini dell'educazione possono essere definiti partendo dalla storia e dalla vita reale della società. L'ambiente è ancora

inteso in senso statico e generico: vige ancora la tendenza che aveva caratterizzato i Programmi ministeriali del '55 a considerare lo studio dell'ambiente «il presupposto o il mezzo per aiutare in senso creativo l'esperienza del fanciullo, per favorire la maturazione delle sue capacità umane» con il forte limite che, come sottolinea Arnould Clause, l'ambiente era solo mezzo e non fine. Lo studio dell'ambiente, al contrario, è assiologia prima ancora di essere metodologia. Quale sarà il rimedio? Quale il compito della scuola?

Nella tesi di Clause, conformemente a quanto già espresso da Mason, la scuola è chiamata a ripensare il ruolo del complesso elemento "ambiente" nella costruzione dei processi di conoscenza dell'uomo. La tesi centrale di Mason verte sulla dimostrazione di quanto la scuola sia un'istituzione impegnata coscientemente a controllare e mantenere tutto quanto è attorno ai giovani, il loro "ambiente" nel senso più generale, l'ambiente intellettuale, sociale e culturale nel quale i giovani sono allevati. La scuola tende in modo sistematico a controllare l'ambiente vivo, la realtà connessa ai giovani così da preservare nelle stesse giovani generazioni valori, idee, pensieri che sono tradizionalmente considerati «ammirevoli, onorevoli, accettabili». È in altro modo riconoscere che i fini e i mezzi dell'educazione sono dettati dagli obiettivi che una civiltà si prefigge.

Ciò è ancor più rimarcato dal fatto che ogni ragionamento di didattica dell'ambiente è destinato a interrogarsi in primo luogo sulla gestione dell'apprendimento, dei meccanismi di conoscenza quindi, e parallelamente, sul contesto in riferimento al quale pensare e fare educazione. Quanto al primo aspetto, la tesi su cui si fonda l'analisi muove da un dato acquisito e dal riferimento a teorie che sostengono il dato: il processo di conoscenza riassume in sé l'impossibilità di prescindere dall'aspetto biologico e dall'aspetto culturale dell'uomo, prima ancora del cervello. I processi di conoscenza, infatti, sono processi dinamici che rappresentano l'interazione tra i tanti «io» coscienti e il mondo dei prodotti della mente umana.

I nostri sensi raccolgono le informazioni che provengono dal contesto ambientale. Di qui si avvia un processo di interpretazione che all'uomo è possibile grazie alla struttura genetica del cervello e da quanto nel cervello deriva dall'esperienza. L'uomo è così posto al centro, poiché a lui giunge ogni cosa, poiché è sempre lui il motore dell'interpretazione di quanto gli arriva attraverso i

sensi. Ciò che giunge dai sensi, però, non è un “dato” di per sé: è già l’effetto di una elaborazione. Il “dato sensoriale” rappresenta uno stimolo per il cervello, una sollecitazione che attiva un processo di elaborazione e di interpretazione. In questo modo, i dati sensoriali che entrano nel cervello iniziano a essere sottoposti a interpretazioni e iniziano a organizzarsi trasformandosi in percezioni e in conoscenza. Si desume che l’input sensoriale conduce in ogni caso a un’azione che è azione di indagine, di continua e progressiva interpretazione, di esplorazione mirante a migliorare sempre la conoscenza personale. Si potrebbero richiamare Piaget e il suo schema bipolare che vede alla base dello sviluppo cognitivo l’interazione bambino-mondo inanimato; si potrebbe ricordare la risocializzazione del costruttivismo piagetiano operato da Vygotsky e Mead che sottolineano il ruolo preminente dell’ambiente nello sviluppo delle funzioni umane superiori; allo stesso tempo non possono essere taciuti gli studi di Chomsky, così come le posizioni di Bruner, di Doise e di Mugny. E proprio questi richiami sono funzionali a individuare il posto che la scuola ha riconosciuto all’ambiente e alla pratica didattica dell’ambiente e per l’ambiente. La scuola attiva, più di ogni altra, proprio sull’ambiente ha posto il suo fondamento, come sono chiaro segno i menzionati Programmi ministeriali del ’55.

La scuola attiva era incentrata sulla concezione di ambiente come elemento vivo che assomma tutto quanto ruota intorno a se stessa. Non solo: l’ambiente diventa riflesso della sua anima, si fa specchio della esigenza che le dà sussistenza, l’esigenza di attuare la trasformazione dell’ambiente medesimo. Il problema è il “se” ed è il “come” essa attua tale obiettivo. Se “ambiente” sta per insieme di condizioni nelle quali l’uomo vive, ossia matura, sperimenta, fa esperienza, l’interrogativo è rivolto ai mezzi attraverso cui la scuola riesce a sviluppare l’educazione ambientale, instillando negli alunni un certo approccio critico con l’ambiente e una interazione protesa alla sua trasformazione. È il senso insito nella parola ripresa dalle scienze fisiche a rendere arduo tutto questo. La trasposizione dall’ambito delle scienze fisiche esatte al campo delle scienze dell’educazione palesa l’ostacolo per superare quell’idea di immutabilità e di determinismo insito nelle interpretazioni fisiche di “ambiente”. Il concetto di ambiente, soprattutto quando viene applicato ai fatti educativi, si fa inafferrabile, perché non è facile, talvolta appare impossibile, determinare e predeterminare

quell'insieme di condizioni di vita degli educandi. Il terreno è scivoloso ed è facile franare sulle posizioni tradizionali di quella pedagogia che perseguiva un ideale e che a quell'ideale mirava ad avvicinare via educazione i giovani. Il pensiero va immediatamente a Durkheim e alla sua concezione di educazione come funzione sociale, in forte antitesi all'idea di educazione che mira a realizzare l'uomo astratto, l'uomo ideale. L'ambiente a cui questa pedagogia guardava era divisa o fuori dell'uomo, come a sé stante e alienante. L'educazione nella impostazione tradizionale, di conseguenza, individuava temi e fini incurante dell'opera attiva dell'uomo che attraverso una ricerca costante percepisce la sua attuazione nella realtà e diviene cosciente della realtà in cui egli stesso vive la sua esistenza.

Si può a ragione riconoscere che, pur nella pluralità di accezioni createsi intorno al concetto di ambiente e pur nella diversità di funzioni a questo concetto riconosciute, le sue implicazioni nel processo formativo è comunque sempre evidenziato, anche nella genericità e nella limitatezza di talune posizioni. Il superamento di queste ultime interpretazioni è il punto di partenza ineluttabile per riaffermare una nuova progettualità pedagogica e una didattica dell'ambiente e per l'ambiente rinnovate in base ai bisogni concreti che la formazione oggi reclama.

Oltrepassare la ristrettezza semantica non è, allora, solo una forma esteriore, un puro esercizio intellettuale fine a se stesso, diventa il motivo di fondo per reimpostare i termini del problema formativo e della definizione scientifica di una proposta metodologica praticabile in un contesto reale in grado di adottarla.

Posta in questi termini, la questione approda a una concezione pedagogica fondata sul superamento del dualismo tra saperi e ambiente, sulle interconnessioni numerose tra l'uomo e il suo ambiente, sull'oltrepassamento del sistema scolacentrico portato a ridurre il processo di apprendimento a processo di istruzione, teso a privilegiare i saperi codificati e a trascurare quelli attinti dal soggetto attraverso un processo spontaneo di apprendimento. L'auspicato rinnovamento della didattica ambientale, dell'ambiente-per l'ambiente-con l'ambiente, muove da questo presupposto, ossia dalla necessaria dilatazione dell'intero campo dell'educazione fino a inglobarvi quali luoghi dell'apprendere non solo quello formale della scuola, ma anche e soprattutto le altre agenzie e i servizi educativi tutti.

Il sistema formativo scuolacentrico risulta, infatti, incapace in quanto chiuso in se stesso a una didattica che si faccia carico e che assuma su di sé le problematiche provenienti dall'ambiente reale dei giovani da cui i giovani recepiscono saperi informali. L'alternativa può e deve venire dal sistema formativo integrato, policentrico, che ha il suo punto di forza proprio nel rifiuto della didattica fondata sui contenuti. Nel sistema formativo integrato è possibile una didattica dell'ambiente-per l'ambiente-con l'ambiente, non circoscrivibile dunque entro i ristretti luoghi della scuola ma aperta ad altri contesti formativi e a una dinamica fra i saperi. Viene meno l'accezione di didattica mirante a trasmettere contenuti per incrementare i saperi dei soggetti attraverso pacchetti preordinati di conoscenze; si afferma, di contro, una didattica per così dire "naturale", ossia legata ai percorsi spontanei e naturali dell'apprendimento e ai problemi di conoscenza e di formazione che i soggetti incontrano nella loro personale esperienza quotidiana.

La comunione fra i saperi informali (scaturiti dall'ambiente in cui il soggetto fa esperienza quotidianamente) e i saperi formali (tipici delle diverse aree disciplinari) è il presupposto del rinnovamento pedagogico e didattico, lontano sia dallo spontaneismo di un certo approccio centrato unicamente sul soggetto sia dal meccanicismo della didattica tradizionale centrata sui contenuti. La didattica dell'ambiente così corrisponde a didattica della relazione dei saperi.

Le due linee portanti della riflessione giungono a chiarirsi reciprocamente. I percorsi di una pedagogia e di una didattica aggiornate hanno reso indirettamente possibile pervenire a una definizione di ambiente ampia e capace di comprendere la totalità di tutto ciò che è attorno all'uomo (come il latino *ambire* richiede) incluso l'uomo stesso. E ciò perché il ragionamento seguito mette in luce il nodo centrale interno al concetto di ambiente, la "trasformazione" e, di conseguenza, per il fatto che evidenzia il filo che lega l'idea di ambiente a quella di cultura. Tale conoscenza della realtà presente, quella che Clausse individua come "civiltà", è totalizzante in quanto comprendente tutti gli aspetti e tutti gli elementi materiali e spirituali, insieme alle molteplici interconnessioni e conseguenti trasformazioni tra gli stessi.

L'uomo, che conosce e comprende oggettivamente l'ambiente, arriva a coglierne le strutture, le combinazioni e le relazioni di tutti i suoi elementi, e arriva a programmare interventi trasformativi.

Va da sé che, nel cogliere il senso dell'ambiente attraverso l'esperienza concreta, l'ambiente accanto alla dimensione fisico-naturale si svela anche e soprattutto come dimensione sociale, come il luogo delle intersezioni, come ambito territoriale sfaccettato e variamente definito, in ultima analisi come luogo interculturale, luogo di confronto-incontro-scontro tra punti di vista, come luogo carico di densità umana.

### 1.5. Il «cambiamento» come categoria pedagogica

La scienza, la fisica in modo particolare, definisce “trasformazione” qualunque cambiamento che un sistema materiale subisce per effetto di una variazione dei parametri che ne individuano le condizioni. Un sistema cioè si trasforma quando passa da uno stato di partenza a uno di arrivo, da una situazione iniziale a una situazione-termine.

Nel concetto di educazione questa idea di trasformazione è implicita, ossia è naturale presupporre che ogni azione educativa operi un cambiamento nel momento in cui viene pensata, progettata e attuata. Avviene, infatti, che ogni atto educativo risulta sempre legato direttamente a uno scopo che si prefigge di raggiungere sin da quando viene concepito. Lo scopo intrinseco al pensare l'educazione è quello di portare il soggetto da una situazione di partenza a una situazione nuova, a una condizione considerata migliorativa.

Se, dunque, la pedagogia come sapere dell'educazione intesse una fitta trama con la dimensione empirica sia nella veste di ricerca teoretica (che dalla realtà concreta viene sollecitata attraverso i problemi che le pone, attraverso le richieste di costruzione di modelli e procedure) sia nella veste di sapere composito intorno al fenomeno educativo, appare evidente un nodo problematico che ha interessato il pensare-fare educazione e che oggi, a maggior ragione, reclama chiarimenti di fronte alle emergenze del nuovo.

Partiamo da una definizione e, in modo particolare, prendiamo le mosse dalle parole di Raffaele Laporta. La pedagogia è, in questa prospettiva, la «scienza empirica dell'educazione»: è cioè un sapere che ha carattere pratico proprio perché impegnato a pensare e a guidare l'azione educativa allo scopo di giungere a un cambiamento effettivo. È al tempo stesso un sapere pratico, e non po-

trebbe essere diversamente, perché fortemente e direttamente legato alle condizioni effettive storico-culturali, in cui si colloca l'elaborazione teorica e/o l'esperienza di soggetti reali.

In tale ottica emergono per un verso una necessità per il sapere dell'educazione, la pedagogia, per un altro verso un rischio cui la teorizzazione in educazione è andata e va tuttora potenzialmente incontro. Il rischio risiede nell'orientamento assunto dalla pratica teorica di impostare la teoria su principi razionalistici, su una razionalità impersonale, mettendo in atto operazioni logiche fondate su verità oggettive, su oggetti dati, su realtà assolute e metafisiche. A questo rischio, riconoscibile nella tradizione del pensiero moderno, in certe fondazioni illuministiche e anche idealistiche, fa da contraltare la necessità di tale sapere di reimpostare le questioni, la logica interna, le procedure operative per farsi realmente un sapere storico, esperienziale, analitico, critico, rispondente alla realtà (attuale o possibile), un sapere che costruisce e prospetta percorsi dentro e attraverso l'esperienza dei soggetti storici, che risponde alle possibilità reali offerte dalle situazioni concrete.

Il pensare-fare educazione, in sintesi, è chiamato a rianimarsi del contatto con il mondo, deve cioè operare e pensare azioni che abbiano presa sul corso degli eventi. Ma prima di questo approdo, chiaro e necessario stando alla pura e semplice consapevolezza esperienziale, come procedeva la pratica teorica (l'elaborazione teorica) in educazione?

La teorizzazione pedagogica pensava il processo formativo secondo parametri meccanicistici e deterministici che riconoscevano la categoria del cambiamento via educazione, ma che riportavano l'esplicitazione di tale principio all'interno della logica della razionalità, ossia all'interno della «grammatica della necessità». Il cambiamento attraverso l'educazione, in questa ottica, è sì contemplato, ma è pur sempre determinato a priori, *ex ante*. Come a dire che esiste nel presupporre il cambiamento una conoscenza piena del processo educativo, una conoscenza della situazione di partenza, una previsione delle fasi processuali e una conoscenza altrettanto certa dell'esito, della situazione d'approdo finale. O meglio, il cambiamento è contemplato in quanto necessario: quasi non si pone la questione, se si riferisce il principio regolatore della necessità alla sua matrice aristotelica che faceva del divenire (inteso qui nei termini di cambiamento) un passaggio della potenza all'atto recante in sé la necessità di essere nel suo stadio di potenza (stadio

iniziale) già ciò che l'essere è nel suo stadio finale. Il fine dell'educazione, chiamandolo genericamente quel cambiamento che essa presuppone, è in qualche modo dato. Il soggetto/oggetto dell'educazione è così semplice esecutore di un processo che esiste, che è pensato, che viene attuato indipendentemente dal soggetto/oggetto stesso, come processo che non si preoccupa di connettersi e rapportarsi ai processi cognitivi, che non prevede la partecipazione di un uomo capace di prendere posizioni o di scegliere liberamente.

Se così facesse, il processo educativo e la scienza che di esso si occupa verrebbero a essere minati nel loro carattere razionalistico, verrebbero a perdere la certezza data dalla razionalità: l'esito finale del processo rischierebbe di non essere controllato e prevedibile senza la guida di una razionalità forte. È la razionalità infatti, quella razionalità che impone la definizione di processo educativo in ogni sua fase, a garantire il cambiamento, per così dire dato per scontato. La questione della possibile realizzazione di un esito non trova ragione di esistere nel discorso pedagogico impostato secondo il postulato razionalistico: se di possibilità si vuol parlare, questa è sempre connessa non tanto alla realizzazione effettiva di un'esperienza contestualizzata in un determinato tempo e in una precisa cultura/società, bensì alla possibilità di educazione in realtà assolute, in riferimento cioè a contesti socio-culturali trascendentali, ideali. Il principio della possibilità in altri termini viene così a snaturalizzarsi, perdendo la sua caratteristica principale, la problematicità. Diventa, di converso, una possibilità fissa, immobile, chiusa, certa, stabile. È così che il sapere dell'educazione equivale a sapere della fissità e non a sapere del cambiamento, cioè sapere della trasformazione; il suo oggetto parimenti, l'educazione, perde il tratto innovativo, creativo, costruttivo.

Appare chiaro, dopo tali affermazioni, che il rinnovamento epistemologico che ha investito la pedagogia trova spiegazione anche alla luce delle emergenze educative e sociali che con forza si sono palesate a partire dal secolo scorso. Vi era una richiesta sociale di puntare l'attenzione sui problemi reali dell'educazione, vi era altresì un'esigenza di guardare e trattare lo stato delle cose anche in base a quanto le scienze altre (biologia, psicologia, sociologia *in primis*) andavano elaborando. Le nuove acquisizioni della ricerca scientifica nel Novecento hanno avuto il destino di segnare un'epoca e il postulato razionalistico tradizionale appariva sempre più

incongruente rispetto al nuovo scenario scientifico e sociale, appariva soprattutto non in linea con la nuova immagine di uomo, da considerare ora un prodotto di un complesso gioco di forze naturali. In modo particolare, proprio con le elaborazioni delle scienze bio-fisiologiche, filosofiche e psicanalitiche che lasciavano trasparire alcune incoerenze nelle concezioni tradizionali e nelle possibilità assolute e logiche dei processi di conoscenza dell'uomo, si direzionavano l'oggetto e le modalità di studio su aspetti prima estranei a qualsiasi analisi pedagogica, così come si arrivava a postulare la parziale impossibilità di pianificare il "processo educazione", a negare la totale possibilità di una educazione intenzionale esito di una *substantia* umana immutabile. Era affermata l'istanza di una giustapposizione di approcci scientifici diversi nel caratterizzare l'evento apprenditivo. Era affermata, ancor prima, l'esigenza di rileggere la natura mentale dell'individuo confidando in una integrazione dialogica fra ricerca biologica, psicologica, antropologica e sociologica.

Parallelamente, la pedagogia intraprendeva un percorso verso la sua definizione in quanto scienza. Non solo: sono state proprio queste elaborazioni teoriche a dare l'avvio a un modo nuovo di concepire i fenomeni che riguardavano i processi cognitivi, la strutturazione mentale dell'individuo, i meccanismi di conoscenza e di apprendimento. Il punto di partenza restava innanzitutto l'emancipazione dalla filosofia, nei cui fili la scienza deputata allo studio dell'educazione era per tradizione imprigionata, così come emergeva l'esigenza di una ristrutturazione epistemologica che, se per un verso negava necessariamente il suo ruolo di pratica empirica, per un altro la poneva di fronte al confronto con le scienze biologiche e sociali e con tutto quanto della natura umana veniva conosciuto. Ed è qui che emerge la complessità di un sapere sull'educazione che si legittima scientificamente in quanto mosaico disciplinare, che trova la sua specificità nella capacità di aprirsi al confronto e di costituirsi come *corpus* disciplinare poliedrico all'interno del quale occupano spazio diverse declinazioni cognitive che da angoli differenti, con approcci e con metodi di indagine propri si intersecano nello studio del fenomeno educativo in tutte le sue sfaccettature. Perduta la prospettiva del sapere unitario e conchiuso della pedagogia, si sono affermati i principi della problematicità, della sperimentazione e dell'apertura al cambiamento.

Da questo punto di vista la preoccupazione pedagogica si muo-

ve con una tensione previsionale e indaga le sfide dell'esistente con lo sguardo proteso verso le possibili prefigurazioni esistenziali sperimentate dall'umanità nell'era della globalizzazione, in cui come si è visto la tecnologia ha fatto il suo ingresso "dentro" le sfere umane. È questa la funzione accolta oggi dalla pedagogia che intende il suo procedere scientifico come un processo critico e progettuale e, soprattutto, che rifiuta ogni datità guardando criticamente e utopicamente verso realtà nuove. In questo senso la pedagogia svela la sua valenza profetica o, meglio, scopre la logica previsionale che esercita quando pensa il futuro e quando sollecita nel soggetto l'acquisizione di modi di pensare e di vivere la complessità e la transitorietà del tempo attuale e di quello a venire. Ritorna il modello-complessità a caratterizzare gli spazi della scienza pedagogica, della società, del pensiero, della conoscenza, dell'uomo. Tale paradigma accomuna, nella differenza, tutte le dimensioni dell'essere nel mondo. Essa contrassegna realtà e saperi, detta le regole delle relazioni interumane e segna nel suo interno ogni sapere. Questa stessa complessità come categoria di analisi viene dalla scienza stessa, che nel ripensare se stessa ha contribuito a infondere luce sui meccanismi dell'uomo e della natura.

Le scienze della vita, la biologia in prima linea, e le scienze dell'uomo hanno formulato l'immagine di una struttura umana e sociale dinamica, fortemente interattiva e sfaccettata e, superando gli empirismi e i razionalisti di stampo moderno, si sono ripensate come scienze, come costruzioni animate da un pluralismo di punti di vista e di analisi. L'indagine sulla realtà e sull'uomo si struttura a più livelli, così da osservare la complessità alla luce delle interconnessioni che si vengono a stabilire tra i diversi livelli della realtà e nella trama dello sviluppo di retroazioni tra uomo e natura.

In questa ottica non vi è più al centro dell'analisi l'uomo o la natura; punto focale ora è il sistema di relazioni e di interdipendenze, sono le relazioni sistemiche in una società cambiata e preda di una innumerevole quantità di sollecitazioni positive e negative. Lo sviluppo tecnologico, la rivoluzione interna ai saperi, gli orizzonti reali e artificiali hanno suscitato una inedita *forma mentis*, quella della complessità che vive nei saperi, nell'uomo, nella società e nella scienza, nelle menti e nelle culture. Il processo di formazione del soggetto deve essere analizzato tenendo presenti le trasformazioni dell'era globale e le contraddizioni insite nella conoscenza e nella ricerca scientifica. In particolare per quest'ultimo

aspetto, si registra l'eco degli effetti negativi della globalizzazione e si conferma al tempo stesso il metodo di ricerca in risposta alle sfide lanciate dalla complessità. In seno alla ricerca scientifica è venuta maturando un'idea di conoscenza e di ricerca scientifica contrapposta a quella professata dalla tradizione.

Notevoli sono stati le conseguenze e i riflessi in ambito pedagogico, là dove gli interrogativi derivati dalle trasformazioni tecnologiche hanno messo la pedagogia nelle condizioni di riarticolare gli itinerari e teorici e progettuali.

L'uomo in formazione non è più l'uomo al centro dell'universo, misura di tutte le cose, indipendente e autonomo rispetto a quanto è a lui esterno e rispetto alle altre forme di vita: il post-umanesimo, che si profila nella situazione storica e temporale attuale, annuncia un uomo che non può pensarsi e non può progettare la sua esistenza senza la percezione del suo decentramento in un contesto in cui il suo stare-nel-mondo non può prescindere dal suo essere-con-il-mondo, dunque anche parte di una rete di scambi reciproci con la natura e con la cultura, ossia con l'ambiente e con la cultura.

Nel quadro delle trasformazioni la revisione concettuale dell'idea di uomo in relazione alle connessioni coevolutive con tutto quanto è altro da sé è il primo tassello per formulare le linee della formazione necessaria all'uomo planetario e globale, per delineare le competenze indispensabili per fronteggiare la complessità attuale e futura. I diversi aspetti della riflessione pedagogica mostrano una stretta logica circolare data dal loro essere accomunati dal medesimo fine, che è appunto la riflessione attorno al destino della specie umana e della formazione, passando per un verso attraverso la ridefinizione anche concettuale dei soggetti, dei contesti e dei saperi della formazione alla luce dei recenti progressi tecnoscientifici, per un altro verso passando attraverso la tensione verso una riforma del pensiero e dei modi del conoscere al fine di rendere capace l'uomo di formare un pensiero critico, riflessivo, creativo e trasformativo, per un altro verso attraverso il ripensamento della pedagogia in vista dell'assunzione del carattere post-umano, superando le dualità oppostive che albergano nella visione statica e moderna della scienza, dell'uomo e della formazione.

“Complessità” e “possibile” diventano in tal modo inscindibili, caratterizzandosi come lenti di osservazione e interpretazione della scienza, lontani da ogni ottica prescrittiva e dogmatica. È im-

portante precisare i connotati di questo legame, anche per rispondere in concreto ai bisogni che la formazione oggi pone e ai problemi che il processo del “prendere forma” avanza quando si contestualizza in precisi contesti storici e culturali. Il carattere previsionistico si applica ai processi di formazione e di trasformazione del soggetto-uomo nel momento in cui prospetta, senza prescrittività e assolutezza, i possibili orizzonti in cui ciascuno può dare vita a una qualche progettualità educativa.

Gli orizzonti che gli si aprono sono infiniti nella sfera del possibile e nella dimensione dell'utopia. È possibile per ciascun soggetto avviarsi a infinite possibilità esistenziali; è possibile per costui pensare una infinità di ipotesi di vita. Si tratta di una progettualità che cammina e si forma in relazione al “possibile” e al “pensabile”.

L'utopia che anima i percorsi, tuttavia, va intesa nel discorso pedagogico e in riferimento alla natura umana come regolativa, nel senso che è tesa a garantire al percorso formativo l'apertura a ciò che non è dato, la tensione al cambiamento permanente, nel senso che è orientata a confrontarsi sempre e comunque con la realtà reale, fatta di infinite aperture e possibilità ma anche di infiniti vincoli imposti dai limiti e dalle impossibilità di ordine naturale-biologico e di tipo culturale e storico-sociale.

Questa considerazione presuppone il ruolo della responsabilità come criterio-guida del processo di formazione, dunque come dispositivo sia della ricerca e della progettualità pedagogica che del soggetto in formazione. La responsabilità, così come la trasformazione, diventa una componente fondamentale nella considerazione della soggettività in cambiamento e in divenire in una realtà sociale a sua volta inserita nei repentini processi di mutamento. Rimangono centrali, nella prospettiva della rivisitazione concettuale e strutturale del processo formativo e della sua scienza, la questione della “forma” a cui mira l'intervento educativo e il tema dei “fini” dell'intervento medesimo. Il che si traduce nel problema di quali forme di conoscenza e di pensiero dotare gli esseri umani nel cammino esistenziale sempre più caratterizzato dal nuovo, dal precario e dal divenire. Morin usa la metafora del saggio come «forma che meglio si accorda al pensiero complesso» e precisa che il saggio equivale in fondo al metodo.

La riflessione in questo caso stabilisce una circolarità, che rappresenta in questo lavoro l'asse portante del discorso, tra fine e metodo in educazione. Se nella società post-moderna è ai limiti

del possibile pensare a processi cognitivi e apprenditivi fondati su saperi certi e definiti, il metodo/a-metodo di Morin guida i processi in assenza di punti fermi e di fondamenti. Il metodo viene a definirsi come cammino in cui l'acquisizione della conoscenza è costruzione generatrice di conoscenze altre. La forma di pensiero adeguata per orientarsi nella complessità presente e futura è, dunque, quella del pensiero errante che si svolge e si esercita non affidandosi a verità consolidate, bensì rivolgendosi all'errore inteso come assenza di verità.

L'errore come strategia cognitiva, in questa prospettiva, costituisce la via principale per comprendere le dimensioni multiprospettiche, in altri termini la complessità, insita nella natura umana e nella realtà attuale. Al contrario, la certezza di una qualche verità porta con sé il rischio della semplificazione, già di per sé categoria del razionalismo, che ha dato prova della sua incapacità di leggere e di interpretare il soggetto in formazione e la realtà in cui il soggetto abita. Non vi sarebbe la possibilità di conoscere la rete di relazioni fra le componenti diverse, e opposte, della realtà umana e del mondo.

Quanto sottolineato implica che la preoccupazione pedagogica oggi è concentrata sull'attivazione di un pensiero creativo e aperto alla transitorietà, di quel pensiero «previsionale» che va oltre il presente, che va oltre il dato immediato e percepibile direttamente per guardare al futuro immaginando un sé immerso in nuovi mondi possibili. Franca Pinto Minerva traduce questo principio nel concetto di «competenza evolutiva», definendola come quella competenza «che si esprime nella disponibilità a saper integrare *ragione e fantasia, logica e immaginazione*, a mescolare, senza timori, conoscenze oggettivamente verificabili e ipotesi immaginative, dati «certi» e dati «incerti» (ma possibili), istanze razionali e slanci emotivi».

Più che saperi tradizionali, più che contenuti definiti, l'intervento educativo deve articolarsi nel rispetto sia della natura/cultura umana che dello spaccato reale offerto da un mondo mutante. Il bisogno primo dell'uomo planetario oggi è essenzialmente il suo sapersi porre in modo costruttivo e responsabile nel cambiamento. Di conseguenza, la pedagogia si ripensa muovendosi sul terreno della progettazione di percorsi formativi tali da garantire cura, guida, motivazione all'individuo: è così che il soggetto acquisisce le conoscenze e gli strumenti necessari per la sua vita, ossia la ca-

pacità di pensare autonomamente e responsabilmente il suo progetto di vita, la capacità di auto-conoscersi e auto-comprendersi, la capacità di conoscere, comprendere e stabilire relazioni con l'altro da sé, con l'alterità in genere fatta di uomini, di donne, di animali, di macchine tecnologiche, vale a dire con tutto quanto entra in relazione nella vita di tutti i giorni e con tutto quanto condivide tempo e spazio.

La formazione, rivisitata alla luce dei paradigmi di complessità e criticità, si specifica all'interno di una configurazione che ne fa un processo dinamico che, se per un verso sfugge alla logica della rigida corrispondenza fra obiettivi della formazione ed esiti attesi, per un altro verso si caratterizza come itinerario in cui il soggetto costruisce progressivamente i saperi assumendo su di sé un ruolo attivo agendo entro un contesto che egli stesso contribuisce a ri-configurare con le medesime conoscenze.

L'acquisizione delle conoscenze, il processo di conoscenza, il processo di apprendimento sono sottoposti a cambiamenti per così dire "evolutivi". Sono momenti che permettono al soggetto di giungere ad acquisire un "saper fare" attraverso quella che Morin definisce la "scoperta". Non solo il soggetto riesce così a rendere conoscenza ciò che dapprima era ignoto, ma diventa in grado anche di attuare la congiunzione di quanto già conosciuto con l'ignoto.

La vocazione dell'uomo a ricercare la realizzazione personale e sociale appartiene anche alla pedagogia critica e problematizzante che si sviluppa e progetta con lo sguardo rivolto al passato, nutrito dell'analisi del presente e con la tensione trascendentale che garantisce la pluralità della teoria e della prassi educativa. L'analisi critica del presente mira a evidenziare le contraddizioni della realtà, ma essa deve essere necessariamente seguita da una progettazione di possibili soluzioni di trasformazione della realtà esistente, muovendosi così nell'ambito del possibile di un futuro da venire. Non si tratta di percorsi astratti, dal momento che gli universi del non ancora dato perdono il connotato fantastico grazie alle condizioni razionali e costruttive determinate dalla pedagogia.

L'ideale trasformativo della progettazione utopica, pur essendo orientata verso una dimensione metastorica, trova nella storia il suo significato e mette in moto la dinamica trasformativa. L'apertura critica dell'educazione e della pedagogia prevede da una parte il soggetto che, percepita la sua condizione esistente, il suo esse-

re-in-divenire e il suo essere-nel-mondo, costruisce il suo progetto esistenziale di autorealizzazione; dall'altra parte guarda alla società per ricercarne i temi e riflettere sulle situazioni significative per consentire l'azione umana liberatrice e creatrice, che non può non essere che un'azione storica.

L'idea che sta alla base è data dalla necessità di fornire agli uomini delle dimensioni significative del loro mondo e degli strumenti per pensare criticamente la loro realtà. Poiché la realtà non si pone divisa o fuori dell'uomo, come a sé stante e lontanamente alienante, l'individuazione dei temi e dei fini dell'educare richiede un'opera attiva dell'uomo che percepisce questa ricerca come ricerca della sua attuazione sulla realtà, una ricerca che lo renda cosciente della realtà in cui si trova.

I fini, dunque, dell'educazione si desumono dagli uomini stessi e, soprattutto, dai loro rapporti con il mondo e con gli altri. Si può legittimamente affermare che, se i fini sono negli uomini e se gli uomini sono in divenire permanente nella realtà storico-sociale, allora i fini sono anch'essi definibili storici per il fatto che essi sono l'immagine riflessa degli uomini e della storia. Questo processo di ricerca e di conoscenza, di creazione e di trasformazione, attua una rivoluzione significativa e sposta le coordinate portanti del processo medesimo: affida agli uomini la ricerca dei fini attraverso la mediazione pedagogica che, attraverso la comunicazione con e tra i soggetti impegnati, rende dinamico il processo di analisi della complessità di un mondo che si fa progressivamente e alimenta il pensiero critico nella impervia conquista della sua maturazione, quando, di fronte alla situazione problematica che vede come ostacolo e non come possibilità necessaria di emersione da essa e di inserimento nella realtà che va scoprendo.

Soffermandoci ancor più sulle implicazioni pedagogiche di tale analisi, emerge come esigenza vitale dell'educazione il carattere aperto e dialogico della elaborazione educativa: i fini, i temi venuti alla luce dalla ricerca, devono essere indagati e organizzati dall'educatore che poi li ripropone all'educando come situazione problematica da cui scaturisce il suo processo di conoscenza.

Si rafforza ulteriormente la divergenza della concezione trasmissiva dell'educazione che meccanicamente consegnava i contenuti senza alcuna comunicazione con l'educando, senza rendere possibile una sua partecipazione dialettica nell'elaborazione. Il dialogo dell'educazione svela, inoltre, che i fini stessi confluiti nei

contenuti dell'azione pedagogica non sono che lo specchio delle esigenze, dei pensieri, delle aspirazioni degli educandi, in quanto nascono da essi e dal dialogo con essi, non ultimo dalla coscienza che essi hanno delle situazioni reali.

In questo modo l'educatore e l'educando alternano vicendevolmente il loro ruolo, così che l'educatore è anche educando e l'educando è a sua volta anche educatore. Il dialogo annulla la dicotomia di antichi modelli educativi e rende possibile la comunione dei due soggetti: educatore ed educando sono entrambi agenti nel processo di conoscenza personale e sociale che si nutre e si amplia attraverso il dialogo esteso ad altri soggetti, così che l'oggetto della conoscenza funge da mediatore della conoscenza dei soggetti.

Il dialogo contrasta con la negazione della parola interpersonale, che tende a disumanizzare gli uomini perché li estranea dalla possibilità di essere costruttori e trasformatori della loro società e attori nella intercomunicazione con gli altri. Essere persona non può prescindere né dall'impossibilità di pensare e riflettere sulla realtà né tantomeno dall'impossibilità di incidere sulla realtà per migliorarla, migliorando se stessi. L'educazione antidialogica, di tipo trasmissivo, che nega appunto che vi sia comunicazione e pensiero, cela una visione gerarchica in cui al vertice da solo si pone l'educatore e negli ultimi stadi della piramide stanno gli educandi.

Ciò a significare lo scetticismo nei riguardi di questi ultimi, incapaci di parlare e bisognosi solo di udire e incamerare le parole di chi ne ha il potere perché capace. La dicotomia tra conoscenza e ignoranza, tra educatore depositario di sapere e l'educando vuoto da riempire con i contenuti passivamente recepiti, è tutto quanto può dirsi ostacolo alla liberazione del potenziale cognitivo e alla autorealizzazione personale.

Negare il dialogo equivale a negare la persona. Senza comunicazione non vi è conoscenza; senza dialogo non vi è partecipazione democratica; senza *logos* non vi sono scambio e pluralismo culturale; infine, senza confronto, incontro/scontro, senza discussione tra punti di vista non vi può essere educazione e, dunque, non vi può essere trasformazione.



## Capitolo Secondo

# Voci della pedagogia

*Lo studio dei grandi, ossia lo studio dei principi e delle tappe percorse da ogni indagine, è il vero modo per impadronirsi del sapere e farlo procedere.*

E. GARIN, *L'educazione in Europa 1400/1600*

### Introduzione

Omero, Comenio, Rousseau, Maria Montessori sono quattro pietre miliari all'interno del discorso pedagogico, sono quattro "voci" che hanno dato in tempi e modi differenti un contributo determinante per la modernizzazione culturale e sociale europea. A Omero si fa risalire la formulazione del primo modello di formazione dell'uomo, il primo modello di *paideia* propriamente detto che nell'eroe Achille ha trovato espressione massima; con Comenio si ha l'elaborazione dell'idea di universalità dell'educazione grazie alla quale per la prima volta l'educazione viene pensata in maniera organica in tutte le sfaccettature che la caratterizzano.

Una vera e propria rivoluzione educativa, quella di Comenio, che mirava a un rinnovamento universale della cultura e della società e che necessitava, per rendersi concreta, di una rigorosa fondazione scientifica. Il binomio riforma dell'educazione/riforma della società è altrettanto centrale nel pensiero di Rousseau, difficile da definire pedagogista *tout-court* dati i costanti sconfinamenti del pedagogico nel non pedagogico e viceversa. Rousseau, al di là di molteplici interrogativi che la lettura delle sue pagine suscita, ha dominato, influenzando non poco, la riflessione pedagogica per due secoli e più. L'idea di fondo del Ginevrino, l'idea a cui soprattutto si deve la fortuna dei suoi motivi teorici sin ancora nel Novecento, insiste sulla necessità di sottrarre l'educazione dell'in-

dividuo alle influenze sociali dirette e deterministiche: il problema educativo in Rousseau nasce e si radica nel convincimento di ripensare in termini formativi, e virtuosi, il legame tra educazione e società.

Ogni buona educazione non può essere pensata se non prospettando per l'uomo un ritorno al suo stato di natura, alla sua bontà originaria. Il ritorno allo stato di natura è condizione irrinunciabile perché l'uomo si riappropri della possibilità di esprimere liberamente e felicemente la sua natura spontanea. Questo tema per un verso guida la costruzione di un modello educativo teorico avulso da qualsiasi preoccupazione di trasferibilità in una concreta realtà storico-sociale, per un altro verso segna l'inizio di un discorso che tanta fortuna conoscerà con l'affermazione degli ideali educativi democratici e, in modo speciale, all'interno della riflessione dell'attivismo deweyano.

Dopo Rousseau la teorizzazione pedagogica si è fatta sempre più attenta ai temi e ai valori dell'infanzia, restituendo al bambino quella centralità che proprio nel Novecento sarà tanto enfatizzata. Maria Montessori, sulla scia di una pedagogia puerocentrica, ha contribuito a risvegliare l'attenzione scientifica sul bambino come soggetto educativo per eccellenza, sottolineando così non solo l'importanza del suo ruolo nella società ma anche l'esigenza di riconsiderare il pensiero pedagogico in relazione alla "nuova" o "riscoperta" infanzia.

Natura e libertà si nominano quale parole-chiave del pensiero di Maria Montessori la quale, pur specializzando le sue ricerche sulla rieducazione dei bambini subnormali, elaborò uno studio sull'educazione in generale incentrato sul principio della "liberazione del fanciullo". Un concetto pedagogico per certi versi rivoluzionario, a maggior ragione se pensato e collocato nel contesto culturale italiano dove infatti le idee della Montessori furono non poco osteggiate a differenza del consenso e della ricezione trovati all'estero. Lontano da ogni taccia di spontaneismo, il metodo proposto dalla studiosa può dirsi a tutti gli effetti un metodo scientifico e sperimentale fondato sulla convinzione che il bambino, per poter sviluppare le sue capacità e assumere un comportamento responsabile, deve essere lasciato libero di svolgere le proprie attività.

Vengono, dunque, messi al bando gli interventi coercitivi operati dagli adulti, si dà rilevanza all'organizzazione scientificamente orientata sia delle attività educative sia del materiale didattico. Li-

berazione sta per crescita armonica, per sviluppo della persona: va da sé che l'adulto non può lasciarsi guidare da comportamenti spontanei, ma deve saper interpretare, grazie a una adeguata preparazione scientifica, i bisogni dei fanciulli e deve con consapevolezza essere in grado di ripensare le attività qualora queste non risultino adatte alla maturazione e alla liberazione degli educandi. Anche l'ambiente viene riorganizzato in relazione alle caratteristiche e alle esigenze infantili e in relazione al principio di fondo secondo il quale ogni bambino, nel fare da sé, deve ricevere stimoli più che dall'adulto direttamente dal suo ambiente.

La mente del bambino viene vista dalla Montessori come una mente assorbente, vale a dire come capace di assimilare in modo speciale e anche inconscio. Al di là di alcuni aspetti di criticità, il merito principale del pensiero e del metodo della studiosa sta nello sforzo di contribuire a rinnovare la cultura pedagogica, svecchiandola da talune ristrettezze nell'ambito psicologico e nell'ambito delle metodologie didattiche, ma l'elemento che fra tutti spicca nella vita e nel pensiero della studiosa consiste nel suo essere donna in un tempo in cui ancora lontana appariva l'emancipazione femminile. Maria Montessori è stata la prima donna a laurearsi in Medicina a Roma nel 1896 e, da scienziata-pedagogista-educatrice, si è dedicata alla cura dei bambini subnormali, approfondendo anche dopo la laurea gli aspetti pedagogici e psicologici con la frequentazione delle lezioni di Lombroso, di Sergi e di De Giovanni.

La «Casa dei bambini», fondata a Roma nel 1907, simboleggia i due elementi centrali della sua vita personale e scientifica: la sua affermazione professionale in un universo dominato sotto tutti i punti di vista dagli uomini, la sua sensibilità verso quei soggetti tradizionalmente «negati» dalla storia e dalla cultura. L'handicapato fisico e psichico con Maria Montessori e nel secondo Novecento in modo particolare viene inserito nel processo educativo, facendo maturare una coscienza nuova che sfocerà nel ripensamento delle istituzioni educative e nella attuazione di pratiche tese alla inclusione. Maria Montessori è, dunque, il caso più limpido che incarna dapprima come donna-scienziata, poi come studiosa-educatrice di bambini e di bambini subnormali in particolare, il processo di scoperta della differenza maturata nel Novecento.

I quattro protagonisti di questo capitolo conoscono tutti, in modi diversi, una relazione con la categoria della differenza e con

la dimensione del “femminile”. Le quattro voci della pedagogia in altri termini sono accomunate, al di là delle divergenze ben evidenti, per l’attenzione diretta e indiretta che hanno con il femminile. In Omero gli incontri di Odisseo nel viaggio di ritorno verso Itaca con le figure femminili rappresentano uno spazio centrale del percorso di formazione dell’uomo: l’incontro/confronto con il femminile costituisce un elemento fondamentale della sua *Bildung*. Gli *altera feminina* sono a ragione il motore del processo di conoscenza e di realizzazione identitaria dell’Itacese; sono gli incontri con le donne a definire una costante della sua esistenza e della sua azione conoscitiva, a partire dalla madre Anticlea che cronologicamente è la sua prima educatrice.

Ma è soprattutto la dea Atena, una donna per l’appunto, a ricoprire il posto principale nella vita e nel viaggio di Odisseo: Odisseo, quindi, senza Atena non potrebbe essere, Atena allo stesso modo senza Odisseo non avrebbe ragione. Al pari di Odisseo che al termine del viaggio è un uomo nuovo, anche la dea nel corso dell’*Odissea* diventa altro; si potrebbe sostenere che Atena alla fine del poema è una divinità diversa dall’inizio, anche lei compie una storia di formazione che la trasforma e l’arricchisce. E poi ancora le Sirene, la vecchia nutrice Euriclea che riaccoglierà Odisseo al suo ritorno a Itaca e lo riconoscerà, lavando i piedi all’eroe sotto mentite spoglie, dalla cicatrice di una ferita riportata durante una caccia al cinghiale; e ancora Arété e Nausicaa, poi Calipso, Circe e infine Penelope. La formazione di Odisseo avviene attraverso questi speciali incontri con la “differenza”. Una categoria, quest’ultima, che si è fatta esplicita teorizzazione pedagogica solo di recente, precisamente solo a partire dalla seconda metà del secolo scorso. Eppure, in linea di principio la sua importanza non è stata messa in discussione; la medesima idea di “differenza” nelle diverse sfaccettature che la declinano è in fondo riconosciuta come insita, implicita, nel concetto stesso di educazione.

Se ciò, come si è detto, risulta vero e indiscusso, non si può non riconoscere che nella storia dell’educazione e della pedagogia il paradigma della differenza più che porsi al centro di una esplicita considerazione scientifica, è stata negata o indirettamente posta al centro di un preciso disegno di eliminazione. Le differenze individuali, le diversità culturali e antropologiche, la differenza di genere, la diversità più in generale, sia nelle teorie pedagogiche sia nelle pratiche educative occidentali hanno costituito l’obiettivo di

una vera e propria opera di esclusione. Le radici della negazione e/o dell'esclusioni si innestano nella storia del pensiero occidentale sin dalla fondazione dei primi sistemi filosofici: sin dalle impostazioni scientifiche greche, cioè, prende forma la concezione, tipica di tutto il pensiero occidentale, di un unico e unitario principio ordinatore dell'uomo e della realtà. Jean-Pierre Vernant descrive la storia del pensiero occidentale come storia della fondazione, della giustificazione e del mantenimento dell'identità, in cui non trova e non può trovare collocazione alcuna delle "alterità", di qualsiasi genere essa sia: la diversità, infatti, genera paura e diffidenza e va, in virtù di ciò, eliminata. Tale è stato l'orientamento rintracciabile nei discorsi pedagogici, nelle teorie e nelle pratiche educative che, guardando a un modello umano dichiaratamente normativo, hanno impostato teoria e pratica su principi razionalistici, su operazioni logiche oggettive, su verità e oggetti dati a priori, su realtà assolute e metafisiche. L'educazione si rivolgeva a un individuo maschio, sano, appartenente a classi sociali alte e veniva pensata e attuata secondo parametri meccanicistici e deterministici, riportando e nella teorizzazione e nella pratica l'idea di unità/fissità all'interno di una logica razionalistica. Gli stessi modelli di sviluppo, dall'antichità sino a qualche secolo fa, figli del sapere medico pedissequamente ripresi dal sapere pedagogico, non facevano che riproporre l'immagine stereotipata del soggetto educativo, le cui tappe di sviluppo, dalla crescita fisica alla maturazione psicologica, seguivano un itinerario lineare e immutabile dall'infanzia alla maturità, dalla dentizione al vigore fisico per approdare alla conquista del ragionamento e concludendosi con l'età della vecchiaia, caratterizzata esclusivamente dalla decadenza fisica e dal declino psicologico.

In questo modello che ha avuto lunga vita nella tradizione occidentale la categoria della differenza non trova ragione di esistere: da quella cognitiva a quella fisica, da quella di genere a quella culturale o di classe, la differenza finisce per essere assorbita. Si pensi, addirittura, all'infanzia, che ha confluìto tradizionalmente nell'età matura perdendo i tratti propri dell'età e facendo sì che il bambino fosse concepito come "uomo in miniatura". Per un verso età educabile, per un altro verso l'infanzia veniva negata nella sua essenza, scivolando in una adultità ideale. Questa prospettiva di negazione e/o di eliminazione della differenza si è intrecciata spesso a una visione dell'educazione totalmente dimentica delle specificità del

femminile. Voce fuori del coro è stato Comenio, che ha teorizzato l'idea di una educazione per tutti, maschi e femmine, senza distinzione di classe e senza distinzione di genere. Con il progetto di costruire la pansofia Comenio non era mosso unicamente dalla tensione e dalla volontà di rendere tutti gli uomini conoscitori dell'intera enciclopedia del sapere in vista di una riforma delle cose umane; la pansofia concepita da Comenio rispondeva a un fine più alto per certi versi, l'approdo a una pace religiosa tra tutti gli uomini universalmente educati nell'arco di tutta la loro esistenza terrena. Riforma sociale, riforma educativa, riforma religiosa venivano a convergere verso lo stesso scopo. *Omnes omnia omnino* divenne, infatti, il principio ispiratore e pragmatico di Comenio: queste parole in lui risuonavano come ammonimento ad attuare una riforma che fosse culturale, sociale, pedagogica e religiosa, una riforma che passasse attraverso l'apertura di più scuole possibili, di avvicinamento di tutti senza distinzione all'istruzione scolastica e il rinnovamento dell'insegnamento secondo un metodo graduale e universale. La cultura occidentale per ovvie ragioni fu poco attenta a recepire l'appello di Comenio, che continuò a vivere a livello di utopia. Come si sa, il progetto di una istruzione per tutti sarà realizzazione di molti secoli in là, del Novecento che costituirà il tempo maturo di una nuova riflessione pedagogica fondata sul riconoscimento delle differenze, del pluralismo, di tutti i valori al di là della concezione meccanicistica dell'educare.

Nel Settecento e nell'Ottocento, con Locke e con Rousseau, l'elaborazione di teorie e di modelli pedagogici appare incurante del destino educativo delle bambine e di tutti eventuali soggetti dell'educazione fuori o al di là dell'ideale umano: incuranti, indifferenti, convinti della loro irrilevanza, tuttavia Locke e Rousseau dedicano le proprie attenzioni esclusivamente al soggetto di sesso maschile, il *gentleman* inglese per Locke ed Emilio per Rousseau. Più precisamente, se Locke non si curava affatto dell'esistenza delle bambine, Rousseau ha riservato spazio e parole nel suo romanzo a Sophie. È interessante analizzare, però, come e con quali parole il Ginevrino si è espresso a proposito della fanciulla e della sua educazione. Innanzitutto il primo elemento evidente è lo spazio davvero esiguo che viene dato a Sophie nel romanzo; in secondo luogo appare altrettanto evidente che l'educazione di Sophie è in realtà altra cosa rispetto al modello di educazione teorizzato nel resto del romanzo dedicato a Emilio. Quella di Sophie è un'edu-

cazione di tipo strumentale, tanto che sarebbe anche impreciso per molti versi definirla educazione. Si trattava a ben dire di indicazioni di regole di buon comportamento, anche in linea con quanto la biologia, la fisiologia, i saperi medici ribadivano sulla natura femminile, il cui tratto peculiare era e restava in ogni caso la limitatezza. Vi era in altri termini una diffusa convinzione della inferiorità femminile circa le sue potenzialità intellettive, una convinzione che valeva per Sophie ma che era certo fosse applicata alla descrizione di qualsiasi altra bambina europea tra XVIII e XIX secolo. Riguardo alle bambine, ad esempio, si sosteneva che fossero prive di razionalità, che non riuscissero per «istituzione della natura» a dominare le passioni, che per esse l'educazione, non solo fosse complementare rispetto a quella maschile, ma che fosse addirittura un puro ornamento. Nel Settecento, in modo particolare, i *médecins philosophes* predicavano, in virtù di una inferiorità biologica, una differenziazione rigida fra sessi relativamente agli itinerari esistenziali e formativi; nell'Ottocento, invece, era soprattutto la preoccupazione etica a determinare un certo sospetto per la scolarizzazione delle bambine. La differenza fisica e morale, la convinzione della fragilità del corpo femminile e l'opinione consolidata della debolezza morale che rende le bambine vittime dei loro istinti animano il dibattito intorno alla questione dell'istruzione femminile e, in particolare, intorno alla opportunità di mantenere una netta separazione di percorsi formativi e disciplinari fra bambine e bambini. Il paradigma della distinzione fra sessi, prevalente ancora per lungo tempo nella storia della scuola italiana, trovava la sua ragione anche nel timore sociale di una possibile competitività professionale. Pertanto, la conquista femminile di una regolare frequenza scolastica e il conseguimento di un titolo di avviamento alle diverse professioni offerte dal mondo del lavoro hanno conosciuto momenti di incertezza e di regressioni, ostacolati per di più dalla scarsa motivazione delle famiglie propense a favorire l'istruzione successiva a quella obbligatoria ai figli maschi e a trascurare l'istruzione femminile considerata ancora come puro ornamento e, di conseguenza, tutt'altro che necessaria. Fin'anche nel Novecento a bambine e ragazzine erano introiettati i valori del matrimonio e della maternità attraverso un'educazione fondata sulle "buone maniere" e in un microcosmo familiare rigidamente basato sull'interdetto della parola e sugli eloquenti gesti trasmessi dalle donne adulte con le quali si stabiliva un forte rapporto di

identificazione, che le faceva scomparire dietro l'imponente immagine idealizzata della donna adulta. Il silenzio e il vivere nel silenzio erano, dunque, due elementi fondamentali della formazione priva di istruzione delle bambine, ritenute nelle loro caratteristiche biologiche fragili fisicamente e moralmente. Il mondo della parola, quello esterno alla casa, era fortemente precluso alle donne e riservato invece a chi, fin dall'antica Grecia, si formava per essere *dicendi peritus* secondo una concezione culturale ed educativa che faceva della parola, e della parola parlata in particolar modo, il requisito indispensabile di chi voleva e doveva agire retamente all'interno della società. Come eredità della cultura greca, l'alta considerazione conferita alla parola continuerà nei secoli successivi sino a oggi a costituirsi come fondamentale base della formazione dell'uomo pubblico, dell'uomo in grado di distinguersi nella società e nella politica. Era, infatti, prerogativa maschile affacciarsi alla vita pubblica, professionale e politica; ed era, dunque, esclusiva maschile accedere al *logos* e ricevere una giusta preparazione disciplinare per le future realizzazioni professionali. L'educazione delle donne si limitava alla conoscenza delle arti della casa: esse si preparavano a diventare mogli, madri, reggitrici degli spazi domestici. Strideva con questo scontato destino una preparazione culturale a cui, per di più, si guardava con preoccupazione per gli effetti negativi sul fisico della futura madre, con sospetto in quanto spia del sacrificio affettivo nei confronti dei doveri domestici, come aspirazione da reprimere al fine di contenere i mutamenti sociali che minavano le basi della famiglia tradizionale.

Seppur tra contraddizioni, il Novecento si apre con un diffuso spirito riformatore che toccò per motivi diversi, sia politico-istituzionali sia sociali, la questione della situazione femminile e, in modo particolare, la questione della femminilizzazione dell'insegnamento. In questi anni la scolarizzazione femminile assumeva i connotati di una simbolica rivoluzione nel modo di concepire la donna, non più relegata agli spazi domestici ma inserita al centro di una corrente emancipatoria che lasciava intravedere l'ingresso, come soggetto attivo, delle ragazze nel mondo della cultura e nella realtà sociale, svolgendo professioni dapprima sola prerogativa maschile e conquistando una certa autonomia culturale ed economica rispetto alla famiglia di origine. Si trattava di una conquista, quella delle donne nelle cattedre elementari, facilitata in quegli anni da una vera e propria "fuga" dei maestri verso occupazioni me-

glio retribuite. La conquista femminile era precisamente una emancipazione provvisoria, così come a ritroso può definirsi l'impegno delle donne al fronte negli anni della guerra. Solo la seconda metà del Novecento iniziava a svelare quegli scenari di cambiamento in conseguenza dei quali le istituzioni educative e le teorizzazioni pedagogiche, nonché le pratiche didattiche, presero consapevolmente atto dell'affermazione dei soggetti nuovi e differenziati tradizionalmente esclusi dalla riflessione educativa. Quest'ultima iniziava a emanciparsi da analisi modellate su vecchie e stereotipate entità, accogliendo principi di interpretazione e di progettazione improntati sulla problematicità, sulla sperimentazione, sull'apertura. Le donne, il bambino, l'infanzia, l'hanticappato escono da uno stato di indifferenza e di subalternità, talvolta di esclusione, e diventano centrali nella realtà sociale ed educativa. Il riscatto, progressivamente e idealmente iniziato nell'Ottocento, ha preso materialmente forma negli anni Sessanta e Settanta del Novecento, dietro l'impulso di fattori molteplici, sociali in prima istanza e interni alla ridefinizione epistemologica del sapere pedagogico. È sullo sfondo dell'attivismo del movimento femminista e poi ancora grazie alla ricerca pedagogica che il paradigma della differenza acquista centralità: il problema dell'educazione femminile si indirizza sulla via della riabilitazione dei valori specifici della donna, elaborando modelli pedagogici nuovi in prospettiva femminile e non esclusivamente modellati sull'individuo uomo.

### 2.1. La «gloria» dell'eroe e la «parola» formativa di Omero

È opinione diffusa e largamente condivisa che la Grecia rappresenti il luogo di nascita delle forme e dei paradigmi logici e speculativi propri del pensiero europeo. È altrettanto comune far risalire le più alte conquiste dello spirito umano al periodo classico, riconosciuto quale momento-cardine in cui si è avuta una formalizzazione dei sistemi filosofici e scientifici. La Grecia classica avrebbe così infarcito di sé la cultura e la coscienza delle epoche successive fino a giungere a noi europei.

Nel V secolo a.C. anche la questione dell'educazione assume un'importanza nuova rispetto al periodo pre-classico: il percorso formativo viene a essere definito e la storia dell'educazione pro-

prio in questo periodo raggiunge una piena maturazione. Mutano gli ideali animanti l'evento educativo: Platone filosofo approfondisce la dimensione morale dell'evento educativo, individuando nella *sophia* il fine dell'educazione dei giovani. La formazione dell'uomo, in ogni tempo una preoccupazione costante della Grecia, per un verso subisce una inversione di tendenza, allontanandosi dall'ideale guerriero ed eroico, per un altro verso si definisce strutturandosi in un vero e proprio percorso stabilito nelle discipline e nei metodi. *Le Leggi* e la *Repubblica*, in modo particolare, contengono notizie e rimandi indiretti di quella che era la dottrina platonica in campo educativo, in altri termini l'impostazione teorica, le riflessioni circa il corso pedagogico confacente alla formazione dell'uomo, e contengono allo stesso tempo i riferimenti al programma educativo e all'organizzazione della vita all'interno dell'Accademia.

L'epoca classica, dunque, conosce una splendida fioritura artistica nel senso più ampio, una fioritura che ha in sé una attenzione particolare nell'affrontare le questioni della natura e del mistero dell'esistenza umana. Il pedagogico aveva ampio spazio nelle riflessioni, in virtù di quella connaturata impostazione tutta greca che faceva di ogni rappresentazione sociale e artistica un momento di profondo insegnamento per la comunità. Ogni manifestazione affidata alla parola costituiva un'occasione paideutica attraverso la quale istruire, rinsaldare i valori della comunità, ammonire al fine di essere *kalos kai agathos*. Ma se con Socrate e con Platone la *paideia* greca trova una sua formalizzazione, in teoria e in pratica; se, tra difficoltà interpretative, accuse e difese, il *Conosci te stesso* socratico segna l'apice di una rivolta educativa in linea antieroaica, ponendo al centro la giustizia e il bene trascendenti da acquisire non alla stregua di una qualsiasi arte o scienza dietro le orme e le direttive di un maestro; se la *sofrosyne*, quale ordine interiore dell'individuo, quale quiete, quale immagine dell'uomo giusto desideroso di vivere in conformità alla sua propria natura ordinata, si erge a virtù suprema con Platone, che ne fa il fine di ogni azione educativa in contrapposizione alla *megalopsychia* dei lontani tempi eroici; se tali sono gli approdi della maturità del pensiero greco, di una coscienza che ha elaborato la piena supremazia del *logos* come ragione forte, come principio a cui tutto deve conformarsi e che tutto informa, diventa un'esigenza epistemologica risalire alle origini, ricostruire le tappe di questa maturazione ritornando alla fase

iniziale del mondo greco, la fase in cui a prevalere non era il *logos* razionale, la ragione forte, bensì l'immediatezza e l'irrazionale.

Non si tratta di una ricostruzione né semplice né lineare, in prima istanza per il fatto che tanti eventi e tanti cambiamenti hanno caratterizzato i tre secoli che da Omero giungono al classico V secolo. Mutamenti politici, innanzitutto, cambiamenti di regimi e di forme di governo; mutamenti sociali e culturali, talvolta radicali; mutamenti economici e mutamenti di stili di vita. L'uomo, in modo speciale, viene osservato con una lente che progressivamente ne muta la visione e la prospettiva: dall'ideale eroe semidivino (Achille) all'instancabile combattente per la causa della patria (Tirteo), all'integerrimo cittadino osservatore delle Leggi della *polis* (Solone), all'aristocratico e nobile di nascita e di appartenenza (Pindaro), dall'uomo padrone di se stesso e giusto in nome di Dio (Socrate) all'*anthropos* in cui la *sofrosyne* trionfa in armonia con la *fronesis* (Platone).

Se per un verso la Grecia del V secolo a.C. assurge nella coscienza comune al ruolo di culla in cui si sono generate le forme logiche fondamentali del pensiero europeo e, ancor più, diventa nell'immaginario comune l'universo in cui è sorto il pensiero, per un altro verso la fioritura straordinaria del periodo classico trova significato alla luce di quanto è venuto prima, come a sostenere che il V secolo sia l'esito di un lungo processo di maturazione il cui senso risaliva già a quei tempi eroici recanti l'originario carattere della civiltà greca. Nella coscienza comune si rafforzava, inoltre, l'idea che le prime speculazioni filosofiche e scientifiche del periodo greco classico avessero determinato la formulazione formale di paradigmi logici che, attraverso un processo di continuazione, hanno dato luogo allo spirito europeo, assumendo i connotati di valori assoluti, incondizionanti, eterni. Ragion per cui il pensiero greco fa sentire la sua permanenza anche nel pensiero di altri e, più precisamente, nel pensiero occidentale. Tra XVIII e XIX secolo, con l'oltrepassamento della visione razionalistica, che faceva dello Spirito qualcosa di sempre identico a se stesso, anche l'idea del perenne valore assoluto del pensiero greco subì una incrinatura, incrinatura che non poteva non influenzare il medesimo metodo di approccio allo studio e alla comprensione del mondo elladico.

Quanto accennato pone un problema di interpretazione legato ai diversi momenti della storia culturale greca e allo stesso tempo,

quasi come conseguenza, porta alla necessità di ricercare, reinterpretando, il segreto della civiltà ellenica, quel carattere proprio che ne costituiva la base paradigmatica presente sin dagli albori e perdurato, maturando, attraverso i secoli influenzando l'intera civiltà occidentale e costituendo l'espressione più raffinata della condizione e dell'identità dell'uomo occidentale. Altro modo per ribadire l'insistenza del sistema valoriale greco, e anche latino, nella contemporaneità, a significare l'esistenza di forme archetipiche comuni all'intera civiltà europea. Non solo sulla classicità, ma anche sulla grecità arcaica si appunta la tensione a ricercare l'autentico spirito greco, l'ideale principio di vita e di cultura dei Greci e, non ultimo, il modello di formazione umana.

Ed è, infatti, dal lavoro di scavo e di indagine secondo una prospettiva nuova, per l'appunto pedagogica scientifica, del periodo più antico della storia dell'educazione greca che acquista rilevanza la figura dell'eroe, quale figura molto complessa, dai mille risvolti psicologici non sempre interpretabili univocamente, e acquista parallelamente rilevanza l'educazione propria dell'eroe arcaico. Va specificato che gli studi sul problema degli eroi greci sono numerosissimi e toccare o ritoccare questo argomento può apparire un'operazione audace, addirittura un'impresa inutile in considerazione dell'abbondanza di tesi, di fonti e di documenti esaminati. Ci si accorge, però, che questi stessi documenti chiedono di essere osservati di nuovo perché hanno ancora tanto da dire se inseriti nell'ambito del discorso pedagogico scientifico. La figura dell'eroe arcaico e quella di Achille in particolare "parlano" ancora e tanto, parlano con una voce originale e irradiano di novità la questione dell'educazione eroica arricchendo le pagine della storia dell'educazione antica. La natura e la strutturazione del processo di formazione umana dell'eroe greco manifestano un chiaro "progresso" rispetto all'analisi tradizionale. L'approccio sistemico e scientifico, oltre a ripensare l'apparato su cui sono stati elaborati i principi teorici della formazione umana, si rivolge all'eroe greco, studiandolo a partire dalle variabili in gioco nel suo processo di formazione e aprendo l'indagine su dimensioni dell'uomo tradizionalmente escluse dall'interesse delle discipline pedagogiche, dimensioni biopsichiche e dimensioni culturali. I modi di pensare e di agire dell'eroe vengono così riconsiderati in una prospettiva che prende in esame i molteplici aspetti della sua propria realtà cognitiva e formativa.

Indagare la natura e la formazione dell'eroe porta direttamente a occuparsi dell'*epos* omerico in cui l'eroe ha trovato esistenza e significato e che, anzi, contiene in sé il *problema* dell'eroe inserito in un complesso e pluriarticolato universo di credenze religiose, di regole etiche, di emozioni, di dinamiche fisiche e psichiche sfaccettate.

Si delinea in sintesi un vero e proprio modello umano, coincidente con un vero e proprio modello di formazione umana. Credendo o meno alla storicità, nel suo senso più comune e nel suo significato classico, del mondo omerico, credendo o meno che Achille o Ettore o Odisseo siano uomini esistiti realmente a Troia o a Itaca, credendo o meno che la guerra di Troia si sia realmente combattuta, il dato incontrovertibile è che tutto quanto nei poemi epici è messo in scena debba essere concepito come descrizione di fatti e di personaggi che agiscono all'interno di una organizzazione sociale assunta dai Greci in un certo momento della loro storia.

Secondo questa angolatura, che oltrepassa idealmente la rigida linea di demarcazione e di senso della storia, l'*Illiade* (e ovviamente l'*Odissea*) diventa immagine di un universo più ampio rispetto a quello di avvenimenti storicamente determinati. Non, dunque, di documento storico si può ed è corretto parlare a proposito del poema epico, essenzialmente per due ragioni: la prima ragione è razionale e si basa sulla considerazione che quanto descritto non ha in sé elementi oggettivamente reali, in altri termini veri per sé, ma che la trama narrativa è il prodotto di un intreccio continuo in cui i riferimenti, anche se ipoteticamente veritieri e storici, scadono poi inevitabilmente nel mito. La storicità, ad esempio, della stessa guerra di Troia è tuttora dibattuta. L'assenza medesima di un tempo per così dire storico e la collocazione, quindi, del racconto "fuori del tempo" sono particolari che inducono a reperire nella poesia epica valori e carattere diversi da quelli di documento storico.

La seconda ragione è legata ai fattori interni all'*epos* omerico, innanzitutto al suo essere in principio orale, al suo essere storie di uomini e di dei, di mostri e di guerre, che poeti, aedi e rapsodi, recitavano ad ascoltatori di volta in volta diversi, ma pur sempre attratti da narrazioni che trattenevano come vera e propria fonte di sapere e rispetto alle quali avvertivano un profondo senso morale di doverli custodire e rispettare. Attraverso la parola del poeta si realizzava a tutti gli effetti di generazione in generazione un processo di trasmissione culturale: il patrimonio di conoscenze, di

valori, di norme, di regole etiche, di credenze religiose che rappresentava per l'uomo arcaico il riferimento per essere membro della collettività, per essere riconosciuto tale, il riferimento a cui ispirare ogni sua azione, l'espressione di modelli umani a cui rifarsi, era racchiuso nella poesia e alla poesia affidato per essere narrato e trasmesso. Non conta, allora, se i personaggi e gli eventi si trovano collocati in un passato tanto remoto da finir nella irrealtà, le storie e i suoi protagonisti ora valgono in quanto immagini esemplari, modelli dalla straordinaria funzione pedagogica.

Guardando a essi e cercando di imitarli nella vita quotidiana, il greco arcaico apprendeva i valori fondamentali della società di cui si sentiva membro. Ecco, dunque, che seguendo questo filo logico non importa se Achille sia storicamente esistito, se la guerra di Troia sia stata davvero combattuta: Achille, i fatti descritti, le vicende umane, la guerra che fa da sfondo, l'intervento risolutore della divinità, si trasformano in paradigmi, in riferimenti di un sistema valoriale e culturale in cui l'uomo dell'VIII secolo a.C. si riconosceva. L'opera di Omero rispecchiava in questo modo oggettivamente il campo esistenziale dell'uomo del suo tempo con tutti i riferimenti morali riconosciuti da ciascun individuo. Lo scopo prettamente sociale dell'opera letteraria rappresenta uno dei motivi per cui il mondo greco è rimasto per secoli un universo orale e, soprattutto, un pianeta aperto a un uditorio totale. Tutto ciò era reso possibile dalla forza implicita nella parola "parlata" e "cantata" con la quale il poeta consacra la gloria di un guerriero, facendola ascendere al regno della Memoria o al contrario, in virtù della stessa forza della parola, gettando il nemico negli inferi del biasimo o, peggio ancora, in quello dell'oblio.

La parola parlata ha e mantiene un dominio incontrastato nella Grecia arcaica e detiene un valore soprattutto nell'ambito dell'eroico: è, in sintesi, legata al potere, in quanto legata alla «gloria», al *kleos* che viene attribuito e riconosciuto dagli aedi agli eroi. L'eroe è tale grazie e in forza della parola del poeta. *Kleos* è la gloria, è prima ancora la «rinomanza», ha cioè un legame forte con il mondo del suono. La gloria di un eroe, di Achille *in primis*, è una gloria "parlata", «una gloria per l'orecchio, una gloria sonora, acustica». Se l'*Iliade* e l'*Odissea* non sono e non possono essere letti come un puro documento storico, sono e devono essere considerati invece come mezzi di trasmissione culturale e, sin quando quella greca restò civiltà orale, come il mezzo esclusivo della co-

municazione e dell'acculturazione. Al tempo di Omero, infatti, la poesia parlata e recitata riassumeva i tratti dell'oralità nelle sue forme, nella composizione, nella comunicazione e nella trasmissione, nella pragmaticità che si nutreva della stretta correlazione con la realtà, nella investitura sociale e divina dell'aedo-rapsodo, nelle straordinarie doti del poeta di comporre, memorizzare e improvvisare, intese non tanto come personali capacità, bensì come dono della Musa ispiratrice.

Era questo ultimo aspetto, vale a dire l'ispirazione divina del poeta, a conferire veridicità alla parola che recitava e cantava. In quanto ispirata dalla divinità, in quanto vera, giusta e atemporale, la parola del poeta era anche azione e, più chiaramente, funzione sociale. E in quanto tale non si preoccupava di ricercare il consenso degli uomini perché specchio di una volontà celeste. Da ciò è possibile dedurre che, grazie alla parola e attraverso le forme e i luoghi in cui essa si affermava, veniva praticata una vera e propria attività educativa. In questo senso la parola "parlata" acquisiva un valore molto alto perché era pienamente inserita all'interno di un sistema religioso; la funzione sociale del poeta, il quale si relazionava in modo diretto con la comunità, veniva a svolgersi in un contesto dominato dal divino. Invocando la Musa, si pensi all'*incipit* dell'*Iliade*, invocava la Verità nel raccontare le vicende del passato. La sua "missione", quella sua funzione sociale di presentare la vasta organizzazione del sapere, di educare l'uomo del tempo arcaico trasmettendo e conservando il patrimonio sociale, culturale e identitario, era garantita, in altri termini riconosciuta dalla collettività, dalla "assistenza" divina di cui il poeta godeva.

*Meléte*, *Mnéme* e *Aoidé* intervenivano e accompagnavano l'attività poetica, divenendo l'elemento fondamentale o, meglio, indispensabile del fare poetico, che coinvolgeva la personalità del cantore estemporaneo arcaico in tutta la sua interezza, a livello fisico e a livello emotivo. *Meléte*, la concentrazione, *Mnéme*, la memoria, *Aoidé*, il canto, simboleggiano i valori dell'arte poetica, il cui fine artistico era pur sempre anche e soprattutto fine cognitivo, dal momento che attraverso la recitazione epica l'individuo veniva a trovarsi in relazione con quel sapere enciclopedico che gli consentiva l'integrazione con la realtà sociale.

A tal riguardo, fu proprio uno dei maggiori e più originali studiosi della storia e della letteratura greca Eric Alfred Havelock negli anni Settanta del secolo scorso a sostenere la tesi della funzione

“istituzionale” svolta dall'*epos*, basandosi sulla convinzione che Omero non aveva solo trasmesso regole e principi generali, norme di comportamento e valori, bensì veri e propri insegnamenti utili nello svolgimento della vita quotidiana, istituzioni pratiche del vivere concreto. Per l'*Iliade* si pensi ad esempio alle indicazioni relative alla divisione del bottino; per l'*Odissea*, fra i tanti, esemplificativi sono i trenta versi in cui viene descritta la zattera che Odisseo costruisce per lasciare l'isola di Calipso. Una descrizione dettagliata persino nella scelta del tipo di legname, nei modi in cui tagliarlo e così via.

L'*Iliade* e l'*Odissea*, frutto di una lunga tradizione orale, di secoli di poesia orale creata e trasmessa da cantori di professione, gli aedi ignari della scrittura, diventano i due riferimenti, le fonti principali da cui delineare le linee della ricerca sul primo modello, propriamente detto, di formazione umana, un modello di *paideia* che viene a caratterizzarsi in quanto modello ideale di vita e di cultura. *Paideia* prevede la proposta di un ideale umano e prevede di ripercorrere precisi episodi dall'infanzia all'adolescenza considerati ricchi di significato. Dall'infanzia alla giovinezza, come nel caso di Achille, è il tempo che indica un progressivo crescere, una maturazione, un divenire in cui l'ideale umano si realizza.

Nell'*Iliade*, infatti, non si guarda con esclusività alle imprese di un eroe o all'operare della divinità nella sua esistenza; al centro vi è l'uomo nel suo farsi, vale a dire nel suo prendere forma aspirando a divenire eroe. L'educazione omerica, che per ragioni puramente cronologiche può altresì dirsi “eroica”, è innanzitutto un'educazione pratica, che dà rilievo al corpo, alla sua cura e alla sua forza. Ma è anche un'educazione dell'eccellenza spirituale, che dà parimenti rilievo alla parola e alla persuasione. *Epea kai erga* è il riferimento dell'educazione eroica: quella di Achille, a conferma, è la formazione del giovane guerriero che unisce la cura del corpo all'oratoria, dietro la guida del maestro Chirone e che ricorda non poco, anche nel rapporto maestro/scolaro, la pratica dorica della pederastia. Anche a Telemaco nell'*Odissea* si insegnano i valori del coraggio e dell'eccellenza, allo stesso tempo si sollecita a esercitazioni con la lira, al canto, ai sacrifici, al culto degli eroi, all'ascolto delle aristie passate, in una espressione al criterio oratorio-musicale.

Educazione che, assemblando parole e fatti, lingua e mano, mira a favorire nei giovani aristocratici astuzia, intelligenza e vigore fisico. Lo strumento di cui si serve è l'agonismo e il metodo cui si

ispira è l'esempio. Dell'esempio Achille personifica l'*areté*, giustificata e simboleggiata dalla sua eccellenza. Per tracciare i momenti dell'educazione eroica, per scandire le attività concrete del programma educativo di un giovane greco del periodo arcaico, l'*Iliade* come si è detto è un necessario riferimento ma, se rivolgendoci alla tradizione plastica interroghiamo i monumenti achillei del periodo posteriore, il quadro diventa più significativo e certamente più illuminante per giustificare e comprovare l'ipotesi della formulazione del primo modello di *paideia* nel tardo arcaismo greco di impronta e di forte suggestione per un lunghissimo periodo, fino almeno al IV secolo d.C. e ancora oltre. Guardando alle fonti letterarie e artistico-archeologiche, emerge in termini indiscussi il personaggio Achille: Omero lo ha reso celebre e l'*Iliade* si rivolge a lui come esempio di una prima proposta educativa in cui successivamente tutta la Grecia si è ritrovata. Achille ispirò cicli figurativi e narrativi con riferimento a episodi della sua vita dall'infanzia all'adolescenza. L'ideale educativo nell'*Iliade*, modellato in Achille, vive dunque nella associazione indissolubile tra parola e atti, come Fenice ribadisce nella rievocazione della *paideia* di Achille: «Atti e parole (*epea-erga*), consiglio e forza (*bule-mache*), guerra e politica (*polemos-agora*), scettro e valore (*skêptron-alke*), atletica e retorica: questi i termini indissociabili dell'educazione omerica», sintetizza M. A. Manacorda.

## 2.2. Da Comenio a Rousseau: un'idea nuova di educazione

Con Comenio si dà avvio all'elaborazione di una idea nuova di educazione, di una educazione universale fortemente connotata in senso filosofico, politico e religioso, la quale si appropria di posizioni e ruoli nuovi, centrali nella vita dell'uomo e della società. L'universalità dell'educazione, privata di ogni vincolo di classe e di interessi particolaristici, si inserisce in un vero e proprio progetto pedagogico, per la prima volta pensato in maniera organica come sistema in cui l'analisi del problema educativo si svolge e si sviluppa nei diversi aspetti che lo caratterizzano: dal ruolo del maestro agli elementi di didattica, dalla funzionalità dei diversi indirizzi dell'istruzione a quella degli interventi educativi, dall'importanza assoluta della natura alle massime pedagogiche, dalle preoccupazioni psico-pedagogiche alla fede nell'educazione quale strumento

di emancipazione e salvezza personale e sociale, dai problemi di politica scolastica ai problemi di carattere metodologico.

In realtà Comenio, «il Galilei della pedagogia» come lo ebbe a definire nell'Ottocento lo storico francese Jules Michelet, nella maturazione delle sue idee pedagogiche e nella sistemazione organica dei problemi centrali della pedagogia assorbì le spinte riformistiche del suo tempo e si nutrì di tutte le innovazioni messe a punto da autori che egli assunse a suoi maestri. In numerose pagine dei suoi scritti il pedagogista boemo sottolinea la riconoscenza ai maestri tedeschi, Ratke in particolare, Andreae e Alsted.

Nel clima riformatore del tempo Comenio dedicò tutta la sua esistenza alla ricerca di un ideale di vita che egli era convinto si potesse raggiungere grazie a una radicale riforma educativa. I motivi nodali del pensiero di Comenio si andarono sviluppando, dunque, attraverso un colloquio intellettuale costante e circolare con il vento riformatore del tempo e con i suoi maggiori interpreti. Si può a ragione affermare che iniziavano a esserci tutti gli ingredienti per un rinnovamento complessivo in ambito educativo: una nuova idea di educazione, una scuola che assume una forma più specializzata, una formazione moderna, una pianificazione nei contenuti, nei metodi e negli scopi, la volontà di una istruzione del popolo tesa a ridurre l'analfabetismo e a inculturare le giovani generazioni. Comenio aveva in mente un rinnovamento universale della cultura e della società in cui l'educazione si caratterizzava per essere strumento riformatore necessario. Va da sé, dunque, l'avvertita esigenza di un discorso rigoroso basato su criteri epistemologici esaurienti: la pedagogia ha bisogno di una veste scientifica. Il rinnovamento si fa universale, giacché la concezione del boemo abbraccia sia le questioni teoriche sia le problematiche pratiche e volge il lavoro educativo su molteplici e diversi fronti. Cruciale, tuttavia, e unificante di tutti gli aspetti presi a esame risulta essere la visione di fondo, la profonda convinzione nella unità della formazione umana, la convinzione che i processi di formazione umana traessero esempio dai processi naturali.

Dall'osservazione della natura derivarono principi pedagogici e massime didattico-metodologiche; dall'osservazione della natura derivò il modello di uomo "virtuoso" e di educazione universale, accessibile a tutti, nobili e popolani, ricchi e poveri, sani e minorati.

È la visione ottimistica della natura umana a dare a Comenio la convinzione della universalità dell'educazione. L'Europa diventa il

terreno di una fervente riflessione teorica intorno ai problemi dell'educazione, di una riflessione che scaturisce dalla insofferenza verso le riconosciute carenze e le evidenti insufficienze dei luoghi, degli scopi e dei metodi tradizionali dell'insegnamento. Non solo: la questione della formazione dell'uomo iniziava a inquadrarsi in un discorso pedagogico, si faceva oggetto di una indagine scientifica. Comenio collegava la riflessione sugli aspetti tecnici della formazione con una più articolata discussione sull'uomo e lo faceva nella consapevolezza che fosse necessario un impianto pedagogico scientifico, forte e rigoroso.

Il discorso pedagogico doveva essere "sistemato" e si andava "sistemando" attraverso l'articolazione dello studio dell'uomo intorno a e su piani diversi, dal sociale all'etico, dal politico al religioso, dal naturale al culturale. È qui che la riforma pedagogica è anche, e a ragione, riforma della società, riforma dei costumi, riforma culturale: il pedagogico e il non-pedagogico si intrecciano. E l'*Emilio*, il ben noto romanzo che Jean-Jacques Rousseau dà alla stampa nel 1762, è la prova dello sconfinamento del pedagogico nel non-pedagogico, così da suscitare interrogativi sulle valenze di talune e frequenti divagazioni dallo specifico educativo, così da esortare a chiedersi sulle funzioni e sul significato di queste digressioni che creano un ulteriore interrogativo perché sembrano avere ben poco di pedagogico. Ciò che, infatti, sembra caratterizzare maggiormente la lettura dell'*Emilio* è per l'appunto l'assenza di organicità: sembra in altro modo difficile, quasi scorretto, parlare di una *pedagogia* di Rousseau emergente dal testo.

La trattazione a-sistemica ha suscitato interpretazioni diverse, talune orientate a considerare l'opera come un insieme di pensieri, di idee astratte, come una raccolta di osservazioni che Rousseau compie senza seguire uno schema o un piano preciso. Seppur tali giudizi possano essere condivisibili, essi non esauriscono un dato di fatto, vale a dire la presa di coscienza che il Ginevrino e il suo pensiero abbiano rappresentato negli ultimi due secoli un riferimento della pedagogia. Flores D'Arcais poneva una domanda, da definirsi retorica, legata alla possibilità di parlare di Rousseau pedagogista e non invece di Rousseau romanziere, utopista, visionario. Tuttavia Rousseau, che ha tanto influenzato la cultura e le concezioni pedagogiche degli ultimi due secoli, pone proprio alla luce delle variegate interpretazioni, tra discredito ed esaltazione, il problema della complessità e della difficoltà di lettura dell'*Emilio*.

Le specificazioni del nostro tema specifico, il significato e il valore del concetto di “natura” nonché il ricorso e l’uso che del termine “natura” fa Rousseau nella sua opera, si chiariscono a partire dai problemi educativi posti dalla sua pedagogia. Come si è sottolineato, una lettura superficiale dell’*Emilio* trasmette l’idea che si abbia di fronte non solo una rapsodica riflessione ma anche che quanto espresso non contenga granché di originale e soprattutto che certe affermazioni, semplici e lineari, risultino persino inutili, frutto di una utopia e di una riflessione astratta, fuori del tempo e della storia. Paradossalmente è proprio questa prima e superficiale immagine dell’*Emilio* a confermare il valore di Rousseau e del suo romanzo ancor vivo e fiorente nel pensiero pedagogico attuale. L’*Emilio* è uno scritto teorico: si propone di tracciare quello che teoricamente può dirsi l’ideale educativo, l’ottima educazione senza alcuna preoccupazione affinché tale ideale possa o meno realizzarsi. In quanto programma ideale dell’ottima educazione non si cura della sua trasferibilità in un preciso contesto storico-sociale.

Non è del pedagogista guardare se il programma sia svolgibile o si sia svolto in condizioni particolari, non è del pedagogista preoccuparsi della molteplicità di fattori che concorrono alla realizzazione del piano ideale. In questo caso, ossia in tutto quanto esula dalla determinazione teorica del programma educativo, è compito del maestro valutare la buona o cattiva riuscita della teoria pedagogica. L’ideale tracciato è valido in sé, a prescindere dalla sua praticabilità, dalle condizioni storiche, dalle contingenze ambientali, dalle situazioni particolari, dalle singole specificità umane. C’è da aggiungere, inoltre, che l’idea di ottima educazione di Rousseau non nasce per essere data alla pubblicazione, non scaturisce dalla volontà di dare vita a un’opera sistematica per il pubblico. Nella *Prefazione* all’opera l’Autore specifica che le riflessioni sono state “affidate alla penna” per offrire dei suggerimenti a *Madame Chenonceaux*, «buona madre, che sa pensare», a una donna cioè che non ha bisogno di un programma scandito e ordinato.

Non intendendo scrivere un’opera sulla scia dei predecessori, Rousseau anche nelle intenzioni teoretiche segue un’altra strada, tenendo saldo l’obiettivo delle sue riflessioni, dichiarato nella volontà di formare gli uomini e nel “costruire” un modello senza soffermarsi, almeno direttamente, ad abbattere i modelli “altri”. E allora, mentre Locke disegnava il ritratto educativo del *gentleman* inglese perfettamente in sintonia con l’Inghilterra che si stava in-

dustrializzando, mentre Della Casa componeva il suo *Galateo* e mentre l'intero Illuminismo italiano riconosceva al problema pedagogico un posto centrale, tanto da sottolineare con forza la sua importanza sociale e politica e tanto da sviluppare *curricula* scolastici adeguati alle esigenze della società borghese alla luce del principio della utilità della cultura, il pedagogista ginevrino teorizza l'educazione dell'uomo in quanto tale attraverso un ritorno alla natura.

Chiarito il terreno in cui origina il suo pensiero, il terreno della pura riflessione teoretica, chiarite alcune conseguenze che stanno a fondamento delle critiche mosse al valore pedagogico di Rousseau e della sua opera, viene alla luce il problema centrale: il tema del rapporto natura-cultura, natura-società e, non ultimo, il tema della relazione pedagogia-politica. La tesi di fondo di Rousseau è l'anticultura, facendo sua così la causa della bontà originaria dell'uomo. L'esaltazione dello stato di natura è una costante forte del suo pensiero, un punto che stabilisce quella posizione di autonomia di Rousseau rispetto alle teorie dei *Lumiers*. C'è, dunque, nel suo pensiero il convincimento che l'allontanamento dallo stato di natura e l'ingresso nella cultura e nella società siano le fonti della infelicità umana. A cultura e società egli contrappone virtù e natura. Lo stato di natura, concepito da Rousseau quale stadio in cui l'uomo, lontano da costrizioni sociali, può liberamente esprimere e sviluppare la sua natura semplice e spontanea, è tema centrale nell'*Emilio* e nel *Contratto sociale*, due capolavori che non a caso sono pubblicati nello stesso 1762 con soli tre mesi di distanza l'uno dall'altro.

È ovvio che tale centralità, indagata in maniera dettagliata e instancabile da Rousseau, si inserisce in una prospettiva ipotetica; come a dire che il Ginevrino proietta ogni sua raffigurazione della natura umana e ogni sua espansione in uno spazio immaginario, in condizioni cioè prive di qualsiasi attendibilità storica. Un dato, tuttavia, è di estrema importanza: Rousseau pone il problema dell'educazione sociale, al di là di ogni apparente individualismo rintracciabile nell'*Emilio*. Lo stesso Emilio non fa che spiegare che ogni buona e vera educazione non può non essere che sociale. Da qui prende forma il problema educativo in Rousseau il quale si sforza di ripensare e dare nuova veste al legame tra educazione e società, così da spezzare la degenerante influenza esercitata dalla società sull'educazione.

L'educazione dell'individuo non poteva per Rousseau continua-

re a essere prodotto determinato e deterministico delle influenze sociali. Sarà tale aspetto a conoscere non poca fortuna nei secoli successivi, in modo particolare nel '900 con l'affacciarsi di ideali democratici e progressivi in ambito politico ed educativo. La difesa della "naturalità" dell'uomo dalle sovrastrutture sarà l'obiettivo della teorizzazione e della pratica pedagogica proprie del '900, di Dewey e dell'esperienza delle scuole nuove: alcune intuizioni rousseauiane ispireranno, infatti, le questioni specifiche dell'attivismo.

### 2.3. Comenio e la natura: pedagogia di una metafora

Nella *Didactica Magna* di Comenio le metafore per introdurre e spiegare i temi e gli aspetti dell'educazione sono numerosissime. Si tratta di metafore ispirate alla natura e ai fenomeni a cui essa fa da scenario. Si può a ragione affermare che tutta l'opera si nutre di un linguaggio che nasce dalla natura e dai suoi elementi, che rappresentano in Comenio il termine di paragone quasi paradigmatico per leggere la natura umana e il modello a cui ispirarsi per costruire un piano di formazione dell'umanità tutta. La gioventù così diventa «arboscelli di Dio» e alla gioventù il boemo guarda con la tensione di chi crede nell'attuazione del suo ideale irenico attraverso una riforma educativa che è anche e soprattutto riforma sociale e riforma religiosa. La natura in questo senso è ispiratrice nell'opera di costruzione del nuovo ordine che va oltre il semplice ed esclusivo fatto educativo, abbracciando le molteplici angolature della società, della morale, della religione, della cultura, dell'esistenza umana in senso ampio. Per questo è dunque impossibile, oltre che scorretto, parlare *tout court* di Comenio come pedagogista. Costui è un pensatore tra i più difficili da inquadrare e da definire in modo assoluto: è pedagogista, è prima ancora filosofo, è un teologo. È allo stesso tempo uno dei personaggi più studiati, uno dei pensatori che più di altri ha conosciuto l'alternanza della fortuna, tra oblio e riscoperte, anche per il fatto che parte della sua produzione è venuta alla luce in tempi recenti e, dunque, la valutazione della medesima è tuttora in corso. Si rischia, stando a questi primi elementi enunciati, di essere riduttivi e di tralasciare sia nell'analisi della sua biografia che nella ricostruzione della sua produzione una qualche dimensione, un aspetto, "quel" fattore

che possa lasciar emergere la chiave per l'interpretazione. Benché numerose siano state le proposte di lettura sul pensiero del filosofo-pedagogista-teologo, in tutti i casi comunque certa e unanimemente condivisa tra i comeniologi è la convinzione della necessità di basare l'approccio a Comenio e alla sua opera su criteri di tipo storico-genetico, ossia su quei paradigmi di indagine che più di altri consentono di cogliere e spiegare per un verso la dinamicità interna ai molteplici scritti dell'Autore e per un altro verso, inscindibile dal primo, la serie di contraddizioni della sua esistenza e del suo pensiero. Va, infatti, subito ricordato il periodo storico nel quale visse Comenio: costui ha attraversato uno dei momenti più drammatici della storia d'Europa, nascendo a Nivnice in Moravia il 28 marzo 1592 e morendo ad Amsterdam il 15 novembre 1670. Sono anni di violentissime vicende storiche e politiche, le cui conseguenze negative furono pagate da Comenio in prima persona. La Guerra dei Trent'anni, la sua appartenenza alla comunità religiosa dell'unione dei Fratelli Boemi, l'assedio degli Asburgo, sono fatti che causarono a Comenio persecuzioni, esilio e perdita dei suoi familiari. Questi eventi, per altri aspetti, non poterono che lasciare traccia nelle scelte che Comenio compì durante la sua esistenza, in taluni interessi che divennero una costante del suo lavoro scientifico, della sua attività di riformatore degli ordinamenti scolastici in alcuni paesi europei, in certe convinzioni nel ricorso onnipresente alla Parola di Dio, nell'apertura alle ricerche dei più fervidi centri scientifici d'Europa. In una parola, si può dire che Comenio è da considerarsi uno studioso a tutto tondo, che non toglie mai lo sguardo dall'uomo e dal suo tempo e che non cessa mai di guardare con fiducia al futuro. Ed è proprio il futuro, l'avvertita esigenza di una umanità da rinnovare, a spiegare la centralità dell'educazione nel suo pensiero, una centralità che si è tradotta in impegno senza sosta nella vita tanto quanto negli scritti che vanno considerati fedeli riflessi dell'uomo Comenio. La sua vita fu irrequieta, così come dialettica risulta l'evoluzione del suo pensiero, che sfugge a ogni sistematizzazione settoriale e soddisfacente *in toto*.

Da qui deriva la difficoltà di una interpretazione univoca e da qui viene quell'attenzione a ri-leggere le pagine di Comenio e a ripensare dinamicamente il metodo di studio. D'altra parte, fu proprio Comenio a lasciare in eredità l'indicazione di una corretta metodologia di ricerca e di analisi: guardare alle interconnessioni

dei diversi fenomeni umani. Per studiare Comenio, dunque, va seguita una metodologia che in altro modo Comenio stesso aveva indicato: una metodologia che, con il linguaggio delle scienze attuali si fonda sul paradigma della complessità, per il fatto che mira a far emergere e spiegare non i singoli fenomeni nella loro peculiarità, bensì le interconnessioni di tutti i fenomeni umani, tenendo presente in particolare l'inscindibilità con il contesto storico, sociale, politico e culturale.

Tutti gli scritti di Comenio presentano un'ispirazione comune, cioè tutti si caratterizzano per l'orizzonte entro cui prende forma l'interesse per un'opera di carattere enciclopedico e all'interno del quale è possibile seguire la storia di affermazione di una nuova pedagogia e di una nuova didattica. Il motivo comune è dato dalla concezione armonica della natura. Da qui, come in un mosaico che riporta all'unità, si inseriscono i tasselli particolari della riflessione comeniana, in cui la tensione verso una riforma dell'educazione è in ogni caso connessa, inscindibile, all'attenzione costante per un programma di riforma religiosa. La vita stessa dello studioso boemo è la chiara fotografia di una simmetria, costante e profonda, tra impegno religioso, preoccupazioni politiche e motivi didattici; si potrebbe a ragione affermare, anzi, che i temi religiosi maturano parallelamente agli interessi didattici. In altri termini, la riforma dell'educazione è sinonimo di riforma religiosa: alla base dell'una e dell'altra vi sono come principi regolatori l'unità e l'universalità; alla base dell'una e dell'altra si intravedono le medesime ragioni teologiche. Tale il filo conduttore di tutta la ricca produzione di Comenio, a partire dalla sua prima opera importante, la *Česká Didaktika*, sino all'*Unum Necessarium* e alla *Via Lucis* pubblicati due anni prima della sua morte il 15 novembre 1670. La *Česká Didaktika* (la *Didattica ceca*) è l'opera più prettamente didattica di Comenio. A ispirare questo lavoro fu la lettura della *Didattica* di Elias Bodin che egli ebbe modo di visionare intorno al 1627, l'anno che segna l'inizio di una stagione difficile e insieme importante per Comenio. L'opera di Bodin era da poco apparsa pubblicata in Germania e, leggendola, Comenio sentì riemergere con forza i vecchi interessi didattici. Fu così che a distanza di quattro anni, nel 1630-1631, egli termina la sua *Didattica ceca* con quelle idee sull'educazione che saranno il cardine delle future riflessioni pedagogiche e teologiche. In realtà l'opera era stata pensata come parte di un progetto più ampio, come una delle sezioni

di una grande opera con cui Comenio si proponeva di attuare la riforma religiosa, educativa, politica della Boemia. La *Didattica ceca*, prima grande opera di Comenio e importante perché traccia una linea di demarcazione tra le precedenti opere consolatorie e la visione nuova in cui il pessimismo precedente è superato dall'annuncio di una intensa attività educativa riformatrice, non fu mai pubblicata quando il suo Autore era ancora in vita. Uscì, rivista e tradotta in latino, con il titolo di *Didactica Magna* nel 1657 nell'*Opera Didactica Omina*. Negli scritti, nella *Didactica Magna* in particolare, si riconosce un filo conduttore che anima il suo ideale irenico, legato alla avvertita esigenza di diffondere il Vangelo in un mondo sempre più minato da quella che egli avvertiva come la «devastazione anticristiana». Un filo conduttore da cui matura direttamente la necessità di costruire un metodo attraverso cui articolare l'arte dell'insegnare, la didattica, e grazie al quale affermare l'universalità dell'istruzione. Comenio stesso definisce questo metodo «sincritico» a specificarne la sua fondazione sulle connessioni, sulle corrispondenze, sulle analogie, e a volerne sottolineare un superamento qualitativo rispetto al metodo che il maestro Ratke aveva chiamato «naturale». Comenio insiste molto sul metodo sincritico, al punto di precisarne la validità in un'opera andata perduta nel 1656 durante la distruzione di Leszno. La sincrisi è presente in natura sia nell'universo sia anche nella mente: analisi, sintesi e sincrisi sono i tre momenti attraverso cui la mente perviene a un ordine nuovo. Con la sincrisi Comenio afferma l'importanza e la necessità sul piano pedagogico della interconnessione dei diversi fenomeni: la mente si cala nel contesto. Ecco, dunque, che emerge la visione che Comenio maturò sull'educazione e sui fondamenti della didattica: attraverso il metodo sincritico è possibile ricongiungere i due mondi, la natura e l'arte, così che l'arte dell'insegnare finisce con il ricalcare le norme deducibili dalla natura e il processo educativo non è che l'immagine riflessa dello sviluppo della natura. Per Comenio arte e natura vivono di uno scambio continuo e bidirezionale, vivono di Dio e in Dio, creatore della natura, fondamento di ogni cosa. L'imperativo all'integrazione di cose e parole è dunque la costante del piano educativo di Comenio: il *res, non verba* o, meglio, il *res et verba* si trasforma nel monito a inaugurare e seguire una teoria/prassi educativa nuova.

Un principio, questo del *res, non verba*, caro a John Locke. Con questa formula si soleva criticare l'educazione che aveva tra-

dito il suo fine, trasformando lo strumento in scopo, così da concentrare ogni sforzo didattico alla preparazione dei giovani in una particolare e specifica tecnica attraverso l'acquisizione meccanica di più nozioni possibili, di precetti che più che formare confondevano le intelligenze. Sono parole che non assumono valore nelle menti dei fanciulli perché disgiunte dalle cose reali e concrete che esse significano. L'educazione, come Locke ribadisce nei suoi scritti e in modo particolare nella *Guida dell'intelletto*, deve formare non a una tecnica o a un'arte, ma deve formare gli abiti attraverso l'esercizio; non si tratta di estendere la varietà delle conoscenze, di trasferire passivamente e senza criticità di pensiero ammaestramenti e regole. Al contrario, è l'esercizio a sviluppare le capacità intellettive nelle giovani menti. Si tratta per un educatore di direzionare la sua opera didattica verso un arricchimento delle possibilità del pensiero, della libertà dell'attività della mente. Educazione, così concepita, è liberazione, è formazione di personalità libere. Si dichiara con la formula del *res, non verba* una ferma opposizione alla pedanteria dei metodi tradizionali su cui veniva organizzata l'istruzione.

La costruzione del nuovo metodo prende avvio da una ben nota polemica, antica e costante anche tra i predecessori di Comenio. Punto di partenza era, dunque, la constatazione che l'educazione era per così dire "ammalata": si era assistito a una sua degenerazione ravvisabile nelle quisquiglie grammaticali e retoriche, nell'affidare insegnamento e apprendimento solo alla memoria costringendo la mente dei giovani fanciulli a lavorare a vuoto e allontanandosi di conseguenza dal fine di formare l'uomo su un piano di realtà definita e concreta.

Secondo Comenio la soluzione alla accennata degenerazione, che tocca piani e aspetti differenti del pedagogico nel suo senso più ampio, può e deve essere ricercata nella natura che pertanto diventa maestra. Soffermiamo l'analisi alla *Didactica Magna*: qui si nota chiaramente che le pagine sono piene di riferimenti alla natura. Essa assume il carattere di ispiratrice e guida del piano pedagogico comeniano: l'ordine della natura deve rappresentare il termine paradigmatico per ricreare l'ordine dell'educazione. Eugenio Garin, commentando Comenio e il suo pensiero, spiegava il principio in base al quale l'educazione andava concepita e realizzata in conformità alla natura dell'uomo. L'uomo è considerato al centro del suo mondo ed è microcosmo; l'uomo, all'interno dell'ordine

razionale che pervade tutto, è di questo una sorta di sintesi. Osservando la natura si scoprono e si ricostruiscono le vie dello sviluppo umano e, di conseguenza, è possibile individuare i percorsi della sua formazione. Unità e gradualità costituiscono le parole-chiave per comprendere il processo di sviluppo umano. Ma, va specificato, il fanciullo nella processualità del suo sviluppo è pur sempre una umanità completa che, in momenti, per gradi diversi, di tappa in tappa, è sempre quel microcosmo che rappresenta e contempla l'universo. Certamente un universo, a seconda delle fasi e dei momenti, di un certo grado; ma è sempre un universo. La natura come termine di osservazione impone, tuttavia, il problema di una trasformazione nella teoria/pratica educativa. In altri termini, la questione consiste nel costruire un metodo i cui principi corrispondano a quanto dedotto dall'osservazione della natura stessa. La risposta sta nell'opera che Comenio ci ha lasciato. L'obiettivo della presente riflessione viaggia nella prospettiva di indagare i procedimenti attraverso cui Comenio ha concretizzato l'organizzazione delle scuole e l'attività educativa. E contemporaneamente nella direzione di ricostruire il pensiero originale dell'Autore attraverso un'analisi anche lessicale della sua opera. Nel capitolo XII della *Didactica magna* Comenio afferma la necessità di «curare le malattie inveterate» del pensare/fare l'educazione, i mali «storici» dell'istruzione e degli strumenti messi in atto per realizzare l'attività pedagogico-didattica: l'emarginazione di alcuni, i poveri e i meno dotati, e il metodo, duro e tortuoso, generalmente seguito nelle poche scuole sono le malattie tangibili a cui porre rimedio. Se Lutero nel primo ventennio del '500 esortava a erigere scuole e a costruire un metodo «piacevole» di insegnare, Comenio insiste sulla mancata ricezione di un tale «consiglio certo avveduto», al punto che a quel limitato numero di giovani che frequenta le scuole, egli sostiene, «non viene data una cultura seria e accorta, ma confusa e inutile e proprio quello che bisognerebbe anzitutto innestare negli animi viene puntualmente trascurato, cioè la pietà e la morale. [...] sicché da lì i più vengono fuori, invece che placidi agnelli, asini selvatici e muli sfrenati e petulanti, e invece di un'indole incline alla virtù acquisiscono solo un'artificiosa urbanità di costumi, una sorta di fastoso vestito esotico, mentre hanno occhi, mani, piedi abituati solo a vanità mondane» (*Didactica Magna* (D.M.), XI, 8). Il passo citato è funzionale ai due temi portanti di questo studio: l'architettura metodologica della nuova educazione

e le metafore tratte dal mondo naturale che accompagnano e specificano il ragionamento. In contrapposizione alla organizzazione educativa e metodologica tradizionale si erge l'impianto tracciato da Comenio. In primo luogo, tutta la gioventù deve essere educata (eccezion fatta, scrive Comenio, di coloro ai quali Dio ha negato l'intelligenza) e deve essere educata in tutte le cose che possono rendere l'uomo sapiente, onesto, pio. Questo principio, nodale e costante nella sua visione pedagogica, prende forma intorno all'idea di formazione come preparazione alla vita e, dunque, di formazione da compiersi prima dell'età adulta. Questa, inoltre, non va fondata sulla severità e sulle punizioni, né tantomeno sulla coartazione. Vanno dosate in massima misura delicatezza e dolcezza, quasi in modo spontaneo. Comenio parla agli educatori i quali sono da parte loro attori del piano di riforma; in fondo sono costoro a rendere possibile la naturale traduzione del loro insegnamento in apprendimento degli allievi: «(come un corpo vivo aumenta via via la sua statura, senza bisogno di stirare e di distendere le membra: giacché se tu con prudenza lo alimenti, lo assecondi e lo eserciti, il corpo, quasi senza accorgersene, acquista altezza e robustezza); così, dico, nell'animo gli alimenti, i nutrimenti, gli esercizi si convertono in sapienza, virtù e pietà» (*D.M.*, XII, 2).

Un'educazione così delineata risponde nel concreto all'idea che i giovani debbano essere educati a una cultura vera e solida, ossia tale da sviluppare l'essenza stessa dell'uomo, il suo essere un animale razionale, capace di usare la propria ragione, di esercitarsi in altro modo al giudizio critico su tutto quanto apprendono e su tutto quanto vedono, ascoltano e vivono. Il giovane, scrive Comenio, «si abitui non soltanto a leggere e capire nei libri le opinioni altrui e addirittura a tenerle a memoria e recitarle, ma a penetrare da solo alla radice delle cose, e a ricavarne un'autentica conoscenza e utilità. La stessa solidità è necessaria per la morale e la pietà» (*D.M.*, XII, 2). È inoltre risaputo anche a Comenio che l'insegnamento è più solido tanto più risulti piacevole; l'educazione può risultare addirittura non solo priva di fatica, ma addirittura facilissima se essa procede rispettando i naturali tempi di apprendimento. Perciò Comenio insiste sulla regola in base alla quale «agli esercizi in classe non devono dedicarsi più di 4 ore, e in modo che un solo precettore possa insegnare anche a cento alunni simultaneamente con un lavoro dieci volte minore di quello adesso necessario per insegnare a uno solo» (*D.M.*, XII, 2).

La questione è allora tutta metodologica: va ripensato il metodo, facendo sì che questo risponda pienamente a determinati principi che non possono non essere che quelli naturali. Se l'arte dell'insegnare, nella logica di Comenio, richiede ordine in ogni suo aspetto e livello, di modo che tutto possa essere insegnato *solidamente, certamente, piacevolmente*, tale ordine costituisce il primo obiettivo per chi intenda formulare un metodo di insegnamento e di apprendimento efficace per ogni arte e per ciascun essere umano. È la natura che offre un infallibile esempio, è la natura delle cose che manifesta in ogni sua parte l'ordine manifesto. Afferma a tal proposito Comenio che «I rimedi che porteremo contro i difetti di natura, devono cercarsi nella natura stessa: perché è verissimo che l'arte non può niente se non imita la natura» (*D.M.*, XIV, 1). Comenio riportava anche il funzionamento dell'orologio, più volte ripreso dall'Autore, come esempio di quella unità e di quell'ordine che va posto a fondamento di ogni attività che interessi l'uomo e la sua formazione umana. Stupisce, afferma Comenio, che uno strumento di metallo come l'orologio riesca con armonia e con movimenti spontanei a scandire il tempo. In altri termini, fa meraviglia osservare e sentire come un oggetto di metallo, che è sostanza inanimata, riesca a produrre movimenti vivi. «Per quale forza occulta avviene questo?», si chiede Comenio (*D.M.*, XIII, 14). La risposta si trova in «quell'ordine manifesto che regna qui in ogni sua parte: cioè [in] quella disposizione, nel numero, ordine e misura, di tutti gli elementi, che concorre a far sì che ognuno di essi abbia un fine definito da raggiungere attraverso mezzi appropriati e modi prestabiliti; tutti gli elementi, cioè, sono perfettamente proporzionati tra di loro, ognuno è debitamente connesso col suo corrispondente, e si comunicano la forza l'un l'altro secondo leggi reciproche».

Se, dunque, è nella natura l'idea di ordine universale, è solo affidandosi alla scuola della natura che risulta possibile edificare un nuovo metodo di insegnamento e di apprendimento facile e naturale. A questo punto è importante e necessario conoscere come procede la natura per poter ricreare il medesimo ordine nell'arte di insegnare e di imparare, splendidamente definita come «arte di piantagione spirituale» (*D.M.*, XVI, 4), e per predisporre un metodo di studio «universale», «certo», «facile» e «solido».

E la massima di Cicerone, cara a Comenio, rafforzava questo principio: «se seguiamo come guida la natura, non potremo mai

errare» e poi ancora (*De officiis*, I, 6, 20) «avendo la natura a guida non è possibile errare». Un metodo «universale», «certo», «facile» e «solido»: questi aggettivi, tra le tante definizioni rintracciabili negli scritti del filosofo-pedagogista-teologo, sono quelli che più e meglio sintetizzano l'idea di metodo che costui perseguiva. Questi aggettivi rimandano al passo de *La Grande Didattica* in cui si annuncia con forza l'esistenza di rimedi sicuri per superare la corruzione della scuola attuale. Anche in questo caso, la spiegazione tratta dall'esperienza e dalla ragione, come Comenio stesso afferma, rimanda chiaramente al piano teologico del pensiero del pedagogista boemo. È Dio, «sapientissimo arbitrio delle cose», ad aver voluto per il bene dell'uomo che vi fossero gli ostacoli; la divina provvidenza ha fatto sì che fossero dati all'uomo ostacoli che egli potesse rimuovere e, così facendo, rinvigorire la sua operosità. È interessante soffermarsi sul modo in cui possono essere superati gli ostacoli con l'aiuto di Dio: «Non li [gli ostacoli] si potrà rimuovere se non con: 1) Un prolungamento della vita, in modo che sia sufficiente al corso destinatogli. 2) Un'abbreviazione delle arti, corrispondente alla durata della vita. 3) L'afferrare le occasioni in modo che non sfuggano inutilmente. 4) Lo svegliare gli ingegni in modo che approfondiscano facilmente le cose. 5) L'istituzione, al posto di vaghe osservazioni, di un fondamento immutabile che non faccia errare» (*D.M.*, XIV, 14).

Ponendo in relazione ordine della natura e ordine dell'insegnamento/apprendimento, si indicano le strade da seguire in ambito educativo. I nove requisiti generali, così Comenio li chiama, hanno innanzitutto una caratteristica evidente sotto il profilo lessicale; non a caso nella *Didactica Magna* essi vengono indicati per mezzo di anfore, facendoli iniziare con le parole "la natura" e, nelle due eccezioni al terzo e al quarto principio, con le espressioni "nel suo operare [la natura]" e "nelle sue opere [la natura]". È dunque ancora una volta la natura a essere protagonista ed educatrice, a proporsi come guida e modello esemplare per tutti coloro, genitori ed educatori, i quali hanno il compito di seguire nel suo sviluppo tutta la gioventù, di preparare tutti i fanciulli a diventare uomini. Mutuando dalla natura il modo di pensare/fare educazione/formazione, la stessa istituzione è chiamata a riformarsi seguendo le vie naturali. E allora se «la natura aspetta il tempo favorevole», così l'insegnante aspetta il tempo favorevole, ossia dispone per gradi e istruisce gli ingegni secondo il tempo opportuno, prestan-

do attenzione alle diverse età che sono come le stagioni (fanciullezza, simbolo della primavera; giovinezza, immagine dell'estate; virilità come autunno; vecchiaia quale inverno) e badando alla disposizione dei tempi dell'insegnamento e dell'apprendimento, concentrando ad esempio maggiormente nelle ore mattutine lo studio; allo stesso modo prepara quanto materialmente necessario prima di avviare l'attività didattica.

Al tempo di Comenio la scuola scindeva parole e cose e, in base a una distorta gerarchia, attribuiva la priorità alle parole, che per ciò risultavano sterili poiché non connesse alla applicazione delle stesse e, pertanto, impossibili da associare alla loro utilità. Si davano regole, gli allievi le apprendevano passivamente ma, senza l'aiuto dell'esempio illuminante, non le fermavano nella memoria. Questo secondo principio è centrale perché è qui che Comenio elenca concretamente cosa andrebbe fatto per correggere il metodo in uso nelle scuole. In primo luogo il maestro deve preparare libri e altri materiali necessari alla didattica; in secondo luogo deve preoccuparsi di formare l'intelletto prima di passare all'insegnamento della lingua; in terzo luogo deve far sì che le regole di grammatica, di fondamentale importanza, siano apprese direttamente dalle pagine degli autori, così da verificarne l'uso; in quarto luogo, l'educatore deve iniziare con le discipline reali e solo in un secondo momento insegnare le discipline logiche; infine l'educatore deve porre a fondamento del suo insegnamento l'esempio e non la regola (Cfr. *D.M.*, XVI).

Come l'uccello che «per riprodursi, non inizia d'inverno, quando tutto è freddo e rigido; né d'estate, quando tutto è rovente ed estenuato dal caldo; né in autunno, quando la vitalità delle cose, con il sole, decresce e il freddo, nemico delle cose novelle, incombe, ma in primavera, quando il sole riporta vita e vigore a tutte le cose»; come il giardiniere che «non semina durante l'inverno (perché la linfa allora resta così aderente alla radice, che non sale a nutrire il pollone) né d'estate (perché la linfa è già dispersa per i rami) né in autunno (perché la linfa si ritira verso la radice), ma in primavera, quando l'umore comincia a diffondersi dalla radice e alimenta le parti più alte della pianta»; così anche chi insegna deve aspettare il tempo favorevole dell'educazione, disponendo per gradi e istruendo gli ingegni con il rispetto per i loro tempi che sono i tempi delle età paragonabili alle stagioni (fanciullezza, simbolo della primavera; giovinezza, immagine dell'estate; virilità come

autunno; vecchiaia quale inverno) e sono i tempi dell'insegnamento e dell'apprendimento, come per esempio l'accortezza di concentrare lo studio maggiormente nelle ore mattutine quando le menti sono più lucide e pronte a recepire. Tornano con insistenza i cinque punti caratterizzanti il nuovo metodo: 1) è indispensabile preparare anzi tempo tutti gli strumenti didattici, *in primis* i libri; 2) l'educatore deve preoccuparsi e accertarsi che sia formato l'intelletto prima della lingua; 3) l'insegnamento della lingua deve passare attraverso lo studio degli autori appropriati, bandendo l'insegnamento esclusivamente grammaticale; 4) è formativo quell'insegnamento fondato sulle discipline reali prima ancora che sulle discipline logiche; 5) gli esempi quando si insegna devono prevalere sulle regole.

A ben guardare, i principi metodologici proposti da Comenio sono rivoluzionari rispetto alla tradizionale prassi pedagogica. Ciò che in modo particolare merita di essere sottolineato è l'insistenza da parte di questo Autore sulla necessità di procedere nella pratica non tanto aggiungendo del nuovo, quanto rimuovendo. Su questo aspetto si sofferma il terzo principio attraverso una serie di paralleli: quello tra l'operare dell'educatore e l'operare dell'uccello «che non mette nel nido una cosa qualsiasi per covarla, ma un oggetto da cui possa nascere un uccellino, e cioè l'uovo»; quello tra l'operare dell'educatore e quello dell'architetto che «tagliati i legni migliori, lo fa ancora stagionare, lo sbozza, li sega, poi spiana il terreno, lo pulisce, pone nuove fondamenta o ripara e rafforza quelle vecchio, per renderle utilizzabili»; il paragone con il pittore che «se non ha una tela, o un fondo sufficientemente adatti ai colori, prima si affatica quanto può a renderli migliori, strofinandoli, levigandoli e preparandoli all'uso in vario modo» e, infine, il richiamo all'arboricoltore il quale «1. sceglie la più robusta talea di una pianta fruttifera; 2. La porta nell'orto e la pianta con cura; 3. Non l'appesantisce con innesti, se prima non vede la radice ben salda; 4. E prima di fare l'innesto taglia i ramoscelli e talvolta anche il fusto affinché la linfa affluisca tutta a far crescere l'innesto» (Cfr. *D.M.*, XVI, 20, 21, 22, 23).

Vanno rimossi, infatti, gli ostacoli nelle menti dei più giovani, dove alberga minacciosa la confusione che rappresenta un ostacolo forte all'apprendimento di nuove acquisizioni. Con gli esempi che ricorrono di solito (i paralleli precedentemente riportati, ossia il richiamo all'operare dell'uccello, dell'architetto, del pittore e

dell'arboricoltore, Comenio polemizza qui contro il modo di procedere scolastico, impostato sull'accumulo di più regole e più nozioni possibili nella mente dei fanciulli. Critica in modo particolare l'insegnamento tradizionale della grammatica, della retorica e della dialettica. Riporta degli esempi calzanti per spiegare meglio le ragioni della sua polemica contro i metodi didattici in uso nelle scuole di lettere: «come se un calzolaio si mettesse in testa di fare insieme sei o sette scarpe e ora le prendesse in mano, ora le mettesse da parte una dopo l'altra. O come se un fornaio infornasse e sfornasse continuamente diversi pani in modo che fosse necessario metter ciascuno più volte dentro e fuori» (Cfr. *D.M.*, XVI, 30).

L'educazione, ne consegue, deve mirare alla formazione delle parti più intime, più interne, di ogni essere umano; in altri termini, all'apprendimento meccanico e mnemonico si sostituisce come fine l'"intelligenza" delle cose. A tale scopo corrisponde l'idea di un'istruzione universale sin dall'inizio, sin dai primi anni della vita scolastica dei fanciulli, così che si maturi l'impressione che ogni apprendimento futuro non sia altro che uno sviluppo più specifico e particolareggiato dello studio fatto in precedenza. È l'esplicitazione del sesto principio: «*La natura inizia ogni sua formazione dalle cose più generali e finisce in quelle più particolari*» (Cfr. *D.M.*, XVI, 38).

Come in un mosaico in cui ogni tassello è connesso e ordinato, così ogni insegnamento deve essere organizzato seguendo una gradualità naturale utile al maestro e all'allievo tale che ogni studio risulti preparatorio di quelli che a esso seguiranno: saranno le "fondamenta" a preparare il "tetto" di ogni formazione, in conformità al settimo principio in base al quale «*La natura non procede per salti, ma con gradualità*» (Cfr. *D.M.*, XVI, 46).

Tutto è quindi bisognoso di essere portato a termine per concludere un'opera iniziata. Perciò nulla può tralasciarsi affinché uno scolaro possa compiere il suo percorso scolastico formativo, diventando così un uomo istruito e morale, nonché un degno religioso (segue l'ottavo principio: «*La natura quando inizia un'opera, non si ferma ma la porta a termine*»). Sotto forma di indicazioni programmatiche, Comenio stila una sintesi finale: «1) Chi si dedica agli studi deve stare a scuola finché non diventa uomo istruito, morale, religioso. 2) La scuola deve essere in un luogo tranquillo, lontano dalla folla e dalle distrazioni. 3) Si faccia tutto quel che si deve fare, senza interruzione alcuna. 4) Non si deve permettere a

nessuno di distrarsi o di allontanarsi (per qualsiasi motivo)» (Cfr. *D.M.*, XVI, 51).

Respingere il metodo didattico tradizionale, mnemonico e trasmissivo, trova la sua principale spiegazione nella volontà di istillare nella gioventù quell'abito mentale critico che solo è in grado di sviluppare la capacità di formulare interpretazioni sulla realtà personali e responsabili. Nelle scuole questo abito mentale veniva formato sottoponendo il fanciullo, anche nelle prime classi, a discussioni su argomenti disparati, gravandolo oltre le sue possibilità e corrompendo la preparazione del suo animo, demotivandolo con lo sforzo eccessivo che annulla il desiderio naturale a sapere.

Ecco allora quanto segue per rendere facili l'insegnare e l'imparare. Al capitolo XVII de *La Grande Didattica* Comenio avvia la discussione su dieci punti, riproponendo ai precettori l'invito a guardare l'esempio della natura. La natura è protagonista dell'esposizione, anche nella organizzazione sintattica: torna l'anafora e la natura apre i paragrafi. «*La natura inizia dalla privazione*», per dire che lo studio deve iniziare quando ancora le menti non sono distratte da altro, a ribadire cioè che il processo di formazione dell'uomo deve avere inizio in tenera età, che l'insegnante per ciascun allievo e per ciascuna materia deve essere uno solo per evitare la tanto bersagliata confusione, che l'educatore deve riservare la prima cura all'educazione dei costumi prima ancora che delle discipline; «*La natura predispone la materia a desiderare la forma*», per affermare l'esigenza assoluta per l'insegnamento di accendere la passione alla conoscenza negli spiriti giovani attraverso un metodo che faciliti l'apprendimento e avvicini allo studio; «*La natura trae tutte le cose da principi piccoli per quantità, ma validi per virtù*», e a tal proposito Comenio con chiarezza invita a formulare le regole con espressioni brevissime, ma chiare e accompagnate da esempi; «*La natura passa dalle cose più facili alle più difficili*», che tradotto nell'arte dell'insegnamento equivale a sostenere la gradualità seguente: dapprima esercizio dei sensi, poi si passi alla memoria, all'intelletto e infine al giudizio. Comenio sostiene che la scienza inizia dal senso e attraverso l'immaginazione passa alla memoria e poi, attraverso l'induzione dei particolari, si forma l'intelligenza degli universali. Infine, sulle cose ben comprese si dà il giudizio, per arrivare alla certezza della scienza. «*La natura non eccede mai, e si contenta di poco*»: e così si sottolineano l'inutilità e l'inopportunità delle troppe ore continuative di lezione e delle eccessive, fi-

no alla nausea, ripetizioni mnemoniche a cui si sottopongono gli studenti; «*La natura partorisce solo ciò che, maturato nel suo seno, desidera venire alla luce*»; «*La natura s'aiuta da sola in tutti i modi possibili*», rifiutando così nell'insegnamento i metodi duri a cui i precettori facevano ricorso per costringere allo studio i fanciulli; «*La natura produce soltanto cose il cui uso è subito manifesto*», per dire che «non si insegni niente se non ciò che ha un senso immediato»; «*La natura fa ogni cosa in modo uniforme*» che nelle scuole si specifica nell'uso di un solo e identico metodo per tutte le discipline, nel ricorso all'interno della stessa scuola a un identico ordine e modo per gli esercizi e nell'utilizzo di libri della medesima edizione per ogni singola materia (Cfr. *D.M.*, XVII, 1-48).

Ancor più grave, nella critica che Comenio rivolge al metodo in uso nelle scuole, era il fatto che in esse «si insegna solo a guardare con gli occhi altrui e a diventar dotti con senno degli altri; non si insegna ad aprire le sorgenti e a far scaturire da lì rivoli diversi, ma si mostrano solo i ruscelletti derivanti dagli autori e si impone di risalire attraverso di essi alle fonti» (*D.M.*, XVIII, 25). I danni arrecati da siffatto metodo sono evidenti: innanzitutto la ripetizione mnemonica di regole senza saperle applicare; in secondo luogo, ma non meno grave, la distanza dalla concezione universalistica dell'istruzione che, quindi, si riduce a somma di cose prese di qua e di là, incapace di formare in maniera solida le menti (*D.M.*, 27).

Maestri ancora una volta tornano a essere il cielo, la terra, le querce e i faggi! Torna in primo piano il nuovo modo di fondare l'educazione sull'osservazione diretta e sulle dimostrazioni «sensibili» e «razionali», come presupposti di quell'educazione universale e pansofica. L'obiettivo principale di Comenio può dirsi, sin dalle sue prime riflessioni, la definizione di un metodo per rendere il processo educativo facile, solido, rapido e compendioso. Egli torna a più riprese, e attraverso il costante esempio della scuola della natura, a chiarire questi punti. In modo particolare, quando deve ribadire la sua idea di istruzione, idea cioè di istruzione facile e solida al tempo stesso, stabilisce un parallelo tra il metodo migliore degli esercizi e i movimenti naturali del corpo nello svolgimento della sua facoltà nutritiva. Come il corpo che per nutrirsi deve cercare il cibo e ingerirlo, trasformarlo e infine digerirlo, così ogni allievo a scuola deve ripetere queste tre operazioni: in un primo momento deve «chiedere» al maestro, a un compagno o a un libro, successivamente deve «conservare» quanto ha conosciuto e,

infine, deve “insegnare”, ossia ripetere ciò che ha conosciuto e capito, ad altri.

La mente umana, infatti, è in questa prospettiva lo specchio della natura, dove tutto è un insieme coerente e ordinato. Nell'esperienza diretta i sensi fanno da protagonisti imprimendo nel cervello l'immagine dell'oggetto catturato, un'immagine che resta anche quando l'oggetto viene rimosso dalla visione diretta. È bene, a tal proposito, soffermarsi su due aspetti: l'importanza della immagine e il metodo di insegnare per visione diretta, la cosiddetta “autopsia”. Sul primo aspetto, è interessante notare come il pedagogista Comenio sia mosso dalla necessità di concretare l'esperienza educativa attraverso una programmazione dell'apprendimento e controllare così le fasi apprenditive di ciascun allievo. A fondamento di questi compiti vi è l'idea che ogni esperienza sensoriale produca un'immagine mentale, ossia dia luogo a una produzione di immagini. Nessuna soggettività fa da sfondo; al contrario è la visione oggettiva che fa di quella produzione di immagini mentali un *identicum* per ciascun individuo: le immagini mentali sono in altre parole uguali per tutti. Sadler nei suoi studi su Comenio e l'educazione universale afferma chiaramente che l'autore boemo abbia in fondo definito una teoria dell'apprendimento basata su una gerarchia dei sensi, ponendo al vertice quello della vista, ritenuto di importanza superiore rispetto agli altri. Ciò perché la vista realmente ha un *quid* in più rispetto agli altri sensi: essa infatti, oltre a disporre la realtà osservando tutto quanto nella realtà è presente o vi accade dal vivo, è in grado anche di raffigurare oggetti, forme e fenomeni reali. Tramite la vista e grazie ad essa, l'uomo può coprire un raggio di osservazione più vasto, nel senso che al di là degli oggetti e dei fenomeni reali l'uomo dispone anche di strumenti definibili “vicari” che gli rendono osservabili anche quegli oggetti che nella realtà risultano più difficili da osservare.

Quanto al metodo dell'autopsia, la più chiara definizione che Comenio abbia dato si trova nel *Prodromo della Pansofia*, pubblicato nel 1637 a Londra a sua insaputa dall'amico Samuel Hartlib. Nel *Prodromo* Comenio avvia il tema, denunciando le deficienze del metodo corrente, una denuncia propedeutica, come è stato ricordato, a chiarire cosa è e come procede il metodo che in antitesi al tradizionale egli delinea. L'*autopsia* come metodo dell'intuizione era già stato un argomento presente nelle riflessioni del maestro Alsted, il quale aveva peraltro già fatto ricorso alla medesima defi-

nizione di autopsia. Alsted ne faceva cenno, Comenio lo erge a cardine del suo programma educativo. Per costui uno dei problemi derivanti dai metodi tradizionali consiste nel fatto che le cose non vengono insegnate per visione diretta, ma tramite descrizioni che fanno scemare l'interesse e non rendono facile che le immagini delle cose restino impresse nell'intelletto. Le cose descritte, in altro modo, svaniscono facilmente dalla memoria o, comunque, vi restano confuse. Tutte le cose vanno, secondo Comenio, presentate suscitando i sensi (le cose visibili vanno rese presenti alla vista, quelle tangibili al tatto, quelle gustabili al gusto). «Infatti vedendo una sola volta un elefante, o almeno una sua immagine, più facilmente e più a lungo si fisserà l'immagine che non se fosse descritto anche dieci volte» (*Il Prodromo della Pansofia*, 23). Comenio rafforza questo principio, citando Orazio (*Ars Poetica*, 180-181): «Meno vividamente s'imprimono nelle menti le cose che si sentono, di quelle che sono poste sotto gli occhi fedeli».

A ben guardare, la procedura metodologica tracciata da Comenio risulta per così dire più estensiva rispetto alla definizione letterale di *autopsia*. L'etimologia di questo termine, legata al verbo greco *horáo* (vedere), riguarda l'esperienza della vista; Comenio a essa aggiunge tutte le esperienze sensoriale compiute dall'uomo, estendendo così il modo nuovo e rivoluzionario che a partire dal XVI secolo qualifica il fare e il pensare la scienza. Si pensi a Galileo Galilei o si pensi ad Andrea Vesalio, entrambi scienziati che fondano le loro indagini empiriche sull'osservazione diretta della realtà. Come prima di questa svolta l'analisi scientifica procedeva non attraverso l'osservazione diretta ma attraverso l'osservazione indiretta effettuata sui testi della tradizione, allo stesso modo nel procedere didattico l'istruzione si basava sulla trasmissione del sapere custodito nei testi. Risultavano, di conseguenza, fondamentali la lettura e l'ascolto come momenti educativi per eccellenza.

L'uso e l'ascolto della parola, indispensabili strumenti didattici, riportavano sulla figura del maestro tutta la centralità del processo formativo. Comenio stabilisce un rapporto nuovo tra le figure interessate dall'attività pedagogica che nella sua prospettiva diventa rapporto di co-partecipazione e di formazione/auto-formazione, un rapporto autenticamente formativo in quanto animato dall'aiuto reciproco, «sicché quando un precettore nota un ragazzo di grande ingegno, gliene affidi due o tre più tardi perché li educi; o quando nota uno di indole buona, gliene affidi altri di indole

docile, perché ne abbia cura e li istruisca. In tal modo si provvederà benissimo a tutti, sotto il controllo del precettore, perché tutto avvenga in modo razionale» (*D.M.*, XII, 31). *L'autopsia* riporta per altre vie a quell'importanza tributata alla natura come base del processo educativo, nel senso che è proprio osservando la natura che è possibile contemplare l'ordine, così come è possibile scoprire il segreto sviluppo dell'uomo e, felice conseguenza, disegnare le strade per formare l'uomo. Questa concezione educativa si inserisce, come più volte ribadito, nel quadro più generale dell'impostazione religiosa, per la quale quell'ordine e quell'universalità del sapere/educazione è in rapporto diretto all'ordine e all'universalità della sapienza cristiana. Sarebbe impossibile separare negli scritti di Comenio i passi e le trattazioni teologiche da quelli didattici. Il progetto di costruire la pansofia, ad esempio, non si spiega unicamente con la tensione a rendere tutti gli uomini conoscitori dell'intera enciclopedia del sapere in vista di una riforma delle cose umane; la pansofia ha come fine ultimo l'approdo a una pace religiosa tra tutti gli uomini universalmente educati nell'arco di tutta la loro esistenza terrena. Riforma sociale, riforma educativa, riforma religiosa convergono verso lo stesso scopo, sono inscindibili e interdipendenti. Le Sacre Scritture, da questo punto di vista, contengono tutte le istruzioni necessarie per porre rimedio alla corruzione umana: esse che, come Comenio scrive nelle pagine di apertura della *Didactica Magna*, «racchiudono misteri destinati alla nostra istruzione» svelano la volontà originaria di Dio che tutti i giovani fossero educati ad una conoscenza vera di se stessi e di tutte le cose. È Dio a ispirare il programma di rinnovamento pedagogico e didattico, fornendo indizi metodologici attraverso la natura che Egli ha creato, quella natura che va interpretata e che suggerisce le dinamiche intime attive negli uomini, i loro modi di conoscere e di sviluppare gradualmente tutte le facoltà intellettive. L'uomo, che in principio è nulla, è stato creato da Dio essenzialmente per tre motivi: per essere una «creatura razionale», per essere «una creatura signora delle creature», per essere infine «una creatura immagine e diletto del suo creatore». Tre sono i requisiti, quelli che Comenio definisce l'*érgon* della vita, perché l'uomo possa rappresentare l'immagine genuina del suo Creatore: l'istruzione, la virtù intesa come insieme di costumi onesti, la religione nel significato di pietà. Ma se il fine ultimo dell'uomo è l'eterna beatitudine con Dio, i tre requisiti sono altrettanti mezzi per un ri-

torno dell'uomo a Dio e, ancora, di un ritorno dell'uomo alla natura. Spiega così Comenio perché l'uomo in natura è proiettato a una acquisizione infinita di conoscenza di ogni cosa: come immagine di Dio, ha ereditato la proprietà di onniscienza dal Creatore.

Comenio ricorda Pitagora a sostegno della sua teoria della conoscenza umana. Lo cita come riprova della veridicità del concetto secondo cui l'uomo possiede implicite dentro di sé tutto ciò di cui necessita, tutte le cose che nell'arco della sua vita devono trovare sviluppo. Tutto quanto deriverebbe all'uomo dal di fuori di sé sarebbe inutile. L'anima razionale è sufficiente all'uomo e poi a essa si associano i diversi organi sensoriali con lo scopo di far sì che l'anima razionale possa raggiungere tutti gli oggetti esterni e reali, di far sì che nulla resti a essa occultato. Scrive Comenio nella *Didactica Magna*, V, 5: «Pitagora era solito dire che tanto naturale per l'uomo conoscere tutto che se un fanciullo di 7 anni fosse interrogato su qualsiasi problema filosofico in modo giusto, sarebbe in grado di rispondere con sicurezza a tutto. Ciò perché la sola luce della ragione è forma e norma sufficiente di tutte le cose; solo che ora, dopo il peccato, essendosi oscurata e involuta, non è capace di svolgersi liberamente; quelli poi che dovevano liberarla, la impacciano ancor più».

La mente umana, infatti, è «simile ad uno specchio sferico sospeso in una stanza, che riceve le immagini di tutte le cose»; e ancora: «la nostra mente non afferra solo le cose vicine, ma avvicina a sé anche le lontane (di luogo o di tempo), si innalza alle più difficili, indaga le occulte, scopre le nascoste, si sforza di indagare anche quelle imprescrutabili; è qualcosa di infinito o senza limiti» (*D.M.*, V, 4). È con l'immagine dell'abisso che Comenio spiega la sua teoria sulla mente umana, capace di contenere tutto. Scorrendo tutto il testo de *La Grande Didattica*, tante sono le figure utilizzate a paragone della mente dell'uomo. Se ne contano centinaia, le più sotto forma di metafore naturali.

Sulla teoria comeniana della conoscenza o, meglio, della mente umana va sciolto un nodo problematico dipendente dalla apparente contraddizione tra innatismo platonico-agostiniano, ravvisabile nella concezione della spontaneità spirituale, e il razionalismo aristotelico che lo porta a vedere la mente come una *tabula rasa*, che lo induce a sostenere di conseguenza che tutto viene alla mente dall'esterno. Comenio racconta una storia che egli aveva letto in un libro di M. Dresser dal titolo *Sull'insegnamento antico e moder-*

no e che ricorda citata con qualche variazione anche da Camerario nel suo *Horae successivae*. Questa storia esemplifica il nucleo della sua teoria, che attribuisce centralità e necessità all'educazione per tutti. Nel capitolo VI della *Didactica Magna* viene raccontata questa storia come esempio e prova del fatto che ogni essere umano è bisognoso di educazione: «attorno al 1540 in un villaggio dell'Assia, in mezzo ai boschi, si perse un fanciullo di tre anni per l'incuria dei genitori. Dopo alcuni anni i contadini videro correre insieme ai lupi un animale di aspetto differente, quadrupede, sì, ma con un viso umano. Sparsasi la notizia, il prefetto del luogo ordinò di tentare in qualche modo di catturarlo vivo. Presolo fu portato dal prefetto, e poi davanti al langravio di Cassel. Introdotto nella sala del principe, incominciò a dibattersi, fuggì e si nascose sotto uno scanno, guardando in modo torvo e ululando in modo terribile. Il principe lo fece allevare in mezzo agli uomini: a poco a poco, la fiera si fece più mansueta, poi si alzò sui piedi posteriori e cominciò a camminare su due piedi, e infine a parlare in modo intelligente e a diventare uomo. Allora. Per quel tanto che poteva ricordare, narrò di essere stato rapito e allevato dai lupi e che era solito, con essi, andare a predare». L'uomo, dunque, ha bisogno di educazione: la ragione sta nel fatto che ciascun essere umano vive su di sé la duplice possibilità di diventare il più divino delle creature così come il più feroce degli animali. La conciliazione tra innatismo (spontaneità spirituale) e razionalismo di tipo aristotelico (mente come *tabula rasa*) viene rintracciata nell'idea della gradualità dello sviluppo umano, ossia nel concetto di sviluppo autonomo e di insegnamento idoneo. Con insistenza viene ribadito che tutta la gioventù deve essere affidata alle scuole per essere educata; che l'insegnamento deve essere rivolto a tutti, maschi e femmine di qualsiasi ceto sociale e di qualsiasi livello intellettuale e che deve essere uguale per tutti gli uomini. *Omnes omnia omnino*: educazione a tutti, alle persone intelligenti e alle persone ebeti. Agli ebeti l'opera di una opportuna educazione può risultare assai feconda; a maggior ragione l'educazione è necessaria agli ingegni acuti per evitare che la loro mente non si tenga impegnata in cose inutili e dannose: «come un campo, quanto più è fertile, tanto più produce in abbondanza spine e cardì, così un ingegno superiore è sempre pieno di pensieri stravaganti, se non è seminato con semi di sapienza e di virtù. E come una macina in moto, se non viene rifornita di grano da ridurre in farina, sfrega se stessa e produce

inutilmente polvere, con strepito e rumore e anche rompendosi e rovinandosi in alcune parti, così un animo pronto, privo di occupazioni serie, si ingolfà in cose vane, stravaganti, dannose e sarà causa della propria rovina» (*D.M.*, VI, 7). Con i secondi, vale a dire con gli ebeti, l'opera di una opportuna educazione può risultare assai feconda (Cfr. *D.M.*, XII, 24). È interessante la distinzione capillare che Comenio fa tra i diversi ingegni, tutti possibili, anzi necessari da educare per i quali la preparazione del maestro è fondamentale. Accanto ai diversi ingegni Comenio dispensa anche suggerimenti metodologici per un loro recupero: «In primo luogo ci sono gli ingegni acuti, desiderosi di sapere, condiscendenti, i soli, rispetto a tutti gli altri, ad essere soprattutto adatti agli studi [...] Ci sono poi gli ingegni acuti, sì, ma lenti e tuttavia plasmabili. Costoro hanno bisogno solo di stimoli adatti. In terzo luogo ci sono gli ingegni acuti, desiderosi di sapere, ma orgogliosi e ostinati. Costoro di solito sono molto odiati a scuola e i più li considerano irrecuperabili; invece diventano grandi uomini, se educati rettamente. [...] In quarto luogo ci sono gli ingegni condiscendenti e desiderosi di sapere, ma tardi e ottusi. Costoro possono seguire le orme di coloro che li precedono: perché vi riescano, bisogna essere generosi verso la loro debolezza, senza imporre loro niente di gravoso, né esigere con severità, anzi sopportandoli sempre con molta benevolenza, sostenendoli, dando loro fiducia, tirandoli su, perché non si perdano d'animo. [...] In quinto luogo, ci sono alcuni non solo ottusi, ma anche indolenti e pigri. Anche costoro, purché non siano ostinati, possono essere corretti. Ci vuole, però, grande prudenza e pazienza. Infine ci sono gli ebeti, che hanno una natura distorta e cattiva: di questi la maggior parte è perduta. Tuttavia, poiché nella natura si trova un antidoto per ogni male e, ad esempio, con un innesto opportuno si può rendere fruttifera una pianta sterile, non si deve perdere ogni speranza, ma cercare almeno di vincere e allontanare la loro ostinazione. Se non sarà possibile allora si abbandoni quel legno nodoso e contorto, dal quale invano tu speri di poter ricavare Mercurio» (*D.M.*, XII, 18-24).

In conclusione Comenio ammette che non esistono ingegni tali per cui non sia possibile imprimervi qualcosa: «non c'è specchio così sporco, che in qualche modo non riceva immagini, né tavola così ruvida, in cui tuttavia non si possa, in qualche modo, iscrivere qualcosa» (Cfr. *D.M.*, XII, 16).

L'uomo ha, infatti, per natura la possibilità e la capacità di co-

noscere ogni cosa. Le metafore per descrivere la mente e il cervello umano sono diverse e comunque tutte chiare a rendere splendidamente il pensiero del pedagoga: mente come un abisso, mente come un seme, mente come tavola rasa, cervello come cera, mente come occhio, mente come specchio, mente come guida (di tutto il corpo). Il paragone con la cera risulta, più di altri, funzionale a Comenio per trattare della teoria della conoscenza. Al cervello umano come una cera, difatti, il pedagoga riserva gran parte del quinto capitolo e del settimo.

Comenio ha dinanzi a sé l'immagine di un uomo universale, teso tramite l'opera educatrice a progredire gradatamente sino alla sua completezza. L'uomo pansofico di Comenio non deve apprendere tutto, liberarsi e collocarsi in uno stato di potenzialità che lo rende adatto a tutto. L'uomo pansofico non è l'uomo universale sognato dagli umanisti, la cui compiutezza si realizza su un piano strettamente formale. Comenio pensa all'uomo come all'essere che ha già in sé il possesso di ogni cosa, l'universalità del suo sapere, il possesso e non la potenza di un metodo che coincide con la conoscenza della legge universale.

L'uomo, in quanto microcosmo, assomma in sé l'universo. Questo è il punto principale del suo pensiero. Da qui si erge l'impalcatura del suo ragionamento che è frutto sì di una concezione speculativa, ma comunque di una riflessione sempre orientata in funzione pratica. Guardando alle trasformazioni verificatesi nel Seicento europeo, emerge una costante tendenza a rendere concreta la riflessione sul fatto educativo. Vi è, infatti, come elemento comune nella gran parte dei pensatori-pedagogisti del XVII secolo la volontà di concretare l'educazione, orientando la riflessione intorno a essa e proiettando la medesima opera educativa sul concreto terreno della realtà secondo la connessione di cose e parole. Questa integrazione costituisce di per sé la chiave per interpretare la concezione di Comenio, al centro della quale si situa la natura quale specchio della gradualità e dell'unità strutturale. La natura è una e in essa tutto è connesso organicamente e tutto è in sviluppo progressivo, dal più semplice al più complesso. Come il corso della natura, così deve essere pensata l'arte dell'insegnare e così deve essere considerata la mente umana in cui tutto cammina dal noto all'ignoto. In ciò Comenio fu ispirato da Alsted, suo maestro e sua fonte di ispirazione, il quale nella sua *Encyclopedeia* uscita nel 1630 istruiva i precettori a svolgere le loro attività secondo un

metodo organico e preciso, non improntato e disordinato: egli affermava che l'ordine vigente nella natura, nel mondo è l'ordine che deve regnare negli studi: *Ordo est anima studiorum*, così come *Ordo est anima mundi, omnisque societatis et cationi inter nomine, adeoque et studiorum*.

Forte si è fatto sentire l'insegnamento dei maestri che hanno avuto un'importanza centrale nella formazione personale e spirituale di Comenio e un'influenza profonda nel programma che lo studioso di Nivnice ha pensato e cercato di attuare nella sua travagliata esistenza: Alsted ma anche Andreae e Ratke, e attraverso costoro, Campanella e Bacon hanno contribuito in maniera determinante alla costruzione del suo pensiero moderno. La costruzione del suo sistema pedagogico e la sua opera di educatore e riformatore non possono essere compresi senza riferimento agli insegnamenti ricevuti da costoro. È Comenio stesso che racconta come fosse stato avviato allo studio dei problemi dell'educazione dalle letture e dagli insegnamenti di Alsted e Ratke. Altro fatto centrale per comprendere gli aspetti salienti della pedagogia comeniana sta nella condizione di esule che caratterizza la sua esistenza. Già dalla prima uscita in lingua boema della *Didactica magna* nel 1627, Comenio viveva tra i momenti più difficili della sua vita: un nuovo editto imperiale di questo stesso anno imponeva a tutta la nobiltà boema di abiurare la fede hussita. Inizia la condizione di esule che lo caratterizzerà fino alla sua morte.

Comenio apparteneva alla comunità hussita dell'Unione dei Fratelli boemi e per tale ragione fu costretto a lasciare la patria e a riparare a Lizza dove insegnava come maestro nel Ginnasio. Alla condizione di esule, dovuta alla sua appartenenza a questa comunità religiosa, vanno rapportati la sua produzione e i principi educativi che essa professava. Il problema educativo prende forma insieme allo sviluppo della Chiesa: iniziò a farsi sentire come prioritaria la necessità di formare spiritualmente la gioventù, l'educazione morale dei giovani si impose, proliferarono le scuole, i teologi dei Fratelli boemi strinsero rapporti con gli studiosi delle scuole tedesche e più in generale con le correnti del pensiero europeo. Fu così che Comenio, rimasto orfano, poté formarsi nelle scuole dei Fratelli, attingendo da esse il profondo senso religioso. Ed è all'Accademia di Herborn nel 1611 che conobbe Piscator e Alsted. Da questi ultimi fu fortemente influenzato nelle sue attività future e nell'elaborazione delle sue idee principali. Da Alsted fu

avviato agli studi di filosofia; da Alsted derivò quel desiderio senza freni di accrescere il suo sapere che non verrà mai meno sino alla sua morte avvenuta ad Amsterdam nel 1670. Da costui attinse la fede nel millerianismo, ossia la fede nel ritorno di Cristo prima del giudizio, a cui si assoceranno i motivi ricorrenti nelle sue opere: unione fra i popoli, la coscienza della propria missione, uguaglianza morale di tutti gli uomini, nonché i principi metodologici del suo pensare e fare educazione.

Il rapporto con i maestri, dunque, fu molto importante per Comenio, un rapporto fatto di stimoli continui, che costui visse con estrema fiducia e da cui si lasciò guidare nella sua formazione: infatti, come Piscator per la sua formazione religiosa, Alsted per l'ideale di unione e uguaglianza degli uomini, Andreae così Bacon e Wolfgang Ratke saranno i riferimenti costanti della sua riflessione sulle questioni pedagogiche. L'eco di costoro risuonerà continuamente nell'opera di Comenio e nell'impostazione del suo sistema didattico.

Come per Ratke, anche per Comenio tutto deve essere insegnato a tutti; come per Ratke, anche per Comenio tutto deve essere insegnato seguendo l'ordine della natura; come per Ratke, così per Comenio l'inizio della elaborazione del nuovo metodo parte dalla polemica con i metodi tradizionali e con l'esigenza di riformare gli stessi abolendo tutto quanto tendeva ad addormentare le menti dei giovani, a impigrirle e annoiarle con la pedanteria delle mnemoniche ripetizioni di parole e frasi che parevano loro astratte. Il nuovo metodo di Comenio rispecchia fedelmente i principi e l'ordine della natura. L'immagine dell'uomo è lo specchio di questa natura; l'arte dell'insegnare a essa deve rifarsi. La natura, quindi, è il motore guida di ogni cosa, dal momento che in essa Dio ha forgiato ogni minuzia con perfezione e perché in essa vi sono quell'ordine e quell'armonia che sono ordine e armonia della Provvidenza accessibile a ogni essere umano senza distinzione alcuna.

La *Pansophia* poggia, dunque, su tale concezione: tutto quanto è nell'universo deve essere conosciuto dall'uomo, al quale non deve mancare la conoscenza di una sola cosa dal momento che l'ignoranza di questa impedisce di svelare la verità di tante altre. A questo pensiero si lega l'idea di sviluppo dell'attività mentale e si associa l'impostazione del metodo di insegnamento. La mente umana apprende tutto dall'esterno, nel senso che in quanto *tabula rasa* tutto viene impresso dall'attività sensistico-intuitiva. Risenten-

do della dottrina aristotelica, Comenio considera la vera conoscenza come un'attività che muove dalla percezione diretta delle cose, ossia mediante l'osservazione e l'esperienza consapevole. Bando all'apprendimento mnemonico e largo all'induzione e all'esperimento! Aveva trovato applicato questo procedimento sperimentale all'insegnamento delle lingue nel maestro Ratke, il quale spiegava Terenzio, poi lo faceva leggere in latino più e più volte. Solo dopo la lettura ripetuta, passava alla grammatica, studiata tuttavia sempre partendo dal testo latino mediante un confronto costante con le regole della grammatica tedesca. L'esercizio successivo prevedeva il reperimento delle regole spiegate sul testo fino a quando gli allievi non dimostrassero di muoversi con naturalezza. Solo a questo punto, il maestro procedeva con gli esercizi di stile, sempre e comunque prendendo a riferimento il testo classico. La lettura, lo studio della grammatica, la comprensione e la conoscenza delle norme stilistiche passavano attraverso gli autori: Terenzio il primo anno e poi a seguire.

Il riferimento continuo alla natura, che è posta a fondamento della didattica e della pedagogia quali sistemi da definirsi scientificamente a partire dalla oggettività della dimensione metodologica e tecnica e a partire dal loro esercizio nella scuola, rappresenta una sezione complessa poiché ogni spiegazione richiede un'analisi generale del quadro culturale e scientifico in cui si articola il pensiero di Comenio. Il Seicento è un secolo problematico ma è comunque un secolo in cui iniziano a prendere forma le basi per l'avvio di un mondo nuovo: Comenio ha contribuito all'affermazione del nuovo, di quel domani che iniziava a riconoscere i principi di libertà e di giustizia in generale e nel campo dell'educazione in particolare. Nel secolo delle grandi guerre di religione, fra le maggiori che la storia ha conosciuto, nel secolo in cui si combatte per dogma e per il prestigio di qualche famiglia regnante, nel secolo dell'odio nei confronti di chi seguiva una dottrina diversa (si pensi alla Guerra dei trent'anni che ha interessato quasi tutta l'Europa occidentale e settentrionale), compaiono i germi di un ordine sociale e politico nuovo.

Con la pace di Westfalia nel 1648, a conclusione della Guerra dei trent'anni, viene riconosciuto il principio di tolleranza, ossia viene in parte riconosciuta una libertà di fede per il singolo che può mantenere senza persecuzioni il suo credo, anche se il principe dovesse mutare il suo. Nel 1688 Guglielmo d'Orange accetta, per

diventare re d'Inghilterra, una limitazione costituzionale dei suoi poteri. In questi anni Ugo Grozio teorizza nei suoi scritti un nuovo ordine politico basato non più sulla forza ma sul diritto. In Europa si avvia la riflessione scientifica e politica sulle strategie politiche da rinnovare nei confronti delle popolazioni da poco conosciute oltre Oceano: le politiche repressive e i genocidi praticate dai *conquistadores* diventano terreno di fervida discussione e revisione da parte degli intellettuali del tempo. Sullo sfondo di questo secolo pieno di contraddizioni e di inquietudini, attivo in una battaglia tra il vecchio e il nuovo, si avvia quel sommovimento culturale e spirituale che sfocerà nell'affermazione della nostra modernità.

L'asse portante del processo di rinnovamento è la definizione del metodo, che pervade i diversi campi del sapere e che si specifica nella tendenza e nella funzione assunte verso la liberazione delle scienze dai vecchi apparati teologico-filosofici e verso la progressiva affermazione in senso sperimentale, logico e matematico. Bacon, Cartesio, Galilei sono alcuni dei principali protagonisti di questo secolo, del Seicento che conosce l'invenzione della stampa, che scopre nuovi continenti, che assiste al formarsi della classe mercantile e imprenditoriale. Muta la concezione dell'uomo e muta radicalmente la visione del mondo, cambiano di conseguenza l'insieme dei valori e il sistema delle relazioni: assumono significato assoluto i concetti di progresso, di civiltà, di sviluppo e l'educazione si fa necessità dell'epoca che si avvia a diventare moderna. È il secolo della scoperta del "bambino" da parte delle classi sociali emergenti; l'infanzia viene scoperta come "nuovo soggetto sociale" da valorizzare attraverso una organica e strutturale opera educativa.

In base al binomio, fortemente avvertito in questo tempo, fra sapere e potere, il problema del metodo e della trasmissione del sapere si impone a una pedagogia che deve procedere scientificamente, ossia definendo tecniche e strutture epistemologiche secondo gli orientamenti del metodo scientifico. Sappiamo che Comenio ebbe modo di conoscere direttamente Bacon e Cartesio nel corso dei suoi soggiorni in Inghilterra, in Olanda e in Polonia. Sappiamo anche dell'influenza esercitata su Comenio da Campanella per la filosofia della natura. È indubbio che la *Didactica Magna* di Comenio abbia avuto un ruolo centrale nella organizzazione della scuola e nella strutturazione, anche metodologica, dei saperi; è, in altro modo, una delle principali opere del pensiero moderno per il fatto che fissa i criteri per la fondazione di un metodo

scientifico, e universale, su cui pensare e realizzare l'educazione e l'istruzione. Alcuni studiosi si sono spinti fino al punto di riconoscere un parallelo fra la rivoluzione pedagogica di Comenio e la rivoluzione del metodo scientifico. Alcuni altri hanno letto in entrambe un legame e una circolarità reciproca, come se l'una avesse favorito l'altra e viceversa. Altri ancora, mantenendosi in un gradino più moderato, pur riconoscendo una certa corrispondenza, hanno sottolineato che alcune delle idee scientifiche del periodo moderno non hanno poi trovato spazio e applicazione negli scritti di Comenio.

Resta il dato che la definizione del metodo veniva a qualificarsi come un'esigenza sociale con cui Comenio cercava di trasformare lo stato dell'umanità ridotto a una disumanizzazione causata dai tragici e rovinosi eventi bellici. Dall'analisi della realtà politica e dello stato sociale in cui versava l'Europa, che ebbe modo di conoscere bene nel corso dei suoi viaggi, e dall'osservazione dell'ordine naturale derivò i principi pedagogici che troviamo nella copiosissima sua produzione e fissò i criteri di una nuovo ideale di vita da raggiungere attraverso una radicale riforma educativa, tale da promuovere una maggiore diffusione del sapere, da sempre destinato a pochi, sino ad approdare all'unità di tutti i popoli della terra in una società che egli vedeva un giorno governata da una classe di sapienti. Si intravede quel binomio che è costante in Comenio: la risoluzione del problema politico è legato alla risoluzione del problema educativo. La lettura più volte ripresa di Bacone, di Campanella, di Alsted, di Ratke, di Rhenius e, ancora, di Vives e Vogel si inserisce nella ricerca instancabile da parte di Comenio di motivi ispiratori e chiarificatori per la sua opera, che non fu solo quella di scrittore e pensatore ma che si tradusse anche in quella operativa di riformatore dell'ordinamento di alcune scuole a Lissa e a Londra.

Vanno ricordati alcuni dati: nel 1630, dopo la pubblicazione dell'opuscolo dal titolo *Informatiorum scholae maternae* che si presentava come un approfondimento del tema trattato nel XXVIII capitolo della *Didactica Magna* e in cui si invitavano i genitori alla realizzazione della scuola materna, Comenio a Lissa fu chiamato a definire il piano di educazione della scuola elementare da lui chiamata *vernacula*. Qualche anno più tardi, in seguito alla fama derivatagli dall'apparizione di alcuni suoi scritti in Inghilterra pubblicati a sua insaputa dal dotto prussiano Samuel Hartlib, Comenio

collaborò alla riforma didattica delle scuole e forte fu la sua influenza nella formulazione delle leggi scolastiche a Lissa. Sempre da Hartlib fu chiamato a Londra per tradurre i suoi programmi pansofici nella costituzione di un collegio universale. Fu chiamato in Svezia per una riforma didattica delle scuole. Al di là dell'importanza del suo impegno, ciò che va sottolineata è la tempra spirituale che accompagnava la fervida attività di Comenio il quale non si lasciò guidare da un languido ottimismo nell'attesa di tempi migliori, ma si impegnò senza sosta per rigenerare l'umanità attraverso quel suo ideale pansofico che abbracciava tutti gli uomini.

L'osservazione della natura gli dettò i motivi pedagogici fissati nei suoi scritti e resì per quanto possibile pratici nel suo ruolo di riformatore delle scuole.

L'ideale di vita e la riforma educativa, quindi i problemi di politica scolastica, quelli metodologo-didattici e quelli psico-pedagogici, sono tutti campi di analisi accomunati nella riflessione comeniana dal confronto costante con la natura. Come a dire che i concetti e i principi di Comenio possono e devono essere intesi passando attraverso la concezione che il pensatore ebbe della natura, dalla cui indagine hanno preso corpo le sue dottrine pedagogiche. Comenio ebbe una profondissima fiducia nell'opera della natura alla quale riconobbe la sua funzione di formatrice della personalità di ciascun essere umano. Al tempo stesso la natura con la sua armonia costituisce la pietra di paragone dell'opera degli educatori che a essa devono guardare nello svolgimento del loro compito; la natura, inoltre, fornisce le informazioni per conoscere la mente e i processi cognitivi dei fanciulli, rappresentando allo stesso modo il terreno della valutazione di una buona opera didattica. Non solo: la natura è quel mondo di figure e immagini infinite che stimolano i sensi dei bambini, richiamando la curiosità, suscitando domande, dando impulso alla ricerca e alla formulazione delle parole da associare alle cose.

Se dalla *Didactica Magna* è possibile ricavare i principi del metodo e le teorie cognitive di Comenio, nell'*Orbis Sensualium Pictus* si trova esplicitato il primo esempio di sperimentazione didattica in cui il processo di conoscenza e di apprendimento trova nell'immagine, pressoché tratta dal mondo naturale, il *medium* didattico principale per lo sviluppo delle conoscenze. Questo testo, pubblicato per la prima volta nel 1658 a Norimberga, è il primo libro illustrato per fanciulli, ma è anche per noi una fonte preziosa per

conoscere che cos'era e com'era la scuola ai tempi di Comenio. Le edizioni in varie lingue furono numerosissime: 53 dall'anno della prima apparizione (1658) al 1700. Fra queste è del 1666 la prima edizione con il testo italiano a fronte. Nell'arco del '700 Piltz parla di 89 edizioni e ne conta 77 dal 1800 al 1900.

Dalle pagine dell'*Orbis* sappiamo che non vi era un ordinamento scolastico, che tutto era sotto il libero arbitrio del maestro, che vivevano la repressione, il timore e la cieca trasmissione di nozioni impartire senza amore da parte del maestro e apprese mnemonicamente dagli allievi. La tristezza esteriore delle pareti spoglie di qualsiasi materiale didattico accompagnava la passività degli spiriti degli scolari costretti a una cieca pedanteria, privati di qualsiasi spirito di iniziativa e di creatività. Con il metodo indicato nell'*Orbis rerum sensualium pictus* la natura fa il suo ingresso nelle aule scolastiche: querce e faggi fanno da maestri nel suggerire i primi rudimenti! La natura rappresenta il filo che lega tutta l'intera riflessione di Comenio che procede in due direzioni spesso coincidenti: la ricerca di un metodo per insegnare efficacemente tutto a tutti e il progetto di un rinnovamento morale e religioso partendo dalla ricollocazione dell'uomo all'interno di uno spazio universalistico in cui ciascuno prenda coscienza del proprio compito di costruire una società libera e un mondo di pace.

L'irenesimo comeniano, dovuto alla preoccupazione religiosa che alimenta la sua esistenza e dà vita alle sue riflessioni, nella trasposizione sul piano della ricerca del metodo trova il riferimento primo in una impostazione di tipo baconiano, più chiaramente in quella relazione fra cose (natura) e parole (cultura, gesto, ossia insegnamento). In riferimento a tale relazione, vanno compresi i principi che Comenio espone nella *Didactica Magna* e che poi riprende negli altri scritti.

Innanzitutto su questo binomio, che definiremo natura/cultura, va impostata l'attività educativa: la conoscenza delle leggi dello sviluppo personale permette di fissare i criteri scientifici e razionali della didattica moderna, consentendo per un verso di razionalizzare l'intervento scolastico, per un altro verso di rendere efficace il lavoro dei maestri attraverso la predisposizione di un metodo adeguato agli stili di apprendimento e attraverso un controllo certo dei risultati. La scuola deve essere aperta a tutti, maschi e femmine, ricchi e poveri, dotati e meno dotati. Era l'ammonimento di Lutero a risuonare nel pensiero di Comenio e a guidarlo nell'in-

tento di aprire più scuole possibili, in città e nei villaggi, di avvicinare tutti senza distinzione all'istruzione scolastica e di impostare secondo un metodo graduale e universale l'insegnamento. Inoltre, l'insegnamento deve essere graduale e tale da essere accessibile universalmente: «Né è di ostacolo che alcuni sembrano per natura ebeti e stupidi; questo mostra ancor più l'urgenza e l'importanza di educare l'animo di tutti. Quanto più uno ha una natura tarda e infelice, tanto più ha bisogno di aiuto, per potersi liberare, dalla sua animalesca stupidità e ottusità. Né è possibile trovare un'intelligenza così infelice, che non abbia alcun correttivo nell'educazione [...]. L'esperienza insegna anche che alcuni tardi per natura, hanno però acquisito una tale cultura, da superare le persone d'ingegno» (*D.M.*, IX, 5).

A questo imperativo, di aprire a tutti le porte dell'educazione e dell'istruzione, conducevano la concezione della mente umana come *tabula rasa* e dello sviluppo come un'attività sensistico-intuitiva, l'idea in base alla quale l'umanità secondo gradi e periodi diversi è comunque una umanità, più o meno completa ma comunque una umanità che è immagine dell'universo. Per capirci su questo punto è sufficiente richiamare la visione del mondo che ha un bambino: questa sarà meno lucida, più sfumata rispetto a quella di un adolescente, ma sarà pur sempre una visione complessiva del mondo fisico, sarà comunque una visione totale. È per tale ragione che nell'associare a ciascuna età (infanzia, puerizia, adolescenza, giovinezza) un particolare tipo di scuola, Comenio sottolinea che «benché queste scuole siano diverse, non vogliamo tuttavia che vi si facciano imparare cose diverse, ma le medesime cose in modo diverso» (*D.M.*, XXVII), precisando ulteriormente attraverso la metafora dell'albero che «gl'insegnamenti non si devono allontanare dalle leggi di un metodo naturale, ma devono essere sempre impartiti tutti insieme, a quel modo che un albero cresce sempre tutto intero, secondo ciascuna delle sue parti, quest'anno, l'anno venturo, fra cento anni, finché sarà verde» (*D.M.*, XXVII).

L'uomo, secondo Comenio, partecipa della verità, dal momento che la Sapienza divina vi ha imposto il sigillo. L'uomo è sintesi dell'universo e, in quanto tale, vi si possono reperire involuptate tutto quanto nell'universo è spiegato; si comprende come nell'uomo vi sia l'attitudine a conoscere ogni cosa, proprio perché egli, fatto a immagine di Dio, tende a ricreare il modello: «l'uomo sta in mezzo alle opere di Dio e poiché ha una mente lucida a somiglian-

za di uno specchio sferico sospeso in una stanza, riceve l'effigie di tutte le cose...si ingegna a scrutare anche l'inscrutabile; tanto è indeterminabile, anzi infinita la sua potenza. [...] La mente umana è di così inesauribile capacità che rispetto alla conoscenza si mostra somigliante a un abisso» (*D.M.*, XXVII).

In un altro passo della *Didactica Magna*, Comenio specifica il concetto della inesauribilità cognitiva della mente, cogliendone la ragione nella sua partecipazione alla Sapienza divina e dandone spiegazione attraverso quelle che sono le leggi della natura: «La mente dell'uomo al suo ingresso nel mondo, si può ben paragonare a un seme o a un nocciolo che benché attualmente non abbia la forma dell'erba o dell'albero, contiene realmente l'erba e l'albero; come si vede quando sotterrato caccia di sotto le radici, di sopra i virgulti, che poi per la forza innata diventano rami e fronde, si coprono di foglie, si ornano di fiori e frutti». Da qui emerge una chiara indicazione didattica: «È quindi necessario non introdurre nulla nell'uomo dal di fuori, bensì cercare di far germinare ed esplicare le potenze che tiene in sé implicite e far vedere la natura di ciascuna».

## 2.4. Maria Montessori: l'infanzia e l'insegnamento del latino

Quando Maria Montessori cominciava a occuparsi di educazione, e dell'educazione dei bambini handicappati con interesse particolare, il contesto italiano entro il quale si sviluppava il dibattito pedagogico appariva particolarmente complesso e soprattutto assumeva caratteri diversi rispetto a quelli prevalenti in altri Paesi europei. Erano gli anni tra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento, gli anni dell'imperante positivismo in tutta Europa e dello spirito innovatore in ambito educativo, gli anni della tensione verso un'impostazione scientifica della pedagogia e della trasformazione contenutistica e metodologica nelle pratiche di insegnamento, erano gli anni di un generale cambiamento culturale e sociale. In Italia, invece, ciò che emerge e ciò che stride con quanto accadeva nel resto del continente è l'impronta antipositivistica che investiva non solo il fenomeno educativo in sé, ma che si faceva sentire nello stesso ambito politico, nella vita letteraria, nell'arte e nella filosofia. Contemporaneamente le questioni politico-istituzionali italiane vertevano essenzialmente sulle interrogazioni e sulle discussioni circa l'annosa questione della riforma dell'istruzione

secondaria, che poi si traduceva già in questo periodo di passaggio fra i due secoli nel tema della scuola media unica e nella relativa controversia sulle lingue classiche, con speciale riguardo al latino e al suo inserimento nella scuola media unica di cultura. In altre parole, mentre in Europa la modernizzazione pedagogica portava i suoi frutti nell'affermazione di una pedagogia scientifica di matrice positivista e infarcita di contenuti psicologici, sperimentali e medici, in Italia il positivismo stentò a maturare. Ciò non a dire che non si sviluppò un positivismo italiano sotto il profilo educativo, ma a significare che il positivismo in Italia non conobbe una stagione di originalità dal punto di vista delle elaborazioni pedagogiche.

Vi fu, invece, una certa attenzione per tutto quanto questo indirizzo filosofico produceva al di là dei confini del nostro territorio, testimoniata dal fascino che all'indomani dell'unificazione nazionale alcuni intellettuali palesarono verso la "nuova" cultura scientifica, verso quel metodo sperimentale e quell'indagine empirica che, trasferiti all'interno della ricerca pedagogica, avrebbero potuto svolgere una funzione principale nel rendere l'istruzione una reale formula di emancipazione delle classi popolari. Il tempo di maggiore espansione in Italia di questa impostazione positivista del fatto educativo è stato il quindicennio tra il 1875 e il 1890, durante il quale la fiducia per la cultura scientifica era accompagnata dalla volontà di inaugurare un nuovo clima, diverso e in antitesi con lo spiritualismo risorgimentale e cattolico. Roberto Ardigò, che con la sua vicenda biografica simboleggia lo specchio dell'epoca abbandonando il sacerdozio e aderendo alla fede scientifica, può essere considerato il maggiore esponente di questo indirizzo e, attraverso l'analisi dei suoi scritti, è possibile rintracciare un quadro del positivismo pedagogico italiano. Il problema educativo diveniva oggetto di un esame nutrito dagli apporti di altri campi scientifici e dalle scoperte della medicina, della biologia, della sociologia, nonché della psicologia e dell'antropologia. Emergeva così una visione originale circa il modo di considerare il fanciullo, circa il modo di studiare l'intelligenza, ora intesa come funzione biologica, circa il modo di pensare l'educazione, che Ardigò definisce «formazione di abitudini utili a sé e alla società».

Accanto a questa corrente, che potremmo definire naturalistico-normativa, il positivismo si tradusse in una attenzione ai problemi educativi pratici. Si pensi in Italia all'opera di Aristide Ga-

belli, intento a piegare i principi positivistici agli aspetti metodologici dell'educazione. Dopo il celebre saggio *Sulla corrispondenza dell'educazione alla civiltà moderna*, apparso sulla rivista il «Politecnico» di Carlo Cattaneo, nel 1888 il nome di Gabelli si legò alla redazione dei programmi per la scuola elementare. Nella premessa si scorge un saggio sull'educazione nuova da congiungere, secondo Gabelli, nelle finalità e nel metodo al progresso sociale e slegata dai vecchi e tradizionali stigmi della retorica. Il "buon metodo", basato sull'esperienza concreta e sull'osservazione diretta, doveva essere il metodo della scuola, ma soprattutto e in coincidenza il metodo della vita, nella convinzione e nella intenzione di formare le teste; in altri termini, l'importanza del metodo consisteva nella sua capacità di rendere la persona pronta a sviluppare un criterio di giudizio proprio.

Nello spirito di una educazione nuova si distinsero intellettuali e uomini di scuola i quali avvertirono la rivoluzionaria portata di quanto accadeva all'interno del mondo scolastico e di quanto si agitava a livello teorico in pedagogia. A ragion veduta John Dewey parlò di «rivoluzione copernicana» soprattutto quando si soffermava sull'aspetto centrale delle questioni educative, il fanciullo-allievo, che nella prospettiva nuova era posto al centro e attorno si faceva ruotare tutto il resto, il maestro, i contenuti, le finalità, gli strumenti, tutti disposti intorno alle sue esigenze.

Fu proprio questa sensibilità nuova verso il mondo dell'infanzia, verso i processi evolutivi e lo sviluppo cognitivo, verso i bisogni e le esigenze dei bambini, a caratterizzare l'attività e il pensiero di Maria Montessori: è qui che va collocato il vento innovatore che costei portò nel modo di intendere il fenomeno educativo. A lei si lega un momento importante e riformatore per la pedagogia scientifica e per i metodi didattici. Prima donna a laurearsi in medicina all'Università di Roma, Maria Montessori fondò proprio cento anni fa la prima "Casa dei Bambini" nella borgata romana di San Lorenzo e qui applicò quel metodo che vedeva coincidere nel bambino natura e libertà. Anche e soprattutto per l'argomento specifico che si tratterà in questo contributo, occorre chiarire in cosa consiste il metodo elaborato e sperimentato dalla Montessori. Nel 1909 veniva data alla stampa la prima opera che la rese celebre, *Il metodo della pedagogia scientifica e la Casa dei Bambini*: questo lavoro simboleggia l'espressione della pedagogia montessoriana e la presentazione del suo metodo, due aspetti che si intrecciano.

ciano e si delineano reciprocamente. Quando la pedagogista-medico parla di scientificità pedagogica vuol intendere che presupposto primo della pedagogia deve essere il rispetto per le leggi che regolano lo sviluppo del bambino e ciò è possibile se l'educazione fonda la sua azione sul rispetto della dimensione naturale e della libertà del fanciullo. "Buona" educazione equivale a "buon" metodo. Educare, così, non è altro che autoeducazione nel senso che l'educazione deve promuovere l'autoeducazione del bambino attraverso l'organizzazione dell'ambiente tale da essere il più adatto a sollecitare le forze e le potenzialità interiori e tale da rispondere ai bisogni del bambino.

L'attenzione a costituire un ambiente favorevole si traduceva nell'idea di una scuola «a misura di bambino». Se nell'arredo della scuola i mobili e gli attrezzi corrispondevano nelle dimensioni alle capacità fisiche del bambino che doveva far uso di essi senza sforzo, le attività pratiche, i «lavori conservativi», erano progettati così da favorire lo sviluppo senso-motorio e intellettuale dei fanciulli. Su tali regole Maria Montessori fonda la didassi linguistica e sulla scia dei principi validi per la linguistica in generale ritenne possibile tracciare una didattica del latino. Costei guardò al latino come a qualsiasi altra lingua e come a una lingua vivente che il bambino poteva apprendere sin dall'età infantile, basando l'insegnamento sulla primaria conoscenza concreta del lessico e sulla successiva analisi sintattica. Il latino veniva dunque a configurarsi come substrato dell'italiano e il suo insegnamento, se costruito secondo il criterio psicologico, poteva essere anche anticipato a quello della lingua nazionale. In ciò era implicita la finalità che simile insegnamento ricopriva nella formazione dei bambini: il latino – scrive la pedagogista marchigiana – è la «lampada che illumina tutto il nostro patrimonio culturale». Al latino, dunque, e al suo insegnamento veniva applicato il metodo naturale, un metodo in grado di seguire i processi di sviluppo del bambino e rispondere al principio montessoriano di guardare al linguaggio come a un esercizio di costruzione e non come a un esercizio di memoria. Il linguaggio è creazione spontanea, non conscia ma frutto di un lavoro che si compie nell'inconscio, in quella zona creativa che la Montessori definisce «mente assorbente».

Contrastate furono le valutazioni sul metodo Montessori. Critiche vennero soprattutto da alcuni studiosi che aderivano all'attivismo pedagogico, Dewey tra le prime file, e allo stesso modo criti-

che provennero nei primi decenni del Novecento dallo psicologo pedagogista svizzero Edouard Claparède e dal medico francese Ovide Decroly, i quali lamentavano, anche se con convinzioni e da posizioni diverse, certi residui di predeterminismo: Claparède secondo la sua impostazione genetico-funzionale dell'educazione e Decroly in base alla teoria dell'insegnamento per centri d'interesse e al metodo globale che andava perfezionando in questi anni. Le riserve si appuntavano in modo particolare su due punti del metodo della Montessori e, di conseguenza, su due principi fondamentali della sua pedagogia: il materiale predeterminato poteva rispondere ai bisogni dei bambini handicappati che necessitano continuamente di stimoli, ma non risultavano formativi per i bambini normali i cui impulsi naturali sono tali da non dover essere stimolati dall'esterno e con frequenza. Claparède e, ancor più, Decroly disapprovavano il carattere analitico del metodo della Montessori: per costoro lo sviluppo mentale procedeva in modo globale, facendo vivere al bambino la propria vita, e non in termini analitici come erano considerati gli esercizi della Montessori fin a se stessi, non associati cioè alla risoluzione di problemi della vita pratica.

Qualche anno più tardi, nel 1949, comparve uno scritto uscito in India, *The absorbent mind*, in cui la studiosa rilesse il suo metodo alla luce dei progressi resi noti in quegli'anni dalla psicologia. In questo lavoro si scorgono la distanza presa nei confronti della teoria sensista e il conseguente tentativo di riscoprire i fino ad allora trascurati elementi inconsci, affettivi e sociali. L'immagine del bambino «esploratore» si nutre del nuovo principio della mente assorbente e si lega al fenomeno dell'assorbimento e all'idea centrale della libertà del fanciullo. La Montessori a tal riguardo scrive: «la mente del bambino prende le cose dall'ambiente e le incarna in se stesso. Questo non avviene per eredità, ma per effetto di una potenzialità creatrice del bambino».

Sulla scia di questa rilettura va considerata la convinzione montessoriana sul latino. Nel 1930, in occasione di una conferenza tenuta a Roma, la Montessori specifica quelle che a suo avviso erano le finalità e le valenze da tributare al latino, intrecciando a esse il suo pensiero sulle strategie didattiche da seguire. Il latino era definito come la «nostra lingua che si è diffusa in tutto il mondo, portandovi la civiltà, e che il mondo fa rivivere oggi nelle menti più elette, nelle persone più colte»; la lingua latina è la «lampada che vivifica e illumina tutto il nostro patrimonio culturale, e dev'essere

facile arrivare fino a lei; essa deve essere resa fluida, gioiosa, accessibile alle menti infantili, suscitando vita e interesse intorno alle altre materie d'insegnamento, afferma dosi realmente come lingua "generatrice" della nostra».

La lingua di Roma, lingua dei nostri padri, è dunque il veicolo diretto per conoscere il nostro passato. Coscienza linguistica è coscienza storica, è coscienza della memoria che rappresenta un naturale bagaglio proprio di ogni individuo. Nel pensiero della Montessori il latino costituiva il mezzo per responsabilizzare i giovani sul senso e sulla formazione della propria lingua materna. Il latino, da questa angolatura, «non è per noi tanto una lingua da apprendere, quanto una radice da mettere fuori, come se noi fossimo una pianta e, scavando un poco nel terreno, si giungesse alle sue radici». La lingua è l'espressione di una determinata civiltà, è il riferimento culturale di una più complessa dimensione, di una realtà sociale, politica, economica, nonché letteraria e artistica. Il problema, allora, consisteva nel metodo su cui impostare l'insegnamento del latino. Vale la pena ricordare che il problema del metodo era connesso con il generale tema della ricerca di uno status epistemologico motivato e motivante delle materie classiche nel panorama scolastico e in una società che si avviava a percorrere le strade della modernizzazione del paese nei molteplici aspetti e anche negli aspetti educativi. Si riproponeva la situazione vecchia di un cinquantennio e anche più circa la demotivazione dei giovani verso queste materie di studio e si citavano gli scarsi risultati dei giovani in queste discipline.

Non va dimenticato che ancor prima dell'inizio del XX secolo il latino e il greco vissero una crisi: nel 1888, per riportare un esempio, fu concessa la facoltà di scelta nell'esame di licenza liceale fra la prova scritta di greco e quella di materia scientifica, a dimostrazione della scarsa "simpatia" con cui i giovani si accostavano allo studio delle lettere greche e a prova delle difficoltà per costoro di ottenere risultati duraturi dopo anni di faticoso lavoro. La facoltà di scelta, concessa dall'allora ministro della Pubblica Istruzione Paolo Boselli con decreto n. 5417 del 27 maggio 1888 e soppressa da Pasquale Villari con decreto n. 327 del 26 maggio 1891, rappresentò un argomento di discussione qualche anno più tardi, allorché nel 1904 il regio decreto n. 657 dell'11 novembre 1904 stabiliva, all'art. 3, che «a partire dalla fine dell'anno scolastico 1904-1905 è data, agli alunni che abbiano conseguita la promo-

zione alla 2<sup>a</sup> classe del liceo, facoltà di scelta fra lo studio del greco e quello della matematica nei corsi successivi».

Il metodo suggerito dalla Montessori prevedeva come primo momento la presentazione di quanto fosse concreto della dimensione linguistica riservando alla grammatica un momento secondario. Dal testo latino dovevano essere dedotte le regole grammaticali; dal testo era possibile ricavare il ruolo del dato storico che, accompagnato da spiegazioni linguistiche, sprigionava il valore utile per la formazione dell'uomo. La pedagogista non si limitava a dare tali indicazioni, ma ella aggiungeva che queste strategie rendevano pensabile, nonché auspicabile, l'introduzione del latino nelle scuole elementari «perché lo consideriamo un aiuto, non un impedimento, alla formazione intellettuale degli alunni».

Numerosi furono gli esperimenti attuati nei paesi europei: a partire dal 1929 in Olanda il metodo montessoriano fu esteso anche nelle scuole medie e superiori. La tradizione romana in Olanda, collegata alla prima colonizzazione romana e alla successiva predicazione cristiana, ha rappresentato una ragione forte per dedicare attenzione e importanza allo studio del latino e affinché i giovani allievi penetrassero, attraverso lo studio della lingua latina abbinata allo studio della cultura romana, nel mondo storico, linguistico ed etico dei classici.

Non essendo l'acquisizione del linguaggio un puro esercizio di memoria, ma possesso vitale frutto di acquisizione inconscia che il bambino riorganizza logicamente, la grammatica secondo la Montessori rappresenta lo strumento-guida per il lavoro della mente che classifica e ordina il materiale linguistico appreso. Lo sviluppo intellettuale del bambino non può far a meno dell'analisi sul materiale linguistico. Alla base di questo principio si pone il fine ultimo dell'opera educativa che deve promuovere lo sviluppo mentale verso forme superiori, facendo procedere l'iniziale conoscenza inconscia verso un'attività cosciente in cui si realizzi il momento sintetico.

L'analisi del materiale offre al bambino la possibilità di riconoscere l'errore e di controllare l'esercizio fino al raggiungimento dell'esatta esecuzione. Ogni elemento grammaticale veniva distinto da un colore e, dando risalto al verbo e al soggetto quali elementi principali, si considerava ciascun «mattoncino» come un elemento vivo. Non vi è frammentazione dal momento che il singolo nome o verbo o elemento altro è analizzato come funzionale all'in-

tera frase. Nel primo decennio del '900 Giuseppe Zamboni, riflettendo sul metodo Montessori, ne sosteneva la validità e la possibilità di applicazione anche all'insegnamento del latino, e scriveva che «gli studi pedagogici sull'insegnamento delle lingue moderne facilitano immensamente la via a chi cerca un metodo razionale per le lingue morte, perché, se lo scopo ultimo è diverso (per le prime è arrivare a comprenderle direttamente e a parlarle, per le seconde è d'arrivare a comprendere con facilità i classici per poterle assimilare direttamente le bellezze e lo spirito) il mezzo è sempre lo stesso, quello cioè d'impadronirsi del lessico, della grammatica e di quelle nozioni che mettono in grado di leggere e interpretare senza difficoltà gli scrittori».

L'apprendimento della lingua aveva come punto di partenza il piano dell'intuizione per giungere a quello dell'astrazione attraverso la classificazione ordinatrice. In altri termini, lo sviluppo del linguaggio segue questo tragitto: dall'assorbimento inconscio all'analisi sino alla sintesi cosciente.

Il metodo diretto o naturale insisteva sulla conversazione e bandiva l'architettura di un latino come ginnastica mentale fondata sulla rigida memorizzazione di formule, regole e casi. Montaigne nei suoi *Saggi* ricordava come avesse appreso il latino dal suo precettore tedesco così: «A sei anni, senza arte, senza libri, senza grammatica o regole, senza frusta e senza lagrime, avevo imparato il latino puro come lo sapeva il mio maestro di scuola: poiché non potevo averlo contaminato né alterato». E questo è solo uno dei tanti esempi che si potrebbero citare a testimonianza del metodo naturale grazie al quale i giovanetti accedevano al latino. Le moderne teorie neuro-psicolinguistiche arrivano a sostegno della proposta di Maria Montessori. I dati scientifici sottolineano che il bambino in ogni età è in grado di apprendere qualsiasi lingua, come dimostrano i casi di bilinguismo tra i quattro e gli otto anni, età in cui la struttura cerebrale è tanto plastica da essere tesa ad acquisire più sistemi linguistici. Ciò vale per il francese, per l'inglese, per lo spagnolo, per il tedesco e, dunque, anche per il latino. Paralleli studi di Penfield e di Kraschen hanno confermato questa tesi e, in virtù della plasticità cerebrale, hanno riaffermato che nella prima infanzia si ha un'assimilazione subconscia delle lingue per imitazione e per automatizzazione verbale. Questa specificazione suggerisce che i bambini della scuola primaria devono essere condotti nello studio del latino allo stadio del *language knowledge*, al-

lo stadio cioè della percezione intuitiva del funzionamento della lingua, che precede il livello della consapevolezza linguistica e quello della coscienza razionale della struttura della lingua.

Convinti del fine di tale insegnamento, da Maria Montessori richiamato con la metafora della radice da tirar fuori e con l'importanza del riferimento al dato storico, un esperimento didattico fu compiuto negli anni '50 in una scuola elementare di Roma dalla professoressa M.T. Marchetti, la quale incentrò l'insegnamento del latino a bambini di sette anni sull'indagine etimologica. Il primo momento prevedeva la spiegazione delle origini di taluni termini italiani composti da prefissi, come il prefisso *trans*, che i bambini ricercavano sul dizionario. Successivamente si passò ad analizzare le parole che determinano le operazioni matematiche, minuendo e sottraendo, moltiplicando e moltiplicatore, addendo e dividendo, fino a concentrare l'attenzione non solo sul loro significato in italiano ma sulla desinenza "ando" collegandolo al gerundio e al suo significato di "cosa che deve essere fatta". Il contatto diretto con i testi non era assente: furono selezionate preghiere e litanie più familiari ai bambini, scritte su cartoncini colorati che i bambini ordinavano, ricostruendo così il testo. Le massime e i proverbi venivano presi per traduzioni a orecchio.

La valutazione dell'esperimento didattico fu più che positivo: i bambini assorbirono un bagaglio di termini latini che risultavano più utili per lo studio futuro della grammatica e della sintassi, come potenziamento della conoscenza dell'italiano stesso e, non ultimo, per prendere coscienza del legame con la cultura latina. Il principio era in fondo che la conoscenza del latino avrebbe reso più chiara la coscienza della lingua e della cultura materna.

Il percorso tracciato invertiva le tappe della pratica educativa: la grammatica non ricopriva, come una certa tradizione voleva, il primo momento, il primo contatto con il latino, ma era sostituita dalla presentazione di un testo con significato compiuto. Si evitava così, secondo la Montessori, la scarna sovrapposizione di norme grammaticali che finivano con l'oscurare l'intelligenza del bambino e dell'adolescente «come una nebbia che impedisce una visione chiara e distinta». La grammatica, come è stato sottolineato, svolgeva un lavoro cronologicamente secondario, di organizzazione. Una linea questa che risulta ancora fino ai giorni nostri un precetto didattico prezioso. L'insegnamento del latino, infatti, per tradursi in studio "utile" e organizzativo richiede il diniego dei rigidi e obsole-

ti paradigmi sintattico-grammaticali, i cui perigli distorcevano i meccanismi di apprendimento degli adolescenti, causando il rifiuto, per assenza di interesse e per le difficoltà di comprensione, ancor prima di apprezzare il bagaglio di lingua e civiltà romana. Occorre ancora oggi o, meglio, ancor di più oggi evidenziare la necessità di un metodo per il latino e per l'italiano in cui anche l'insegnamento grammaticale risulti vivo, ossia tale da animarsi, rinnegando procedimenti meccanici e cumulativi, di comparazioni e paralleli etimologici tra la lingua italiana e quella latina.

## Capitolo Terzo

# Formazione classica nell'era delle riforme

*Amare i classici e studiarli non per imitare i classici, sebbene per essere classici; vivere noi ora nel tempo nostro come vissero essi allora nel tempo loro, cioè aderendo al proprio tempo con tutto l'essere proprio, vivendo con l'intera pienezza la propria vita.*

A. MONTI, *Scuola classica e vita moderna.*

## Introduzione

Il dibattito relativo all'istruzione classica in Italia ha sin dall'inizio, ossia dalla legge Casati (regio decreto legislativo 13 novembre 1859, n. 3725 del Regno di Sardegna, entrato in vigore nel 1860 e successivamente esteso, con l'unificazione, a tutta l'Italia), rappresentato una specie di nicchia simbolica e includente le questioni che ruotano intorno alla scuola, alla sua architettura, ai suoi metodi, alle sue finalità. Parlare di istruzione classica equivale in altro modo a parlare direttamente e indirettamente dei temi che si sono presentati quando si è discusso e si discute ancora di formazione delle nuove generazioni e di istruzione in generale. Tutto quanto si è detto e si è scritto sul greco e latino nella scuola italiana in qualche modo si è venuto a incrociare, talvolta combaciando altre volte contrastando, con la storia della pedagogia, con la storia culturale del nostro Paese, con la scienza o con le scienze dell'educazione, con i momenti e con gli eventi politici che hanno influenzato i termini di un dibattito sembrato proseguire nei decenni quasi per inerzia. Soprattutto quest'ultima influenza, quella politico-istituzionale, ha determinato per un verso l'alternarsi di voci, quella dei legislatori *in primis*, che hanno il più delle volte risolto la discussione in maniera molto spesso semplicistica attraverso l'emanazio-

ne di programmi nuovi e attraverso la modifica dei quadri orari, e ha costituito, per un altro verso e come conseguenza, il ritardo storico emblematico di difficoltà e/o incapacità di riformulare l'intero sistema scolastico e di ricercare in ogni disciplina valori formativi adeguati a una realtà socio-culturale in perpetua evoluzione.

Questa chiave di interpretazione trova sostanza e si giustifica quando vengono passati in rassegna gli atti legislativi e le interrogazioni culturali e politico-istituzionali all'indomani dell'estensione della legge Casati su tutto il territorio nazionale. A partire dal 1860 con regolarità e con innegabile preoccupazione si è parlato di greco, di latino e di scuola classica; a partire dal 1860 le inchieste e i ritocchi relativi a questo ordine di studi sono stati incessanti. La discussione e le numerose commissioni parlamentari hanno in fin dei conti fuso il tema dell'istruzione classica con il più ampio problema della definizione o ridefinizione del percorso di studi successivo alla istruzione di base e propedeutico alla formazione universitaria. Le ragioni appaiono evidenti, se si considera che alla scuola secondaria veniva affidata la preparazione della futura classe dirigenziale del neonato Stato e che, di conseguenza, era questo il livello di istruzione da cui sarebbero dipesi il progresso e la crescita nazionale. E già in quegli anni le inchieste e le relazioni delle diverse commissioni ministeriali rilevavano all'inizio del Novecento una innegabile perdita di prestigio del greco e del latino, che per tutto l'Ottocento erano stati invece considerati demarcatori di un indiscusso *status* sociale alto, e contemporaneamente denunciavano un desolante quadro di insuccessi formativi dei giovani. Le lettere latine – si legge nel testo della relazione curata da Giovanni Maria Bertini nel 1862 – «non sono studiate né amate dai giovani, e, in quanto a cognizione di latino, vi ha un notevole regresso da 25 anni a questa parte». Alla scarsa simpatia degli allievi per il latino faceva seguito l'avversione per il greco, ben evidente dalla difficoltà dei giovani liceali di ottenere risultati duraturi. Il che portò già nel 1888 a concedere la facoltà di scelta nell'esame di licenza liceale fra la prova scritta di greco e quella di materia scientifica. La facoltà di scelta, concessa dall'allora ministro della Pubblica Istruzione Paolo Boselli con decreto n. 5417 del 27 maggio 1888 e soppressa da Pasquale Villari con decreto n. 327 del 26 maggio 1891, rappresentò un argomento di discussione qualche anno più tardi, allorché nel 1904 il regio decreto n. 657 dell'11 novembre 1904 stabiliva, all'art. 3, che «a partire dalla

fine dell'anno scolastico 1904-1905 è data, agli alunni che abbiano conseguita la promozione alla 2<sup>a</sup> classe del liceo, facoltà di scelta fra lo studio del greco e quello della matematica nei corsi successivi. Essi saranno esonerati dal frequentare le lezioni e sostenere gli esami della materia non prescelta. Per l'anno scolastico 1904-1905 questa facoltà di scelta è concessa soltanto agli alunni iscritti alla 3<sup>a</sup> classe liceale, ai quali rimarrà comune, per un'ora la settimana, l'insegnamento di letteratura greca secondo il programma approvato con regio decreto 20 ottobre 1894, n. 512». Logicamente gli alunni liceali avrebbero dovuto scegliere in base alle loro inclinazioni; tuttavia, l'inchiesta della Commissione aveva rilevato che molto spesso gli allievi optavano per la materia professata dal docente meno esigente. L'opzione, inoltre, aveva screditato lo studio del greco e della matematica, materie poco considerate sin dalla quarta ginnasiale nell'ottica della scelta dell'una e dello scarto dell'altra.

Nei primi anni del '900 prendeva sempre più vigore la convinzione che, accanto a una scuola di alta cultura classica, fosse necessaria l'istituzione di una scuola di alta cultura moderna per rispondere ai bisogni sociali e dare, parallelamente, alle famiglie la possibilità di scegliere l'educazione più confacente alle disposizioni dei loro figli. La questione dei classici e dei moderni, antica di almeno tre secoli, tornava ad alimentare la disputa fra coloro che riconoscevano alle lingue classiche il pregio di elevare lo spirito al di sopra delle miserie della quotidianità e di offrire un ampio universo storico attraverso il quale ricostruire la civiltà contemporanea e coloro i quali sostenevano che lo sviluppo delle capacità logiche fosse un obiettivo raggiungibile in una scuola di cultura fondata sulle lingue moderne e sulle scienze.

Veniva messo al bando, da questi ultimi, il principio di una cultura disinteressata e di una scuola educativa a sostegno di una istruzione basata principalmente sul criterio della utilità. Molto spesso, ai primi del XX secolo, la polemica fra classicisti e anti-classicisti si è risolta a favore di questi ultimi; non era difficile, infatti, dissimulare gli argomenti chiamati a sostegno delle lingue classiche e, tralasciando il greco, si faceva complesso difendere il latino e sostenerne la presenza nel *curriculum* formativo dei giovani nel momento in cui esso non ricopriva alcuna utilità pratica. Fra coloro che, con maggiore veemenza, sottolinearono l'inutilità dell'insegnamento classico, appellandosi a motivazioni diverse, va

ricordato Lemaître il quale sostiene che lo studio delle lingue antiche rappresenta un «anachronisme effronté», uno studio che non apporta alcun profitto, e con esso si dà una risposta a un proprio personale interrogativo: «ces langues [antiche] que je néglige aujourd'hui ont-elles laissé en moi dépôt d'émotions nobles et d'idées, dont je continue à profiter sans m'en apercevoir? Franchement je n'en crois rien».

Da un lato, dunque, si passavano a negare le taumaturgiche virtù attribuite ai classici dell'antichità, dall'altro si estendeva pari valore alle lingue moderne e addirittura, da parte di non pochi uomini di cultura, si arrivava a riconoscere un ruolo privilegiato ai classici moderni per l'educazione delle nuove generazioni. Posizione, quest'ultima, che trovava conferma nella politica scolastica seguita nel XIX secolo come riflesso di quel movimento culturale che fu il Romanticismo e per influsso dei principi diffusi dalla Rivoluzione francese; una condotta ministeriale che concedeva, nella pratica scolastica, più largo spazio alle lingue e alle letterature nazionali. Dalla esigenza di rinnovamento, dalla richiesta sociale di una educazione in grado di rispondere alle trasformazioni dei tempi, nel 1911 il ministro della Pubblica Istruzione Luigi Credaro approvava il regolamento che istituzionalizzava le sezioni moderne nei licei-ginnasi (R.D. 5 novembre 1911, n. 1495), procedendo nell'anno successivo alla definizione dei programmi di insegnamento per i ginnasi, più precisamente per le classi IV e V ginnasiali (R.D. 25 febbraio 1912, n. 158; R.D. 10 novembre 1912, n. 1247), e nel 1913 alle indicazioni programmatiche anche per le sezioni dei licei moderni (R.D. 28 settembre 1913, n. 1213). Gli otto anni in cui si veniva ad articolare il ginnasio-liceo moderno, con i primi tre anni del ginnasio comuni al ginnasio umanistico, avevano come finalità generale la formazione dell'uomo "moderno" che doveva, durante il suo percorso di studio, ricevere un'educazione da impegnare per la crescita personale e nazionale.

La sostanziale differenza rispetto al liceo classico consisteva nell'importanza riconosciuta alla conoscenza delle lingue straniere e alla cultura scientifica che primeggiavano sull'insegnamento del latino. Si prolungava l'insegnamento del francese, si sostituiva il greco con la lingua tedesca o inglese, lo studio della filosofia era supportato da elementi di scienze economiche e giuridiche, le scienze non costituivano esclusivamente l'oggetto di un insegnamento teorico ma a esso, che nelle sezioni moderne si faceva più

profondo, si aggiungeva il momento pratico ed «esercitativo».

Nelle *Istruzioni generali* dei programmi si dava spiegazione della abolizione della lingua e della letteratura greca, sostituite da una lingua straniera a scelta fra l'inglese e il tedesco, e, riconoscendone le qualità educative e formative, si chiariva subito dopo che quello stesso patrimonio letterario e artistico, quel mondo etico e politico, era rintracciabile nella storia di coloro che in epoca romana e in tempi più moderni ne avevano apprezzato le virtù e ne avevano fatto tesoro facendolo rivivere nelle loro opere. Il metodo induttivo, che veniva posto alla base della attività didattica, suggeriva una conoscenza dell'antico attraverso l'osservazione di quanto del passato risultasse vitale nella società nuova; il che rappresentava anche un elemento pedagogico motivante e stimolante la curiosità dei giovani in prima persona interessati a ciò che fosse possibile constatare direttamente in quanto parte del loro presente.

I programmi delle sezioni moderne non contemplavano, in sintesi, lo studio del greco e vedevano ridotto lo studio del mondo antico anche per prevenire un insuccesso formativo dovuto all'eccessivo sforzo cui erano sottoposti gli allievi. Allo stesso scopo si prestava attenzione ai suggerimenti rivolti agli insegnanti, invitandoli a tenere sempre desta l'attenzione e a snellire lo svolgimento delle lezioni: «si raccomanda vivamente di risparmiare agli alunni ogni lavoro superfluo, specie riassunti, trascrizioni, ricopiate in pulito; mentre si rinnova l'avvertimento che non si dettino lezioni, né appunti di materia già svolta nei libri di testo, ma questi si scelgano bene e si adoperino veramente. Ma evitare agli alunni un sovraccarico che non riesce giovevole al profitto e può riuscire dannoso alla salute, non vuol dire, si badi, abituarli ad avere paura degli studi un po' faticosi e delle letture; né vuol dire evitare loro sempre, in ogni occasione, di fare un po' di sforzo e di sacrificio, senza dei quali nessun animo si fa forte, nessun carattere si forma. Educare – è stato detto – significa dirigere lo sforzo. Ma in ciò non manchi mai la misura; lo sforzo sia sempre naturale e sia accompagnato dalla gioia dell'imparare» (*Istruzioni generali ai programmi d'insegnamento* [R.D. 28 settembre 1913, n. 1213]).

Con i programmi di latino indicati nel 1913 risultava pienamente superato il proposito che aveva caratterizzato lo studio delle lingue classiche nell'ultimo cinquantennio del secolo precedente: da questo momento in poi non era la formazione del buon letterato il fine dell'insegnamento umanistico, ma diventava più mar-

cato lo sforzo di sviluppare le capacità di comprensione del mondo antico. La grammatica, non più fine a se stessa, non più parte di un insegnamento esclusivamente filologico ed erudito, rispecchiava di contro la funzione di strumento per accedere al testo e al pensiero degli scrittori latini, dei quali dovevano essere date, prima di tradurre passi delle loro opere, notizie biografiche e bibliografiche; «e di questi si leggano, possibilmente, interi libri, con adeguato sforzo tendente alla penetrazione ed assimilazione del pensiero e dell'arte».

A ben guardare, la questione oggi non si presenta con caratteri diversi da quelli di almeno un secolo fa: il greco e, in particolare, il latino hanno alimentato una discussione lunga decenni e hanno costituito un vero problema scolastico, ma dai chiari risvolti politici e non solo. La questione dell'insegnamento classico, inoltre, si è sin dall'immediato dopo-Casati legato al progetto/necessità di attuare una scuola media inferiore. Soprattutto negli anni dell'istituzione della scuola media unica del 1962 le divergenze ideologiche e politiche, prima ancora che formative, fra gruppi parlamentari di sinistra e forze conservatrici e polemiche si acuirono. E anche in quel momento storico la discussione si concentrava intorno al mantenimento o meno del latino nel *curriculum* formativo della nuova istituzione. I comunisti italiani auspicavano l'abolizione dell'insegnamento del latino nella scuola media unitaria, giustificando le loro ragioni con l'ideale di un rinnovato concetto di educazione e di cultura, non più ispirato alla tradizionale cultura classica formatrice delle classi dirigenti, ma rispondente ai dettami della modernità e dell'equilibrio culturale in cui scienza, storia, sapere umanistico e riflesso sociale si integrassero all'interno di un programma educativo di una scuola mediana orientatrice e aperta a tutti. In sintesi dietro tale posizione, che voleva presentarsi come una tensione a semplificare il percorso di studio, vi era la convinzione che il latino stesse vivendo una crisi irreparabile, la crisi propria di un insegnamento non più capace di svolgere la sua funzione formativa: a uno studio percepito come tormento per i giovani si associava la sua inadeguatezza rispetto ai cambiamenti sociali e culturali dell'Italia del secondo Novecento. E così nell'ordinamento della legge n. 1859 del 1962 si rintraccia lo spirito di un dibattito fatto di argomenti non sempre culturali e si intravede il riflesso di eventi politici e sociali: il latino rimaneva unicamente come materia facoltativa assemblata all'italiano nella seconda classe della

scuola media unica e quale disciplina autonoma e facoltativa in terza. Tornava inoltre a popolare la scena il problema dell'insegnamento del latino, ancora largamente identificato come sigillo di una discriminazione fra due scuole diverse e separate, come elemento di separazione fra una scuola per pochi e una scuola di massa.

Aleggiavano sulla scuola degli anni Sessanta e Settanta una nuova coscienza, una convulsa scolarizzazione con i connessi problemi della inadeguata capacità delle istituzioni di accogliere e formare le disomogenee masse studentesche, della crescente mortalità scolastica, della costituzione di un vero e proprio proletariato intellettuale, della dequalificazione culturale e delle sempre più violente proteste sociali. In questo clima il dibattito sull'istruzione si intrecciava alla necessità di una crescita sociale ed economica del Paese e all'esigenza di fornire alle giovani generazioni una formazione consona ai tempi. L'istruzione diveniva la chiave dell'inserimento dei giovani nel mondo produttivo, ponendo in prima linea i caratteri delle pari opportunità con cui essa veniva dispensata secondo un *iter* formativo non discriminante per taluni e nella concezione di un'uguaglianza sociale e democratica. La scuola, in altri termini, era aperta a tutti, doveva essere formativa risultando rispondente nei suoi contenuti educativi alla realtà sociale e, dunque, non selettiva in senso stretto.

Se il latino era ancora l'elemento discriminante poiché divideva gli allievi della scuola media e poiché il superamento dell'esame nella classe terza era obbligatorio per l'iscrizione al ginnasio-liceo, la presenza del greco si scontrava con l'idea di una riforma della scuola secondaria superiore, per la quale si mirava a unificare i bienni in vista di un innalzamento dell'obbligo e dell'estensione della funzione di orientamento al di là del triennio unico. Inoltre, la centralità della riforma, congiunta alla constatazione della "malattia" di cui la scuola era affetta e alla conseguente impellenza di una riconsiderazione complessiva del sistema, si concentrava sull'idea di una educazione liceale intesa come formazione a lungo termine e sull'idea dei licei come luoghi destinati a trasmettere una preparazione generale: lo stesso liceo classico doveva perdere i connotati della specializzazione filologica e trasformarsi in una scuola in grado di sviluppare il giudizio critico, attraverso un *curriculum* integrato in cui le discipline caratterizzanti l'indirizzo umanistico, il latino e il greco appunto, si saldassero con le mate-

rie prettamente scientifiche.

Per il latino in particolare si avvertiva il bisogno pedagogico, nonché sociale, di restituire un giusto peso a tutte le componenti attive dell'insegnamento di questa disciplina, a partire dalla consapevolezza del processo linguistico che dal latino ha condotto alla lingua nazionale. Non solo: erano in primo luogo le capacità conaturate alle lingue classiche a cui si faceva appello, al patrimonio culturale che si è espresso nell'idioma ellenico e latino e che, insieme alla logica struttura morfo-sintattica, si riteneva arricchisse lo spirito. La funzione formativa delle discipline classiche si palesava nel contributo che le discipline disinteressate e liberali apportavano alla crescita intellettuale e allo sviluppo del giudizio critico dei ragazzi nella fase dell'adolescenza.

Il valore dell'insegnamento classico, dunque, andava considerato nel suo potenziale pronto ad attuarsi nel divenire intellettuale della persona. In altre parole, il segreto del latino e del greco consisteva in un investimento che, per mezzo della scuola e grazie all'attività dei docenti, si sarebbe rivelato nel tempo, nel possesso di conoscenze e di capacità spendibili nei diversi campi.

Si analizzavano i motivi formativi che esortavano a mantenere e rafforzare lo studio delle lingue classiche, partendo dal latino che con l'Italia e con la lingua italiana palesava evidenti punti di contatto. Le ragioni erano essenzialmente legate al concetto di educazione linguistica, all'importanza della ricostruzione storica e culturale e, non ultimo, alla capacità di sviluppo mentale connesso alla lettura e all'analisi degli autori antichi. L'insegnamento linguistico, infatti, richiedeva l'uso del raziocinio e guidava la mente alla riflessione sugli strumenti e sugli elementi linguistici e, di conseguenza, migliorava le capacità espressive nella lingua moderna. Parallelamente, risultava innegabile che l'universo antico di storia, di pensieri, di miti e di uomini potesse lasciare tracce sino ai tempi recenti costituendo le fondamenta e trasferendo un'anima vitale alla moderna Europa.

Tuttavia, nel riformare il sistema scolastico e nella realizzazione della scuola media unica nel 1962 era forte il tentativo di eliminare l'«inutile» latino dalla neonata scuola media. Di questo tentativo vanno evidenziati i due aspetti: il primo riporta alla volontà di rinnegare le origini storiche e culturali della attuale società, il secondo è la negazione della possibilità di dispensare un insegnamento che, oltre a essere trasmissione di nozioni, fosse principalmente

occasione di sviluppo mentale. Così il greco e il latino si andavano a fondere necessariamente sino a costituire una unità sorta dalla successione culturale e linguistica delle civiltà antiche; in tal modo, l'eliminazione del latino come materia dell'ultimo triennio della scuola dell'obbligo influenzava negativamente l'apprendimento del greco. Contemporaneamente, lo studio del greco in traduzione, nella prospettiva della semplificazione consolidata negli anni '60, faceva sentire le carenze sull'apprendimento del latino. Si iniziava a parlare ora di metodo induttivo, di "approccio globale", di avvicinamento graduale al mondo classico mediante la lettura di semplici passi, di cui si soleva mettere in evidenza le affinità lessicali e sintattiche con la lingua italiana. Proprio negli anni Sessanta e Settanta si assiste all'introduzione di un nuovo modo didattico: la lettura diretta di facili brani in lingua era resa più scorrevole dalla presentazione di una buona traduzione italiana, sulla cui comparazione si avviavano esercizi tesi a rilevare la corrispondenza lessicale fra il brano in lingua e la traduzione italiana. Dopo la formulazione dei programmi del 1963, l'impegno dei riformatori si appuntava in special modo sul settore secondario superiore e sull'università. Nel 1967 venivano definiti i programmi di latino per il liceo classico e scientifico e per l'istituto magistrale: la *Premessa* ai nuovi programmi era chiara: «l'istituzione della scuola media, che da "scuola del latino" è diventata scuola di primo orientamento, rende necessario un ridimensionamento e una riforma interna dei programmi di latino in tutto il settore in cui lo studio di questa lingua contribuisce a formare un tipo speciale di cultura».

E ancora: il processo, già visibile a partire dalla fine degli anni Cinquanta di una relativa semplificazione e di un alleggerimento disciplinare, si palesava nella prospettiva di ridurre lo studio grammaticale ai «costrutti essenziali» e di puntare, d'altro canto, a evidenziare i tratti vivi del mondo romano attraverso la lettura di testi in lingua originale e di traduzioni miranti a chiarire e approfondire la conoscenza storica del passato.

Nei decenni successivi fino all'apertura del nuovo millennio, sullo sfondo del disordine di una riforma organica della scuola secondaria in cui latino e greco potessero coabitare, veder riconoscere valore e utilità propri della loro natura formativa, in cui potessero assistere a un rinnovamento di metodi e di strategie didattiche, la prospettiva di una riscoperta in chiave positiva del mon-

do antico faceva del latino e del greco i veicoli preferenziali, quasi obbligati, per risalire alle origini culturali europee e, di conseguenza, per comprendere il senso più profondo delle domande che la società poneva. La presenza delle lingue classiche nella scuola secondaria deve essere motivata con la continua ricerca di nuovi percorsi e di nuove modalità di insegnamento che superino la tradizionale e obsoleta metodologia fondata sulla predominanza del grammaticalismo e che, invece, siano in grado di svelare le potenzialità di un insegnamento necessario alla formazione di tutti i giovani. Il problema è tutto didattico e parte dalla premessa di una effettiva funzione educativa ancora valida nella scuola della globalizzazione; si dà per acquisito che il greco e il latino contribuiscono allo sviluppo del pensiero critico, che le lingue classiche svolgono un importante ruolo come agenti di una completa educazione linguistica, che la cultura umanistica sia alla base di una educazione completa e non solo formativa di specialisti filologi. Tale assunto, lungi dall'essere una apologia della cultura antica, trova conferma nel generale contesto della società postmoderna che risulta caratterizzata da una molteplicità di forme comunicative e che assume sempre più gli abiti di una società multietnica, multiculturale, multirazziale e multilinguistica. Le discipline classiche vengono rilette quali coesivi culturali della contemporaneità; si insiste sulla funzione di strumenti di socializzazione che si situano al di là delle mode diffuse dalla coscienza di una modernità meccanica e globalizzata in quanto simbolo di un sistema antropologico dalle radici lontane ma attive con forza nello scenario presente. Sulla base di tali premesse si rivalutano certe ingrate e insignificanti posizioni che relegano greco e latino ai margini dell'*iter* educativo della scuola superiore. Il passato storico e culturale è considerato il paradigma sul quale disporre un nuovo tessuto disciplinare ritenuto centrale nel percorso formativo delle giovani generazioni, nella consapevolezza della necessità di ridisegnare lo statuto del latino e del greco in modo da rispondere alle richieste e ai bisogni formativi dei giovani e da inserirsi in un contesto educativo completamente mutato rispetto ai decenni trascorsi.

Con la constatazione di un mondo classico che simboleggia e racchiude in sé il complesso cosmo valoriale e culturale dell'Europa occidentale si scontra, però, il declino della cultura classica nel sistema scolastico, ossia nella scuola che costituisce la realtà grazie alla quale i giovani possono entrare in contatto e conoscere la sto-

ria delle civiltà antiche. Si assiste, infatti, a una progressiva limitazione negli itinerari formativi dello spazio riservato al latino e al greco così che, mentre lingue e civiltà classiche sono apprese e conosciute sempre meno, l'opinione pubblica tende a incoronare l'antica Grecia e la vittoriosa Roma quasi mitizzando la cultura antica, quasi rendendola realtà metafisica e non vitale tradizione presente nella storia contemporanea europea.

Il viaggio verso la definizione di un nuovo e riformato sistema scolastico secondario ha conosciuto un momento di accelerazione e originalità con i lavori e le proposte della Commissione Brocca fra il 1988 e il 1992. Alla luce dei bisogni educativi necessari alla formazione degli adolescenti dei tempi attuali, venivano tracciati piani di studio e programmi per tutte le materie da intendersi come una risposta alla complessità della società odierna che richiede una qualificata preparazione culturale tale da consentire l'impiego delle acquisite conoscenze nei molteplici panorami sociali e professionali. I programmi di studio, come concepiti dalla Commissione, divenivano una sintesi fra le componenti disciplinari, prettamente nozionistici, e la sfera dell'operatività, vale a dire che i piani didattici non erano altro che l'incontro dialettico dei saperi teorici con i loro declinati pratici, una fusione di conoscenze e competenze.

In tal senso, i programmi delle singole discipline invertono il tradizionale schema e seguono il criterio di delineare *in primis* le finalità che ciascun indirizzo di scuola secondaria superiore si propone di perseguire. Così le discipline antiche venivano poste al centro di una prospettiva educativa mirante all'integrazione della componente umanistica e di quella scientifica. Esigenza formativa palesemente constatabile nel liceo scientifico, nel cui *curriculum* la presenza del latino costituiva proprio il fattore della fusione delle due dimensioni: l'insegnamento del latino nello scientifico, infatti, era visto come «necessario non solo per l'approfondimento della prospettiva storica della cultura, ma anche per la padronanza del linguaggio intellettuale che ha fondato lo stesso sapere scientifico» (MPI, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni: le proposte della Commissione Brocca*, Le Monnier, Firenze 1992, p. 63).

Per questa ragione e nella rinnovata concezione delle discipline antiche, il latino trovava dimora nell'indirizzo classico insieme al greco, nell'indirizzo linguistico, in quello socio-psico-pedagogico e

in quello scientifico<sup>1</sup>, ed era investito da un complesso ruolo formativo che abbracciava tre dimensioni principali, da quella storico-culturale a quella linguistica sino all'aspetto letterario ed estetico.

La progressione verso la conoscenza del mondo classico avveniva per gradi: il biennio, da una parte, forniva le nozioni di carattere linguistico-grammaticale la cui acquisizione andava verificata per mezzo dei testi, il triennio dall'altra raccordava l'insegnamento svolto nei precedenti due anni e ancor prima nella scuola media, approfondendo la conoscenza sintattico-grammaticale e focalizzando la pratica didattica sulla lettura, traduzione e interpretazione dei testi necessari, in particolare nel triennio conclusivo, di una contestualizzazione che conferisse a essi la giusta funzione storico-culturale, oltre che linguistico-letteraria.

La Commissione Brocca aveva fatto esplicito riferimento al «laboratorio di lettura», inteso quale «luogo per la didattica della traduzione e dell'analisi testuale, in cui attraverso l'operatività sul testo lo studente può superare l'approccio passivo alla disciplina, avere la possibilità di esprimere liberamente le proprie potenzialità e conseguire una serie di competenze, che la lezione frontale da sola non offre». Il laboratorio di lettura, inoltre, offre anche alla classe la possibilità di elaborare e confrontare diverse ipotesi interpretative, che la guida del docente orienterà verso le soluzioni più convincenti, in relazione alla polisemia del testo letterario. [...] Gli studenti potranno inoltre acquisire ulteriore consapevolezza della complessità delle operazioni traduttive, confrontando le loro ipotesi con altre traduzioni autorevoli elaborate in diversi

<sup>1</sup> I quadri orari proposti dalla Commissione Brocca lasciano trasparire l'importanza riconosciuta all'insegnamento del latino e del greco.

INDIRIZZO CLASSICO	1°	2°	3°	4°	5°
Latino	4	4	4	4	4
Greco	4	4	3	3	3

INDIRIZZO LINGUISTICO	1°	2°	3°	4°	5°
Latino	4	4	3	2	3

INDIRIZZO SOCIOPSIKOPEDAGOGICO	1°	2°	3°	4°	5°
Latino	4	4	3	3	2

INDIRIZZO SCIENTIFICO	1°	2°	3°	4°	5°
Latino	4	4	3	3	3

contesti spazio-temporali». La padronanza linguistica diveniva primaria nell'indirizzo linguistico e si serviva del latino per approfondire e armonizzare lo studio delle lingue straniere e della lingua italiana; la lingua come sistema in continua evoluzione trovava nel latino un importante riferimento teorico e un riferimento prezioso per stabilire gli elementi di persistenza, di trasformazione e di dissonanza con le lingue moderne.

Nel «Progetto di riforma dei cicli» firmato dal ministro Luigi Berlinguer e approvato dal Consiglio dei ministri il 3 giugno '97 il latino, il greco e la cultura classica divenivano l'argomento più discusso tanto che, sfogliando i verbali della Commissione istituita da Berlinguer, il problema dell'insegnamento del greco veniva addirittura citato come esempio quando Roberto Maragliano, coordinatore dei lavori, si accingeva a presentare il piano di azione. «Bisogna ancora conoscere la lingua greca»? Nella prospettiva individuata e seguita nel progetto, risultavano evidenti un sì al recupero della tradizione classica, un sì allo studio della cultura greca e latino, un sì alle discipline umanistiche, a patto che tali insegnamenti si rinnovassero e si coniugassero con la componente scientifica e con l'introduzione nella pratica didattica dei più moderni strumenti del progresso tecnologico. Era evidente la distinzione fra apprendimento del mondo ideologico, storico, artistico, letterario tramandato dalla tradizione classica e studio delle strutture linguistiche del greco e del latino. E se la conoscenza dell'apparato lessicale classico doveva essere riservata a chi ne avesse inteso proseguire l'approfondimento a livello universitario e con intento specialistico e filologico, ossia riservata al solo indirizzo classico della scuola secondaria, la valorizzazione degli studi classici in questi particolari anni era congiunta all'intento di prefigurare una necessaria cultura europea, fondata su valori culturali comuni.

La conoscenza della tradizione culturale classica non era, dunque, fine a se stessa; essa limitava il proprio raggio di azione esclusivamente al visibile, ai molteplici e vitali elementi permeati nella realtà e nel paesaggio contemporaneo. Prova ne è che la legge n. 30 del 10 febbraio 2000, nota come riforma dei cicli scolastici, aveva previsto come disciplina di studio in tutti gli indirizzi della scuola secondaria l'insegnamento della «cultura classica», intesa come "altro" rispetto all'insegnamento delle lingue greca e latino.

Lo studio della cultura classica si faceva addirittura fattore formativo sin dalla scuola di base, in relazione alle finalità previste

per questo livello scolastico. La storia e la cultura greco-romana offrivano il loro contributo ai bambini nell'approccio ai diversi campi di conoscenza e di educazione civica e sociale, consentendo loro di instaurare, attraverso l'esempio e il pensiero degli antichi, positive relazioni con l'ambiente e con le persone. In tal senso, l'*iter* formativo legato alle discipline classiche partiva dalla scuola primaria e prendeva corpo dall'analisi delle forme politiche, dalle concezioni di *status* civili per seguire le evoluzioni temporali e storiche del loro percorso sino ai tempi moderni.

Un greco e un latino per tutti, dunque, nel suo aspetto di studio della civiltà classica; studio specialistico di lingua e storia antica solo a coloro che ne avessero fatto esplicita scelta.

L'impianto tracciato dalla riforma dei cicli scolastici non ha avuto seguito, quasi cancellato dal nuovo programma del governo costituitosi in seguito alle elezioni di maggio 2001 che, a pochi mesi dalla sua formazione, anticipava le innovazioni della riforma generale dell'istruzione scolastica e universitaria. Il 18 dicembre 2001, infatti, si riunivano gli Stati Generali dell'istruzione presso il Palazzo dei Congressi a Roma: si inaugurava la stagione della "grande" riforma e della discussione sul piano ideologico e programmatico avanzato dal gruppo ministeriale di cui era stato nominato coordinatore Giuseppe Bertagna (D.M. 18 luglio 2001, n. 672).

Nel Rapporto Bertagna e nel testo della successiva legge del 28 marzo 2003, n. 53, non si parla esplicitamente dei contenuti specifici di ciascun indirizzo. Quanto al greco e al latino, tuttavia, è possibile dedurre che nella loro unità e nella totalità della dimensione linguistica, storica e letteraria essi siano previsti nel solo indirizzo Classico dei licei. Nei restanti sette indirizzi liceali (Scientifico – Linguistico – Economico – Umanistico – Musicale – Artistico – Tecnologico) costituiscono finalità principale l'acquisizione di una cultura generale e lo sviluppo del pensiero critico. Lo studio della civiltà classica racchiude il suo pregio nella capacità di assicurare il possesso di un sapere traducibile nella competenza del saper fare; in altri termini, lungi dal qualificarsi come sapere teorico, la funzione dell'insegnamento classico si rivela nel potenziamento del giudizio critico che, unico, consente di leggere la realtà e di stabilire con essa relazioni equilibrate.

La valorizzazione degli studi classici va di pari passo con l'aggiornamento del materiale didattico e, non secondario, con la capacità di evitare la ricorrente minaccia della divergenza fra cultura

umanistica e cultura scientifica. Che la didattica del greco e del latino non possa e non debba proporsi come fine la rigorosa conoscenza dell'apparato normativo delle lingue è un'acquisizione innegabile, anche in considerazione della diversità di obiettivi che lingue antiche e lingue moderne si prefissano. Queste ultime, infatti, vengono apprese per essere parlate; le lingue classiche per la ricezione dei messaggi contenuti nei testi d'autore, assumendo nella scuola odierna valore strumentale, intese come mezzi per penetrare la civiltà greco-romana. I tre momenti tradizionali dello studio delle lingue classiche (studio sintattico-grammaticale; lettura dei testi; storia della letteratura) devono fondersi, trasformando l'alunno in soggetto attivo e partecipe del processo di insegnamento/apprendimento.

Appare evidente la odierna lontananza dall'idea di liceo e dalla considerazione degli studi classici nell'ultima riforma del sistema scolastico italiano tracciata da Giovanni Gentile, in particolare per il latino e per il greco di cui si è perduta la consapevolezza del loro alto valore formativo tutto contenuto nel loro essere discipline disinteressate e finalizzate all'esercizio dello spirito.

I licei oggi sono altra cosa! E come un'ombra che riappare all'indomani dell'entrata in atto della Riforma Gelmini torna a levarsi chiara una domanda che è allo stesso tempo una antica e naturale preoccupazione: è ragionevole ancora oggi sostenere l'esistenza del liceo classico? Questa domanda è stata proposta in primo luogo da chi opera nella scuola, da docenti e dirigenti scolastici, ma è anche una domanda che interessa studiosi universitari impegnati nella ricerca pedagogica e didattica e nel rinnovamento formativo; in generale è una domanda che anima dibattiti allargati, aperti all'intera società civile che da più parti e da posizioni diverse esprime l'opportunità di riformare i luoghi della formazione formale, di rinnovare discipline e metodi didattici, di ripensare in generale i processi culturali e formativi. La riforma entrata in vigore per la scuola secondaria di secondo grado il 1° settembre 2010 ha riaperto il dibattito su questi temi, ha rianimato la discussione in particolare sulle discipline classiche che, a seguito del piano proposto nel testo della legge 169 del 2008, tornano a trovarsi al centro di critiche e polemiche. Abolite tutte le sperimentazioni e cancellati tutti gli indirizzi liceali precedentemente esistenti, con la riforma Gelmini si è tornato ad avere un unico indirizzo di liceo classico e si è dato maggior peso, in termini di ore, alla lingua straniera, che è stata re-

sa quinquennale, e si sono incrementate le ore della matematica, della fisica e delle scienze naturali, anch'esse come la lingua straniera rese quinquennali. Elevandoci dal dato quantitativo, la riformulazione del quadro orario va interpretato secondo un significato più nascosto; è chiaro che il problema è, sì, per le discipline classiche ancora legato alla ricerca di una didattica più motivante e formativa, ma è altrettanto chiaro che esso è intimamente legato a una situazione più complessa, che coinvolge in primo luogo la necessità di ritrovare, di recuperare, di riformulare una adeguata pedagogia dell'antico. L'esperienza degli ultimi decenni è una dichiarazione di progressivo impoverimento, nonostante e al di là degli intenti e degli sforzi di rinnovare la scuola classica. Se tanto si è fatto sotto l'aspetto didattico e se tanto si è detto sulle valenze formative del greco e del latino, la dimensione pedagogica, quella filosofia che deve guidare il disegno e l'architettura educativa, è stata trascurata. In questa trascuratezza probabilmente si annidano le ragioni dei fallimentari "ritocchi" nel liceo classico. Ritorniamo al dato e soffermiamoci sul quadro orario. La legge Gelmini ha così ripensato il quadro delle discipline del classico:

<b>MATERIE D'INSEGNAMENTO</b>	1° BIENNIO		2° BIENNIO		V
Lingua e letteratura italiana	4	4	4	4	4
Lingua e letteratura latina	5	5	4	4	4
Lingua e letteratura greca	4	4	3	3	3
Storia e geografia	3	3	-	-	-
Storia	-	-	3	3	3
Filosofia	-	-	3	3	3
Matematica *	3	3	2	2	2
Fisica	-	-	2	2	2
Scienze naturali**	2	2	2	2	2
Storia dell'Arte	-	-	2	2	2
Scienze motorie e sportive	2	2	2	2	2
Religione cattolica o attività alternativa	1	1	1	1	1
<b>Ore complessive</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>

\* con informativa

\*\* Biologia, chimica, scienze della terra

Ad alcune notazioni evidenti che penalizzano il quadro delle materie umanistiche (l'italiano che perde nel primo biennio due ore, la geografia quasi sparita) e che tendono a valorizzare le materie scientifiche, in modo particolare le Scienze naturali rese quinquennali, si affaccia la questione della revisione delle classi di concorso. I docenti di latino e greco vengono a perdere due ore di insegnamento nel biennio del liceo classico, così da ridurre la cattedra dalle 18 ore canoniche e obbligatorie a 16 ore; inoltre, gli insegnanti abilitati in greco (A052) potranno insegnare come sempre solo al liceo classico, ma, ed è questo il dato per costoro penalizzante, potranno insegnare nel biennio del liceo classico anche gli insegnanti abilitati in latino (A051). In sintesi i docenti della classe A052 hanno perso l'esclusiva e la conseguenza sotto il profilo formativo consiste nel fatto che l'insegnamento ginnasiale del latino e del greco sarà scisso, perdendo quella interdisciplinarietà da sempre garantita da uno stesso docente esperto di entrambe le discipline.

### 3.1. I classici che non tramontano.

#### L'istruzione classica nella scuola italiana

«Non si impara il latino e il greco per parlarli, per fare i camerieri, gli interpreti, i corrispondenti commerciali: si impara per conoscere direttamente la civiltà di due popoli, presupposto necessario della civiltà moderna, cioè per essere se stessi consapevolmente», scriveva Antonio Gramsci.

Appare più chiara e intelligibile, dopo il passo di Antonio Gramsci, l'antipatia per la consuetudine di tornare frequentemente a discutere sulla validità formativa delle lingue classiche e per il perpetuo affastellarsi di argomentazioni contorte e viziate. In piena era "globalizzata", ad esempio, ci si ostina a legittimare il ruolo delle lingue moderne, *in primis* dell'inglese, contrapponendo a esse il "vetusto" latino e il "morto" greco antico e, a periodi di riscoperta e di valorizzazione della classicità nella completezza che a ragione le spetta, si sono intervallati estesi archi temporali di oblio, di trasognata nostalgia per un mondo destinato a non tornare o, peggio, di rifiuto verso quell'Olimpo lontano e, perciò, non contemporaneo.

A tal proposito, si richiama alla mente che la "questione dei

classici” non consiste nel quantificare la dose della loro contemporaneità, della loro aderenza alla vita moderna: tesi fuorviante infatti, scrive Ivano Dionigi, è porre il problema nei termini dell’attualità dei classici, poiché «i classici in realtà sono sempre attuali, noi invece no».

È indubbio il peso del loro lascito nella nostra cultura e in larga parte del pensiero occidentale, nei diversi linguaggi scientifici e, non ultimo, nei diversi idiomi locali. In ciò noi, eredi diretti dei romani, possiamo vantare il privilegio di entrare in ogni istante della vita quotidiana in contatto con la tradizione classica, osservando monumenti e tipiche strutture edilizie, semplicemente attraversando una strada o citando una massima. Ed è proprio su quest’ultimo punto che ci si vuole soffermare, riattualizzando il tema, peraltro mai sorpassato, della necessità di una educazione linguistica che, se nell’Italia unitaria era orientata alla ricerca di una lingua nazionale, nella realtà di oggi investe il compito di aprirsi alle lingue moderne e verte alla definizione del ruolo da tributare alle lingue classiche.

Coscienza linguistica che sia al tempo stesso coscienza storica, fattore di integrazione e di apertura verso tutto quanto ci circonda. Inoltre l’antico, se osservato nella sua globalità e nella sua complessità, si palesa come insostituibile contributo per la formazione della nostra identità culturale europea.

Trasponendo l’attenzione alla dimensione scolastica e tenuta l’opportuna separazione fra insegnamento delle lingue classiche, riservato a quanti popolano il liceo classico, e insegnamento delle culture classiche, dispensato a tutti i discenti degli altri indirizzi, spetta adottare una condotta flessibile sin dalla scelta dei testi e degli argomenti da proporre, convenientemente integrati con lo studio dei moderni.

Il passato rischia costantemente di essere censurato e i classici vivono il tormentato e ingiusto esilio dalla scuola, dalle università e, più in generale, dalla coscienza nazionale. Si è insistito sul concetto di classico quale coesivo per riscoprire un’identità culturale e linguistica non solo nazionale, ma anche e soprattutto europea. Obiettivo questo complesso, poiché la tradizione culturale europea è unitaria e insieme multiforme; le generazioni odierne devono essere formate alla coscienza della molteplicità, sono figli di un’Italia terra di lacerazioni e di divisioni politiche e culturali, di dominazioni straniere varie e diverse.

La storia ci tramanda i ritratti di una egemonia bizantina, di un predominio longobardo, della sottomissione ai normanni, di scorriere saracene, di una dominazione provenzale e di una spagnola: immagini temporali che hanno inciso profondamente nella caratterizzazione del sostrato culturale del nostro Paese.

Rinnovare la pratica di divulgazione delle lingue classiche, renderle familiari, riattualizzare lo statuto epistemologico del latino e del greco sono tutti passi verso un traguardo necessario, sono formazione culturale, consapevolezza dell'innegabile apporto del patrimonio classico a fondamento delle radici culturali europee.

A tale presa di coscienza segue la doverosa responsabilità delle istituzioni scolastiche nel garantire una giusta sopravvivenza del mondo classico, principalmente per il fatto che i giovani contemporanei possono entrare in contatto e avere familiarità con la cultura antica solo ed esclusivamente tra i banchi di scuola, là dove molto spesso si perpetua e si eterna la catulliana antitesi di *odi et amo* nei confronti di lingue che, se da una parte appassionano in virtù del contrasto con i barbari della contemporaneità o per la presenza di quell'insieme di *topoi* che ritornano in ogni tempo e in ogni luogo, dall'altra spaventano e irrigidiscono per la complessità, intrinseca nella loro natura morfo-sintattica, che rende gravoso il loro studio e, di conseguenza, allontana prima ancora di essere conosciute.

Nella pluralità delle idee, delle linee psico-pedagogiche, delle tendenze didattiche e delle direttrici legislative si deve lavorare affinché si riesca ad attrarre e ad assorbire un'utenza variegata, apparentemente demotivata e continuamente attratta da altro. La responsabilità certamente è di largo respiro ma, sotto un profilo elettivamente educativo, ci si soffermerà su quanto le istituzioni formative e gli attori che vi operano hanno compiuto e quanto ancora debbano adoperarsi alla realizzazione di una didattica rinnovata e, in primo luogo, valida.

Classico è *varietas*, è il ritorno di medesimi problemi e di medesime tematiche attraverso infinite variazioni; i classici in tal modo *in-sistono*, in altre parole "fanno epoca". *In-siste*, dunque "fa epoca", anche il dibattito che dall'Unità d'Italia a oggi investe il ruolo da tributare, nella pratica scolastica, al latino e al greco.

A partire dalla Legge Casati del 1859 il dibattito sulle funzioni delle lingue classiche rincasa nel più generale e complesso problema dell'"educazione linguistica". A conferma di questo assunto, basta ricordare che nel panorama storico e sociale della neonata

Italia unita le energie venivano impegnate nella definizione di una lingua nazionale e nella lotta all'analfabetismo.

Netta risultava l'opposizione tra scuola umanistica, caratterizzata dalla presenza delle lingue classiche, e scuola tecnica e, nello stesso tempo, saldo appariva il primato della cultura classica quale asse portante e sostegno dell'intero sistema educativo. Tale sarà la posizione di Pasquale Villari, il quale si pronuncia in termini chiari sull'argomento: «non si tratta già di sapere se la conoscenza del greco sarà, nella pratica della vita, più utile del tedesco o viceversa [...]. Dagli 11 ai 19 anni si forma il carattere e si sviluppa l'ingegno».

L'insegnamento del latino era essenzialmente di tipo linguistico e, solo in second'ordine, di tipo storico: nei programmi emanati con R.D. del 16 giugno 1884 per i ginnasi il latino costituisce uno strumento necessario per riflettere sulla lingua italiana. In particolare, nelle *Istruzioni per l'insegnamento della lingua latina e greca nel ginnasio* dei programmi sopra citati si legge: «Allo studio del latino, fondamentale nel Ginnasio, deve precedere l'insegnamento della grammatica italiana, coordinata alla grammatica latina [...]. Messa per base la lingua italiana s'avvanzi, notando via via prima le uguaglianze, poi le differenze tra le due lingue [...]. Negli esercizi e nelle traduzioni, o retroversioni, il professore sia parco ma preciso; e nelle versioni orali o scritte, faccia che l'insegnamento suo divenga efficacissimo e principalissimo aiuto allo studio della lingua italiana». Per il greco valgono le stesse istruzioni, con maggiore insistenza sulla ponderatezza e sulla chiarezza con cui l'insegnante deve procedere. In particolare: «Le norme date per lo studio del latino, rendono quasi superflue quelle per il greco, dovendo essere identici e i mezzi e gli intenti. Che anzi si ha, per l'apprendimento del greco, il vantaggio di una più opportuna preparazione, per lo studio già fatto della grammatica e degli scrittori latini [...]. Nella classe quinta non si pretendano troppe traduzioni dal greco; ma di quanto dell'autore scelto si è tradotto, sappia lo scolaro dar minutissimo conto, specialmente per quel che concerne la morfologia e i principale elementi costitutivi di ciascuna parola».

Già in questi anni si aprono i portali di quella che sarà una lunga e costante controversia, il dibattito sulla istituzione della scuola media unica con o senza presenza del latino, emblema demarcatore dell'opposizione tra scuola popolare e ginnasio.

La prima proposta di legge risale, nel 1867, all'allora ministro della Pubblica Istruzione Michele Coppino, ma saranno due De-

creti Ministeriali, il D.M. n. 5417 del 27 maggio 1888 e il D.M. n. 7361 del 21 novembre 1890, a segnare la realizzazione di più antichi progetti.

Prendeva corpo il processo di valorizzazione della lingua italiana, che proseguirà nell'impostare i programmi scolastici sull'insegnamento e sullo studio dei classici della letteratura italiana, al fine di portare a compimento l'unificazione linguistica di un Paese unito da meno di un trentennio. La cultura classica continuava a rappresentare il riferimento naturale e obbligato, altrettanto precippua era considerata la conoscenza della lingua e della civiltà greca e latina, intese sia e non solo come matrici storiche della lingua nazionale ma anche e soprattutto come mezzi per accedere alla cultura classica, come "esperienza" di un sistema di valori da cui innegabilmente si riconosceva l'origine della cultura italiana. E ancora, l'istruzione classica viene solennemente riconosciuta come veicolo di trasmissione di «cultura nazionale di base».

Attraverso i due decreti poc'anzi ricordati il ministro Paolo Bosselli creava la scuola media unica con programmi identici per il ginnasio, in cui compariva inserito l'insegnamento del latino, e la scuola tecnica. Si susseguono interventi e provvedimenti normativi: si ricordino nel 1893 la proposta del ministro Martino e nel 1901 quella del ministro Gallo di un ginnasio propedeutico sia al liceo sia all'istituto tecnico, in cui l'esame di latino era richiesto effettivamente solo per accedere al liceo.

Una regressione nel mantenimento e nella difesa della lingua latina nel ginnasio si verifica nel 1905 nel progetto della *Commissione Reale* e, nel discorso di insediamento, il ministro Bianchi si pronunciava in termini rigidi nei riguardi delle lingue classiche, definendo addirittura «un errore psicologico e pedagogico, una colpa legislativa» lo studio della lingua latina nei primi anni della scuola secondaria e ritenendo sufficiente a definire la personalità dei giovani e a fissare in essi «i caratteri precipui della nazionalità» *la conoscenza del nostro idioma, della nostra storia e del nostro paese*.

Ispirata alla filosofia idealista, la riforma Gentile del 1923 poneva al centro del percorso formative il latino, il greco e la filosofia, discipline qualificate e qualificanti, capaci di guidare il giovane alla conquista dell'autocoscienza. In virtù di ciò, le materie classiche comparivano in tutte le scuole secondarie inferiori, in tutte le scuole secondarie superiori, fatta eccezione per gli istituti tecnici e per quelli di avviamento al lavoro; dal loro studio il giovane avreb-

be acquisito un marcato senso storico e una spiccata capacità linguistica ed espressiva.

Nei programmi gentiliani le ore destinate all'insegnamento del latino aumentano e nel metodo d'insegnamento prevale l'aspetto culturale, guardando al mondo classico come a un paradigma di perfezione. All'idea di una scuola formatrice di talenti e fortemente selezionante, nel cui circuito d'azione e per la cui vocazione si cura l'educazione linguistica delle giovani generazioni, si alterna nel periodo fascista una formazione glottologica extrascolastica, vale a dire che l'educazione linguistica avviene al di fuori della realtà scolastica e, soprattutto, attraverso l'opera demagogica del Duce, mediante trasmissioni radiofoniche e cinematografiche.

La riforma fascista della scuola fu opera del ministro Giovanni Bottai nel 1943: il latino si caratterizza come strumento selettivo, tanto che la sua presenza fin dalla prima media, tra le materie scolastiche, trova giustificazione nel valore che al latino si attribuisce, di «salutare scoraggiamento per i non dotati e di impegno di tenacità, a ogni costo, per coloro che solo le cime del difficile tentano», come soleva ribadire il ministro Bottai.

L'opposizione tra scuola classica e scuola tecnica si cristallizza, si susseguono polemiche e nel 1977 si approda alla soppressione del latino nella scuola media di primo grado. La polemica riguardava principalmente l'istituzione della scuola media unica, tema dibattuto a partire dalla seconda metà dell'Ottocento e proseguito per tutto l'arco del Novecento, anche dopo l'approvazione della legge n. 1859 del 31 dicembre 1962. Tale legge è l'atto di nascita della scuola media unica, aperta a tutti, gratuita, con obbligo scolastico fino ai quattordici anni, nella quale il latino compariva come materia autonoma solo nella terza classe, era facoltativo, il superamento del cui esame restava, però, obbligatorio per l'accesso al ginnasio. Passata alla storia, la polemica Banfi-Marchese segna la divergenza di posizione fra il filosofo Antonio Banfi, fermo sostenitore di una scuola media senza latino, di una scuola «realista», legata alla professionalizzazione e fondata sull'insegnamento delle lingue moderne, e il latinista Concetto Marchesi, fautore di una scuola media con il latino per tutti. «Non vogliamo -afferma Marchesi- che nel mondo degli uomini ci siano moltitudini condannate a ignorare le battaglie dell'anima e a conoscere soltanto quelle per il pane». Ovviamente, considerate le arie politiche del momento, quest'ultima posizione sarà destinata a fallire.

Si comprende a chiare lettere che le ragioni della crisi del latino e, soprattutto, del greco sono da ricercarsi, più che nella incapacità di un'adeguata politica scolastica, nella inabile azione di ridefinire i metodi d'insegnamento, nella apatia di ridisegnare il quadro degli obiettivi educativi; in altri termini, nella debolezza di proposte efficaci tali da convincere sul valore formativo delle lingue classiche.

La riscoperta del patrimonio antico in ambito di educazione scolastica conosce un respiro nuovo a partire dagli anni Ottanta, allorquando incomincia a farsi strada la convinzione della necessità per i giovani che si affacciano all'università di una cultura generale, intesa quale strumento che abbraccia tutto ciò che è umano, che diffonda una valida metodologia di studio, dunque di una cultura umanistica che costituisca un mezzo per la conoscenza dei più diversi linguaggi. In questi stessi anni è attiva la Commissione presieduta dal sottosegretario alla Pubblica Istruzione Beniamino Brocca. I programmi tracciati insistono sul rapporto fra esigenza di una didattica rinnovata delle discipline classiche e il contesto socio-culturale della scuola italiana: è, dunque, l'attualità dei messaggi che va rintracciata e, a tal fine, il latino viene inserito in quattro indirizzi, classico, scientifico, linguistico e psicopedagogico, in cui finalità, obiettivi, metodologie e contenuti sono diversificati.

Alla cultura classica si assegna una funzione specialistica, come verrà ribadito più chiaramente nel Progetto di riforma dei cicli e nei documenti della *Commissione dei saggi*, in cui il mondo antico continua ancora, anzi ancor di più, a incarnare la via maestra nella formazione dei giovani del terzo millennio, a patto che a esso si connetta il fattore puramente professionalizzante. Prende vigore l'idea di una scuola che debba essere formatrice e che rappresenti per i giovani il luogo di preparazione al mondo del lavoro: gli *studia humanitatis* indossano la veste di studi professionalizzanti, capaci cioè di dotare il giovane delle abilità interpretative e cognitive da sfruttare in tutti i possibili livelli.

### 3.2. Scuola e lingue classiche.

#### *La querelle sugli "Studia humanitatis"*

Alla domanda, oggi più che mai reale, di Niccolò Tommaseo del perché ai giovani, che con facilità imparano le lingue moderne,

risultati d'altra parte complesso l'apprendimento del latino, rispose Antonio Rosmini, criticando aspramente la metodologia utilizzata: essa è contraria allo sviluppo naturale della mente umana. Si comprende come siano intrecciati i fattori storici, sociali e culturali con la crisi che vivono, e che hanno vissuto in altri momenti, le lingue classiche; se vengono a modificarsi le finalità dell'insegnamento del latino e del greco, devono necessariamente rinnovarsi le strategie e la didattica.

Se gli umanisti ponevano gli *studia humanitatis* al centro del percorso formativo e consideravano le lingue antiche quali strumenti indispensabili per acquisire una conoscenza universale di tutto ciò che è umano, per aver coscienza delle proprie radici storiche, per conquistare l'ideale dell'*aurea mediocritas* attraverso un sano colloquio con i classici, nella realtà odierna occorre attribuire al latino e al greco un significato tale che giustifichi la loro permanenza nel *curriculum* formativo di un giovane che vive nella società dell'informazione e del multimediale.

E ancora: è necessario, come passo successivo, tracciare le coordinate didattiche per trasporre in atto le potenzialità dell'insegnamento che dal patrimonio classico può discendere. In ogni epoca e in tutti i paesi occidentali la conoscenza del latino e del greco ha costituito l'elemento discriminante fra persona colta e persona incolta. Ciò ha dato giustificazione alla loro presenza nell'*iter* formativo di tutti coloro i quali appartenevano alle classi dirigenti, tuttavia le funzioni e lo statuto epistemologico attribuiti alle lingue classiche appaiono diversi a seconda dei diversi periodi storici, così come pure sono state diverse le pratiche di trasmissione.

La Chiesa per lungo tempo, almeno sino al XIII secolo, è stata depositaria del sapere e formatrice dell'uomo colto: chiave d'accesso ai segreti biblici, il latino era impartito secondo un metodo marcatamente grammaticale, in linea con la tesi del valore assoluto della lingua latina, lingua per eccellenza che rende possibile la comprensione del reale e dei modi del dispiegarsi del pensiero; in altre parole, solo il latino insegnava a ragionare.

Alla forza delle lingue classiche, che sempre si sono imposte infondendo del loro spirito i *curricula* formativi dei ceti alti, si associa il secolare dibattito circa il passaggio dall'insegnamento alla didattica, ossia circa le metodologie da seguire per rendere proficuo l'insegnamento delle stesse e far sì che il latino e il greco possano trasporre le virtualità di cui hanno dato prova nei tempi pas-

sati e che ora potrebbero configurarsi quasi “taumaturgiche”.

Senza rimanere prigionieri all'interno di un castello incantato, il giovane del XXI secolo può trovare nello studio della letteratura e del lessico latino e greco un rimedio contro l'impovertimento lessicale operato dai *mass-media*, una garanzia nel controllo del sistema comunicativo nei vari registri e, attraverso la conoscenza del patrimonio letterario e storico, l'opportunità di ricostruire le proprie radici culturali, italiane ed europee.

Trasponendo l'attenzione alla più stretta dimensione scolastica e tenuta l'opportuna separazione fra insegnamento delle lingue classiche, riservato a quanti popolano il liceo classico, e insegnamento delle culture classiche, dispensato a tutti i discendenti degli altri indirizzi, spetta adottare una condotta flessibile sin dalla scelta dei testi e degli argomenti da proporre, convenientemente integrati con lo studio dei moderni.

L'apprendimento della lingua si fonda in generale su tre diversi metodi: quello naturale per cui la lingua è mezzo di comunicazione, quello grammaticale in base al quale la lingua permette di comprendere il patrimonio storico tramandato dai classici, quello filologico che si basa sul confronto tra lingue diverse. La tendenza attuale nell'insegnamento delle lingue latina e greca è di ricercare l'essenzialità, non considerata una semplice condensazione dell'universo grammaticale tradizionale ma come ricerca di metodi che consentano al giovane discente di accostarsi più direttamente al testo d'autore e assaporarne la bellezza e l'eternità del messaggio. È la metodologia contrastiva che mette a confronto il sistema linguistico classico con quello italiano, attraverso l'individuazione delle analogie e delle differenze, e stabilisce un collegamento diretto fra lingua e civiltà.

In questa direzione, già nei primi anni dell'Ottocento, Francesco Soave propose un percorso didattico del latino fondato sull'evidente parallelo con l'italiano: i casi con uguale desinenza risultavano associati e si aboliva la tradizionale suddivisione dei verbi in quelli con valore assoluto e quelli con valore relativo, che per completare il loro significato hanno bisogno di essere accompagnati da un oggetto.

Appare chiaro che il bersaglio, ieri come oggi, è l'eccessivo grammaticalismo e sembra ormai la tendenza prevalente nel mondo della didattica delle lingue classiche la costante ricerca di economizzazione del processo di apprendimento. A tali principi si

rifà il modello elaborato, negli anni '60, dal linguista francese Louis Tesnière, la cosiddetta "grammatica della dipendenza", tradotto in modello didattico da Happ e seguito anche in Italia.

Gli elementi linguistici sono analizzati in base alla loro "funzione" sintattica e, in particolare, il verbo in base alla sua valenza, vale a dire alla capacità di accompagnare i complementi, distinti in «attanti» e «circostanti». I sostantivi attanti sono quelli obbligatori (per Tesnière sono tre, soggetto, complemento oggetto e complemento indiretto, sette per Happ); i complementi circostanti sono quelli detti anche liberi, ossia che precisano meglio l'azione espressa dal verbo, quali i complementi di causa, di mezzo, di luogo, di modo ed altri ancora.

A ben guardare il modello di Tesnière applicato al latino suscita perplessità ovvie, poiché il suo utilizzo didattico limita, soprattutto agli allievi appena entrati in contatto con il latino, la possibilità di comprendere un passo nella sua complessità, impegnandoli nell'analisi della sola struttura sintattica.

Nel panorama della attuale scuola italiana si segue una prospettiva didattica tendente all'elettismo, riprendendo quanto presente nelle indicazioni metodologiche dei «Programmi Brocca», per cui innovazione e tradizione didattica si fondono e si dà molto rilievo al lessico per approfondire il passaggio che dal latino e dal greco ha condotto alla costituzione del sistema linguistico italiano.

Il «problema lessico», il più discusso e il più complesso, può trovare una soluzione nell'abitudine di educare all'analisi lessicale, all'analisi di ogni parola nelle diverse parti che la compongono, soffermandosi sugli elementi strettamente grammaticali e sulle radici attorno a cui si costituisce un campo semantico. Un siffatto esercizio è sede privilegiata di arricchimento lessicale e di avvicinamento alla storia e alla civiltà classica; studiando, ad esempio, la sostituzione del termine latino *bellum* con il germanico *werra*, a partire dal XIII secolo, si potrà dare un esempio, come riporta Nicola Flocchini, degli effetti devastanti delle invasioni barbariche nell'Europa latina.

Con le dovute differenze, lo stesso esercizio di ricerca e assemblaggio delle radici risultava centrale nei precetti didattici del pedagogista svizzero Enrico Pestalozzi, il quale si è occupato tra l'altro di insegnamento elementare del latino. Il materiale raccolto da un suo collaboratore J. Schmidt e, in particolare, il capitolo sul *metodo con cui il latino viene insegnato nell'istituto del Pestalozzi*

insistono sull'importanza degli esercizi orali nella fase iniziale di apprendimento, delle ripetizioni corali, della declinazione delle parole-guida e dell'arricchimento linguistico mediante lo studio per radici, la presentazione dei verbi inseriti nei loro costrutti principali e attraverso le cosiddette "sfere", ossia la possibilità di collegamenti tra oggetti.

### 3.3. Nuove frontiere pedagogiche delle lingue classiche

L'insegnamento delle lingue classiche rappresenta nell'attuale universo educativo un tema dagli ampi e complessi risvolti pedagogici, talvolta problematici per i quali, pertanto, si rende impellente trovare un'adeguata soluzione didattica. Insegnare latino e greco equivale a trasmettere l'*humus* culturale, sociale e civile che dà giustificazione al nostro essere cittadini italiani ed europei, eredi del mondo classico e pronti a confrontarci e dialogare con le culture "altre". Di contro, il latino e il greco vivono l'illogico problema di dover continuamente dare risposte a una realtà che polemizza sul loro compito formativo, mettendo in discussione il loro statuto e la loro presenza nel *curriculum* educativo delle moderne giustificazioni.

L'immenso patrimonio culturale greco è stato supportato da continui e incessanti tentativi di trasmissione del medesimo, dallo sforzo di costruire un sistema d'insegnamento tale che potesse diffondere quanto fosse frutto del genio ellenico: ne è un esempio la volontà di costituire un testo scritto dei poemi omerici nel VI secolo a.C. per commissione di Pisistrato. Proprio a Pisistrato si fa risalire l'ordine di provvedere alle edizioni dell'Iliade e dell'Odissea, attribuiti al poeta per eccellenza Omero. Le edizioni furono in un primo momento *kata polin* e non *kat'andra*, in quanto la lettura era destinata alle recitazioni pubbliche. Allo stesso Pisistrato o, secondo altre testimonianze, a Ipparco o a Solone si fa risalire l'obbligo di recitare *ex hypoboles*, ossia di continuo, i due poemi.

Ed è così che nella seconda metà del V secolo a.C. i sofisti compirono una autentica rivoluzione pedagogica, indirizzando la loro attività alla "formazione" dell'uomo, a un insegnamento che superasse gli angusti confini di una preparazione elementare e che si facesse, d'altra parte, completa. Interpreti del rapporto dell'uomo con la *polis* e di una *arete* dalle marcate tinte politiche e non più

esprimibile nell'ideale della *kalokagathia*, dell'«essere bello e buono» che per i greci del periodo arcaico rimandava all'uomo formato nelle attività fisiche, capaci di modellare il corpo e il carattere (attraverso la cura del corpo, il giovane greco esprimeva la propria personalità), i sofisti sono stati i primi professori d'insegnamento superiore, che reputarono la loro attività come mestiere, come professione, come “esercizio” di *paioeúein anthrôpous*, di «educare gli uomini», come scrive Platone nel *Protagora* (317b).

I sofisti operano, dunque, un rinnovamento non solo rispetto alla filosofia precedente, intenta a uno studio sistematico della natura, ma anche e soprattutto in campo pedagogico ponendo al centro dei loro interessi lo studio dell'uomo e l'impegno nella formazione della personalità del futuro capo di Stato. L'uomo «misura di tutte le cose: di quelle che sono, per ciò che sono, di quelle che non sono, per ciò che non sono» (Protagora, Fr. I) diveniva il principale soggetto e oggetto di interesse; il maestro, infallibile ed esperto su “tutto” lo scibile, agli alunni insegnava ad aver sempre ragione, a primeggiare nelle diverse circostanze. Nel metodo costoro hanno seguito le esigenze che la società e i nuovi tempi richiedevano e, sfoggiando le loro abilità, *epideixis*, attiravano a sé i giovani provenienti dai ceti abbienti, i quali erano nelle condizioni di poter beneficiare della loro arte in cambio di un manifesto ed elitario compenso che si spingeva talora sino a diecimila dracme, come nel caso di Protagora che era considerato un modello da molti contemporanei. I sofisti della generazione successiva, invece, ridimensionarono il compenso, limitandolo come nel caso di Isocrate, intorno alle mille dracme, pur tuttavia attirando polemiche da parte di Platone, di Aristotele e di Senofonte che ebbe a definire i sofisti “prostituti” della cultura.

I giovani del V secolo ricevevano un'educazione prammatica, necessaria a guidare la *polis* e adeguata alle necessità sociali. Nel XXI secolo la questione della formazione dei giovani si ripropone, come d'altra parte in qualsiasi epoca storica, e ci interroga sul ruolo e sui vantaggi di una educazione classica. Tentare una risposta e tracciare una possibile soluzione circa il tema dell'insegnamento delle lingue antiche si configurano quali missioni audaci, sulle quali si impone una elaborazione riflessiva. Il parallelo con il V secolo a.C. risulta in prima istanza stravagante e a limite paradossale ma, se si elude di soffermare sguardo e pensiero alla pura e superficiale discrepanza temporale, apparirà chiaro che il contesto storico è l'e-

lemento che da sempre detta le regole per costruire una scienza dell'insegnamento corrispondente, nelle finalità, alle esigenze che la società ad essa richiede. Rinnovare la didattica del greco e del latino equivale a riconsiderare la valenza formativa delle lingue classiche come materie scolastiche, dunque a precisare la funzione delle medesime nella formazione delle giovani generazioni, destinate a vivere in una società in cui risuonano i tuoni della globalizzazione e del travolgente sviluppo tecnologico e scientifico.

Se, dunque, nella seconda metà del V secolo i grandi avvenimenti che agitano il mondo greco spostano l'asse delle finalità educative al campo della vita pratica e ai giovani si trasmettono le abilità necessarie per l'agone politico, allo scopo di emergere e primeggiare come capo della città, oggi la realtà sociale, storica e culturale condiziona l'educazione e, nello specifico, l'istruzione classica. Vanno, dunque, attentamente considerate alcune variabili che accompagnano il discorso sulla didattica del greco e del latino, in particolare dovranno essere valutate le finalità di tale insegnamento nel concreto contesto storico-culturale, la motivazione-giustificazione dell'inserimento delle discipline antiche nel *curriculum* formativo e le caratteristiche di una utenza distratta dalle mode, ambiziosa e variegata.

Certo anima solo i ricordi più remoti il Medioevo con la sua considerazione del latino e del greco quali lingue per eccellenza, strumenti unici per accedere al sapere e, insieme, mezzi strategici per la formazione del giovane eletto a ricoprire posti d'onore nella società. Le lingue classiche consentivano allora di percepire il significato recondito e simbolico delle Sacre Scritture e lo studio della grammatica, per il latino soprattutto praticato sull'*Ars minor* e sull'*Ars maior* di Elio Donato e sul trattato grammaticale di Prisciano, allenava la mente sviluppando le capacità logiche.

Nei secoli seguenti le lingue classiche resteranno l'elemento caratterizzante la persona e degna di ricoprire posizioni sociali privilegiate, sebbene nelle diverse epoche storiche mutino le ragioni del recupero e dello studio della classicità.

In tempi successivi, tra Ottocento e Novecento, greco e latino hanno continuato a infondere spirito alla cultura e alle consuetudini non solo della classe dominante, ma anche dei ceti poveri e analfabeti che, attraverso la liturgia, entravano in comunicazione con alcuni testi latini. La sostituzione del latino con le lingue nazionali nella liturgia è un ulteriore elemento che contribuisce a

rendere il latino materia scolastica per eccellenza più inattuale, addirittura estromessa nel 1977 nella scuola media di primo grado con la Legge n. 348 del 16 giugno 1977.

È a questo punto chiaro che il latino e ancor più il greco hanno perso credibilità dinanzi a una società che vuole i giovani competitivi in settori lontani dalla classicità, che li vede parlare inglese e viaggiare in sistemi multimediali e non per le “petrose” strade di Odisseo o sui “fatali” lidi di Enea. Relazionandosi con la realtà e rispondendo agli stimoli dell’ambiente, le lingue classiche devono ridefinire, ai fini della propria sopravvivenza e di una necessaria rivalutazione, statuto e metodologie didattiche per giustificare la loro presenza nel percorso formativo. Le strategie d’insegnamento, nella scuola dell’Italia unita, sono state oggetto di continue revisioni anche a livello legislativo e generali apparivano le critiche di studiosi per l’eccessivo grammaticalismo sul quale si basava la pratica scolastica. L’insegnamento delle lingue classiche, come si è sottolineato, costituisce un problema già alla fine dell’Ottocento. Valutando i limitati esiti del loro apprendimento, già nel 1893 il ministro Martino si propose di ricercarne le cause e a tal fine istituì una Commissione tecnica il cui relatore fu Giovanni Pascoli. Questi rivolse le sue critiche principalmente alla metodologia d’insegnamento, a una pratica centrata su un ingombrante studio grammaticale e, di conseguenza, demotivante per il giovane liceale. La posizione di Pascoli, condivisa quasi universalmente anche in anni successivi, era polemica anche sulla prova scritta di versione in latino. Bisognerà attendere il DPR del 4 luglio 1969 che stabiliva l’abolizione della traduzione di passi dall’italiano al latino. Iniziava a farsi strada la convinzione che fosse necessario dotare il greco e il latino di connotati formativi finalizzati all’acquisizione, da parte dei discenti, di uno spiccato senso storico e di abili capacità linguistiche.

Negli anni Novanta del secolo scorso i “Programmi Brocca”, infatti, premettevano che lo studio del latino e del greco dovesse essere di tipo storico e culturale, come sarà ribadito nel documento della Commissione dei “saggi” istituita nel 1997 dal ministro della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer: veicolo di conoscenza delle radici culturali e, in virtù di ciò, strumento indispensabile in una società come la nostra, multirazziale, multiculturale e multi linguistica, per dialogare con le altre culture e per non dimenticare “chi siamo”, minati da una estraniante globalizzazione. L’inse-

gnamento/apprendimento del latino e del greco si inserisce in un programma di recupero culturale ma deve, per coerenza ai principi che si propone, attuarsi in modo da motivare il discente ad avvicinarsi alle lingue classiche e non lasciare che esse finiscano per essere estromesse dagli interessi a causa della loro intrinseca difficoltà a essere apprese.

È necessario pensare, così come è opportuno progettare, una nuova stagione pedagogica delle discipline antiche; è auspicabile concentrare le risorse del pensiero affinché si inaugurino un rinnovato scenario educativo e un'era in cui alle lingue della nostra tradizione si restituiscano l'importanza e il valore attribuiti a esse dai nostri avi. Non si tratta di un'impresa da poco, poiché il bacino della contemporanea utenza appare proiettata verso orizzonti tecnologici, informatici e fortemente futuristi e, per errata conseguenza, vede nella cultura classica un *quid* di estraneità, per così dire un mondo sorpassato, inattuale e, talvolta, faticoso da penetrare.

Un prodigio, una invocazione di speranza e di conforto sulla scia della simonidea preghiera di Danae a Zeus per salvare il suo piccolo Perseo, «Oh, in te un mutamento,/ Zeus padre, avvenga./ E se un voto troppo arditò o non giusto io pronunzio, tu perdona» (Fr. 38, 17-19). E ancora, un appello a coloro i quali hanno il compito di generare la giusta motivazione ad avvicinarsi alla classicità, all'eredità che ancora colora le nostre espressioni, la nostra *forma mentis*, la nostra giurisprudenza, le nostre abitudini e i nostri paesaggi, alla lingua che al declino politico e territoriale del suo impero è sopravvissuta e, per di più, si è fatta lingua storica, dando origine agli idiomi europei e conquistando persino i barbari, responsabili della fine della sua civiltà.

L'avvicinamento ai classici si configurerà come occasione irrinunciabile di comprensione globale della civiltà greca e romana, luogo ideale per istituire un rapporto con il presente in conformità a elementi di continuità e di alterità; in breve, momento di accostamento e di arricchimento culturale. Di fronte al crescente bisogno di cambiamento sociale e, più nello specifico, scolastico che suscita interrogativi e che solleva una "questione latino e greco", la professionalità del docente è chiamata direttamente in causa poiché sarà la qualità del suo insegnamento a determinare il carattere dell'acquisizione delle conoscenze. Sarà l'abilità di attuare strategie operative idonee a dare respiro alle attitudini intellettive

dei giovani nel loro incontro con il mondo antico e, soprattutto, sarà la consapevolezza delle valenze formative del greco e del latino, del loro magico contributo nella comprensione dei molteplici codici e dei diversi linguaggi del “villaggio globale”.

Occorre, pertanto, riflettere sul naturale inserimento dello studio dell'antico non solo nel percorso formativo del liceo classico, bensì nel tracciato formativo di tutti gli indirizzi di scuola secondaria dal momento che, come sosteneva Giovanni Reale, «È proprio sulle forme di quella cultura che è nata l'Europa ed è sorto il modo di pensare dell'uomo occidentale» (Contributo n. 2 dell'8 aprile 1997 del Documento “I contenuti essenziali per la formazione di base”).

Sarebbe una privazione immotivata e ingiusta dimenticare o, addirittura, cancellare il nostro passato, la nostra memoria e, di conseguenza, le origini della cultura che ha dato forma al nostro presente e che darà corpo al futuro delle generazioni.

### 3.4. La formazione classica nell'Università che si riforma

Pensare l'Università oggi riporta la mente alle diverse questioni, alle critiche, agli interrogativi che la questione ha suscitato negli ultimi tempi. In modo particolare, il tema della ricerca e della formazione alla ricerca apre un orizzonte che ha in sé un fascio di altre questioni legate alle pratiche formative, alle competenze, alla trasferibilità delle medesime nei diversi contesti e, in modo particolare, all'organizzazione dell'università. Quest'ultimo aspetto, a ben guardare, costituisce il nodo centrale e sintetizza il faticoso operare istituzionale dell'affermazione di un rinnovamento strutturale dell'Università italiana che ha origini lontane nella storia del nostro Paese. Di fronte a difficoltà e diffidenze, per lo più interne alla natura dell'Università stessa, il dibattito intorno alla necessità di un generale e complessivo ammodernamento del sistema formativo superiore si è imposto alla luce dei nuovi contesti produttivi ed economici nazionali e internazionali. Il principio ispiratore stabiliva l'occorrenza di ristrutturare l'Università e la formazione superiore per stabilire una connessione con il tempo storico e le repentine sue trasformazioni. Un'analisi storica del sistema formativo universitario svela che uno dei motivi principali dei “ritardi” dell'Università italiana rispetto ai cambiamenti della società civile

e rispetto agli altri sistemi sociali/economici può essere rintracciato nella difficoltà di oltrepassare il modello autoreferenziale che ha generato una riproduzione/replicazione di visioni, concezioni ideologiche, tipologia di titoli di studio tradizionali.

Come logica conseguenza, sono derivati il ritardo di un piano di rilancio complessivo del sistema formativo accademico, la difficoltà di una riforma strutturale, organizzativa, didattica e scientifica dell'Università, l'insuccesso di ridurre differenze culturali e sociali di partenza degli studenti, l'incerta internazionalizzazione dei percorsi formativi e altro ancora.

Inserita nel dibattito sull'Università che cambia, la questione dei saperi umanistici porta alla luce una profonda contraddizione. Mentre la ventata riformistica viaggia ed esorta a viaggiare verso la realizzazione dell'idea di Università moderna vista come *conditio sine qua non* di convergenza europea e verso la parallela e conseguente relegazione ai margini dei saperi umanistici, il generale e condiviso dibattito scientifico intorno alla formazione, e alla formazione universitaria in special modo, considera questi saperi un connotato naturale dell'Università in quanto tale e perciò la sua base imprescindibile. Affrontare il tema dei saperi umanistici e classici nell'Università equivale a trattare e risolvere il problema del rapporto tra il cambiamento richiesto dai tempi e dai ritmi attuali e il sistema formativo universitario.

Si è fatto cenno alla crisi avvertita da più parti e vissuta dal mondo accademico, una crisi sentita maggiormente come fallimento di quelle aspettative che avrebbero dovuto sanare il sistema dagli insuccessi degli ultimi decenni. Insuccessi derivati principalmente dal continuare a considerare l'Università come qualcosa di altro e di disgiunto dall'intero corpo sociale. I tentativi riformistici, a dimostrazione della fuorviante visione sopra accennata, procedevano prendendo ad esempio quanto pensato e praticato in altre realtà nazionali e internazionali. Risultato: ancora insuccessi generati dai diversi tentativi di riforma che avrebbero dovuto colmare le distanze rispetto ai parametri europei e che avrebbero dovuto rispondere all'esigenza di qualificare la formazione dei giovani laureati, rendendoli pronti a trasferirsi nel mercato delle professioni. Il D.M. 509 del 1999 che istituiva nuovi ordinamenti didattici, il D.M. 270 del 2004 che introduceva alcune modifiche, i decreti sulle nuove classi di laurea e di laurea magistrale applicativi del D.M. 270 sono tutti provvedimenti di una riforma che viene

da molto lontano. Una riforma che è espressione di un mutamento che non tocca solo questioni e aspetti formativi ma che trova ragione nella grande trasformazione del villaggio globale e della società planetaria.

La riforma del sistema formativo superiore, infatti, parte quando matura nella coscienza del paese e di chi lo rappresenta in modo diverso la consapevole esigenza di una strategia di sviluppo che fondi le sue capacità competitive e di successo sulla ricerca, sull'innovazione tecnologica e sull'alta qualificazione della sua forza lavoro intellettuale. Con la riforma si affermano di conseguenza una nuova idea di Università e una nuova idea di società in cui la conoscenza e il sapere diventano beni comuni, motori di sviluppo e di benessere sociale. Nella formula del 3+2 si racchiude questa esigenza e si riassumono le motivazioni essenziali che hanno condotto a questo nuovo impianto. Soffermandoci sull'offerta formativa, è qui che vi si reperisce la prova della sua scarsa incisività nei percorsi verso il mondo del lavoro.

In altre parole, è sull'offerta formativa dell'Università che si concentra l'attenzione ed è in essa che si vede la causa dell'insufficiente preparazione degli studenti. I principi fondamentali, dunque, che hanno ispirato la riforma del tessuto istituzionale e didattico dell'Università sono i seguenti: 1) la contrattualità che ridefinisce il rapporto tra l'istituzione e lo studente e che risponde alla esigenza di superare la dispersione; 2) la diversificazione competitiva in base alla quale gli atenei perfezionano e differenziano le offerte formative nei propri corsi; 3) la pluralità delle offerte di formazione tesa a offrire le migliori condizioni a tutte le tipologie di studenti di seguire i corsi con regolarità e con successo; 4) la flessibilità curriculare, intesa come capacità dell'università di rinnovare e di rinnovarsi, sviluppando e sperimentando nuovi percorsi e nuove modalità didattiche con il fine ultimo del miglioramento e dell'ottimizzazione dei processi formativi; 5) la mobilità delle risorse umane per migliorare e rendere più efficiente l'utilizzo dei docenti; 6) l'accreditamento dei corsi di studio, ossia l'esigenza di corsi che diano garanzia del loro valore culturale e del relativo titolo; 7) i crediti formativi come sistema di individuazione quantitativa e qualitativa delle attività di acquisizione conoscitiva dello studente e che sono a disposizione dello studente per essere utilizzate nel proprio corso di studio o per conseguire altro titolo; 8) l'innovatività dal basso che consiste nella possibilità concessa alle

Università di attivare corsi di studio sperimentali rispondenti alle esigenze di particolari contesti socio-culturali; 9) la valutazione e l'autovalutazione dell'Università quale strumento di orientamento e di miglioramento dell'erogazione del servizio; 10) nuovi strumenti di governo per assicurare una più efficiente gestione del sistema.

I saperi umanistici in questo nuovo assetto organizzativo e formativo hanno incontrato non pochi ostacoli nel praticare la propria vocazione a una formazione "disinteressata" e ispirata a una profonda educazione del pensiero. Il problema avanzava quando tutto questo, che in linea di principio è generalmente riconosciuto, passava nella pratica, quella dei *curricula* e ancor più quella dei nuovi orizzonti metodologici. L'Università chiamata a professionalizzare poteva fare a meno dei saperi classici e umanistici, come d'altro canto la riformulazione metodologica avviata per questi insegnamenti poco si addiceva allo studio richiesto dai saperi stessi. In questa situazione confusa, specchio di una più profonda incertezza, a essere rimossa è proprio la certezza che ogni atto modernizzatore necessita di una riflessione sulla tradizione e, nel caso specifico, che ogni progetto sui saperi indispensabili per il tempo presente e per l'imminente futuro deve prendere avvio da quelli che chiamiamo saperi umanistici e classici o, almeno, non può e non deve marginalizzarli.

Ecco allora che la situazione di crisi e l'esigenza di mettere ordine sono due aspetti avvertiti con forza maggiore in area umanistica. Cosa fare? Come muoversi? Esponendo gli aspetti critici vissuti oggi delle Facoltà umanistiche e dai saperi rappresentativi di tali corsi, si possono al tempo stesso evidenziare gli ambiti su cui intervenire e riprogettare. In primo luogo, si scontra con la natura ontologica di questi studi la nuova articolazione didattica che, abbandonata la monograficità, si fonda sui moduli. La conseguenza diventa rischio concreto di frammentazione con logica e negativa ricaduta sulla rottura del binomio, insito nei saperi classico-umanistici, di ricerca e didattica.

Di fronte a una situazione che ormai pare consolidata, quella appunto, di modularizzare gli insegnamenti, sono gli stessi saperi umanistici a doversi ripensare, partendo dal problema di riformulare la propria identità di saperi e di mostrare una coerenza evidente con la contemporaneità, con quella tensione alla professionalizzazione su cui i decreti legislativi insistono.

Finora la risposta all'imperativo legislativo ha portato alla attivazione di percorsi formativi umanistici all'interno dei quali sono confluiti ambiti disciplinari che con la base originaria, per capirci delle antiche Facoltà di lettere e filosofia, hanno poca filiazione. Ciò si è verificato anche per dare seguito a quella esigenza da cui la riforma medesima nasce, ossia per far in modo che i piani di studio fossero in linea con il principio della flessibilità e, quindi, della maggiore possibilità di essere "spesi" sul mercato del lavoro. Risultato: moltiplicazione di discipline e perdita di identità dei saperi umanistici.

A voler essere profondi nel giudizio, quanto si è determinato nell'Università italiana a proposito delle facoltà su cui stiamo riflettendo è la traduzione di una confusione di interpretazione delle linee implicite nei testi dei provvedimenti legislativi. Se è vero come è vero che la riforma del sistema formativo superiore non giova di per sé a questa area disciplinare, basandosi su indicazioni limitanti per la natura e per la struttura stessa dell'area degli studi umanistici, è tuttavia innegabile che una certa confusione ha toccato direttamente gli umanisti che hanno vissuto questo momento di trasformazione come urgenza di riformarsi e di applicare la riforma.

L'urgenza si è concretizzata attraverso la proliferazione di corsi di studio rispondente ai criteri di flessibilità e di moltiplicazione delle offerte formative. L'effetto è stato un "errore", «un errore che li ha a volte portati a non comprendere che tra omogeneizzazione (convincione che vi sia comunque una base comune e assoluta nelle *humanae litterae*) e frammentazione (sospetto nei confronti dei saperi nuovi e ibridi che si affacciano nei nostri settori di studio, insegnamento e ricerca) c'è un ampio spazio comune, in cui le differenze vanno esibite, ma non enfatizzate, nella consapevolezza che l'unità è un processo, non una forma astratta e normativa, e i modi per conseguirla devono tener conto della specificità dei contenuti messi in campo» (E. Franzini, 2007, p. 40). Riflettere sui saperi umanistici in una Università che si sta riformando è quindi trovare il modo di rispettare la struttura di questi saperi nel tessuto del 3+2.

A tal riguardo la questione si sposta sulla formula *laurea triennale + laurea specialistica* (oggi magistrale). In questo caso, va sgombrato il campo da interpretazioni che si oppongono alla specificità dell'area umanistica: il primo livello di formazione non può essere inteso né come autonomo né tanto meno come defini-

tivo, bensì va pensato in rapporto al secondo livello che può essere specialistico solo se tiene conto della preparazione acquisita nel corso triennale. Anche per questo aspetto, si rende necessaria una riflessione interna, tale da chiarire in maniera precisa gli obiettivi e le strategie di ogni singolo corso così da evitare difformità delle offerte didattiche e dispersione che è anche perdita di identità dei cosiddetti saperi di base, saperi caratterizzanti, dei corsi di laurea umanistici.

Va fatta chiarezza allo stesso modo sugli sbocchi professionali cui possono accedere i laureati in queste discipline, fattore questo di problematicità soprattutto per le facoltà umanistiche. Basti pensare al problema della formazione degli insegnanti che pure è una, se non la principale, "professione" tra quelle possibili offerte dal titolo di laurea. L'art. 5 della legge n. 53 del 28 marzo 2003, che disciplinava la formazione degli insegnanti affermandone la sua sede nei corsi di laurea specialistica delle Università, e il seguente Decreto legislativo n. 227 del 17 ottobre 2005, che previsto dall'art. 5 più che chiarirne i punti ne ha complicato l'applicazione, non lasciano dubbio sull'esigenza di raccordare la formazione con le professioni. Da ciò questi documenti fanno scaturire una denuncia che vale come indicazione, ancor più indicativa e necessaria per i corsi umanistici, ossia che ogni ripensamento dell'offerta formativa non può basarsi su una questione esclusivamente tecnica ma deve essere sorretto da una riflessione sui saperi nella prospettiva di una articolazione rispettosa della struttura stratificata di quelli umanistici. La partita per i saperi umanistici non si gioca su formule numeriche e tecniche 3+2 oppure 1+2+2. Il 3+2 non ha di per sé superato la prova iniziale e necessita di essere ripensata anche perché ha dimostrato di non tener conto del terzo segmento della formazione, quell'«X» che sta per formazione post-laurea e che rappresenta il tassello che può e deve realizzare il raccordo tra Università, mondo del lavoro e ricerca, fondamentale per la preparazione dei laureati e ancor più fondamentale per l'evidente ricaduta nel sistema universitario. Nel futuro della riforma occorre, al di là delle soluzioni numeriche, ripensare alcune categorie fondamentali, a partire da quella di formazione, di Università, di conoscenza così da ridefinirne senso e scopi in relazione al soggetto impegnato nel processo di realizzazione umana e in relazione ai ritmi veloci del momento storico.



# Bibliografia

## *Parte Prima*

### Sullo statuto scientifico della pedagogia

- Acone G., *Dalla pedagogia alle scienze dell'educazione e ritorno*, Università di Salerno, Salerno 1992
- Acone G., *L'ultima frontiera dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1986
- Agosti M., *Esiste la pedagogia?*, in "Supplemento pedagogico", 5
- Aprile L., Betti C., De Marco P., Mari G., Mariani A., *Le scienze della formazione. itinerari introduttivi*, Apogeo, Milano 2007
- Barbier R., *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*, Anthropos, Paris 1997
- Becchi E. (a cura di), *Le scienze dell'educazione*, in "Scuola e Città", 4-5
- Bertagna G., *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000
- Bertolini P., *Pedagogia e scienze umane*, CLUEB, Bologna 1983
- Borghi L., *L'educazione e i suoi problemi*, La Nuova Italia, Firenze 1963
- Bruner J., *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma 1964
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, Torino 2006
- Cambi F., Cives G., Fornaca R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze 1991
- Cambi F., Colicchi E., Muzi M., Spadafora G., *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Firenze 2001
- Cambi F., *Filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2000
- Cambi F., Flores d'Arcais G., Granese A., Spadafora G., *La condizione teorica*, Unicopli, Milano 1990
- Cambi F., Frauenfelder E. (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano 1994
- Cambi F., Giosi M., Mariani A., Sarsini D., *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci, Roma 2009

- Cambi F., *Il congegno del discorso pedagogico*, Clueb, Bologna 1986
- Cambi F., *La ricerca in pedagogia. Fondamenti e strutture delle scienze dell'educazione*, Le Monnier, Firenze 1976
- Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2006
- Cambi F., *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli*, CLUEB, Bologna 2006
- Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli 1996
- Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Il processo formativo tra storia e prassi*, Liguori, Napoli 1997
- Cambi F., Orefice P., Ragazzini D. (a cura di), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, La Nuova Italia, Firenze 1995
- Cambi F., *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 1995
- Casotti M., *Esiste la pedagogia?*, La Scuola, Brescia 1953
- Casotti M., *Pedagogia generale*, volume I, *Introduzione generale e teleologia pedagogica*, La Scuola, Brescia 1953
- Dalle Fratte G., *Teoria e modello in pedagogia*, Armando, Roma 1986
- Damiano E., Scurati C., *La ricerca pedagogica: problemi e orientamenti*, Vita e Pensiero, Milano 1979
- De Bartolomeis F., *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze 1953
- De Bartolomeis F., *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano 1969
- De Bartolomeis F., *Riflessione intorno al sistema formativo*, Laterza, Roma-Bari 2004
- De Giacinto S., *L'educazione come sistema. Studio per una formalizzazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia 1986
- De Landescheere G.L., *La ricerca sperimentale in educazione*, Giunti e Lisciani, Teramo 1985
- De Landescheere G.L., *Introduzione alla ricerca in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1973
- De Mennato P., *Fonti di una pedagogia della complessità*, Liguori, Napoli 1999
- De Sanctis O., Fadda R., Frauenfelder E., Porcheddu A., *Gli incontri mancati. Materiali per la formazione del pedagista*, Unicopli, Milano 1990
- Debesse M., Mialaret G., *Trattato delle scienze pedagogiche*, vol. I, Armando, Roma 1971-1980
- Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari 1997

- Fadda R., *Sentieri della formazione*, Armando, Roma 2002
- Fornaca R., *Dalla certezza alla complessità. La pedagogia scientifica del '900*, Principato, Milano 1994
- Fornaca R., *Educazione, pedagogia e nuove problematiche conoscitive*, ETS, Pisa 2005
- Fornaca R., *Introduzione alla pedagogia. Genesi, componenti, ruoli*, Carocci, Roma 2001
- Fornaca R., *La pedagogia italiana contemporanea*, Sansoni, Firenze 1982
- Frabboni F., Guerra L., Scurati C., *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano 1999
- Frabboni F., Orefice P., Pinto Minerva F., Pontecorvo C., Trebisacce G., *Le frontiere dell'educazione. Scritti in onore di Raffaele Laporta*, La Nuova Italia, Firenze 1991
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Introduzione alla Pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2005
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di Pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 1994
- Frauenfelder E., *Il fascino dell'utopia pedagogica. «La città del sole»*, Liguori, Napoli 2005
- Gatti R., Gherardi V., *Le scienze dell'educazione: percorsi di lettura*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1995
- Gennari M., *Filosofia della formazione dell'uomo*, Studi Bompiani, Milano 2001
- Gennari M., Kaiser A., *Prolegomeni alla Pedagogia Generale*, Studi Bompiani, Milano 2000
- Gennari M., *Trattato di pedagogia generale*, Studi Bompiani, Milano 2006
- Genovesi G., *Prolegomeni alla pedagogia come scienza*, Aracne, Roma 2004
- Gentile G., *Sommario di pedagogia come scienza filosofica, vol. I, Pedagogia generale*, Sansoni, Firenze 1970 (I ed. 1913)
- Granese A. (a cura di), *Destinazione pedagogia*, Giardini Editore, Pisa 1986
- Granese A., *Il "caso italiano": un possibile passaggio dalle "scienze dell'educazione" alla "pedagogia critica"*, in W. Böhm (a cura di), *Il concetto di pedagogia e di educazione nelle diverse aree culturali*, Atti del Simposio Internazionale di Pedagogia, Gardone, aprile 1985, Giardini Editori, Pisa 1988
- Granese A., *Istituzioni di pedagogia generale. Principia educationis*, CEDAM 2003
- Granese A., *La ricerca teorica in pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1975

- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951 (I ed. 1929)
- Laeng M. (a cura di), *Atlante della pedagogia*, Tecnodidi, Napoli 1990
- Laeng M., *Pedagogia una e plurima*, in F. Frabboni, P. Orefice, F. Pinto Minerva, C. Pontecorvo, G. Trebisacce, *Le frontiere dell'educazione. Scritti in onore di Raffaele Laporta*, La Nuova Italia, Firenze 1992
- Laeng M., *Problemi di struttura della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1960
- Laporta R., *Avviamento alla pedagogia*, Carocci, Roma 2001
- Laporta R., *Ideologia pedagogia e scienza dell'educazione*, in "Scuola e Città", XXV, 10, 1974
- Laporta R., *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze 1971
- Laporta R., *Teoria empirica dell'educazione e valori educativi*, in AA.VV., *La ricerca pedagogica tra scienza e utopia*, Scritti in onore di Carmela Metelli di Lallo, La Nuova Italia, Firenze 1979
- Strollo M.R. (a cura di), *Scienze cognitive e aperture pedagogiche. Nuovi orizzonti nella formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2007
- Massa R., *Che cos'è la pedagogia? Le alternative teoriche della ricerca educativa*, Università della Calabria, Cosenza 1976
- Massa R., *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 1990
- Metelli Di Lallo C., *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Venezia 1967
- Mialaret G., *Introduzione alla pedagogia*, Armando, Roma 1984
- Mialaret G., *Le scienze dell'educazione*, Loescher, Torino 1978
- Morin E., *Il paradigma perduto*, Bompiani, Milano 1974
- Orefice P. (a cura di), *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, Franco Angeli, Milano 1997
- Orefice P., *Lo studio interdisciplinare dell'educazione. Problemi metodologici*, Lisciani e Giunti, Teramo 1983
- Orefice P., *Pedagogia scientifica. Un approccio complesso al cambiamento formativo*, Editori Riuniti, Roma 2010
- Orefice P., *Pedagogia. Introduzione a una scienza del processo formativo*, Editori Riuniti, Roma 2006
- Paparella N., *Istituzioni di pedagogia*, Pensa Multimedia, Lecce 1996
- Laporta R., *L'assoluto pedagogico: Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996
- Santoianni F., *Sviluppo e formazione delle strutture della conoscenza. Tendenze di ricerca nella pedagogia contemporanea*, Edizioni ETS, Pisa 2003
- Santoianni F., *La fenice pedagogica. Linee di ricerca epistemologica*, Liguori, Napoli 2007

- Santoni Rugio A., *Guida alle scienze dell'educazione*, Sansoni, Firenze 1975
- Santoni Rugio A., *Povera e nuda vai pedagogia*, in "Scuola e Città", 3, 1968
- Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo. per una prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, trad.it., FrancoAngeli, Milano 2006
- Semeraro R., *Un modello interdisciplinare per le scienze dell'educazione*, in V. Telmon, G. Balduzzi (a cura di), *Oggetti e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro*, CLUEB, Bologna 1990
- Serafini G., *Epistemologia pedagogica in Italia (1945-1995)*, Bulzoni, Roma 1995
- Sola G., *Epistemologia pedagogica*, Studi Bompiani, Milano 2002
- Telmon V., Balduzzi G. (a cura di), *Oggetti e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro*, CLUEB, Bologna 1990
- Tisato R. (a cura di), *Pedagogia*, Feltrinelli, Milano 1974
- Valletta J., *Pensiero critico e azione educativa*, Pensa Multimedia, Lecce 2007
- Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano 1978
- Visalberghi, *Problemi della ricerca pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1965

### Sui processi di conoscenza e di formazione

- AA.VV., *Evoluzione e genetica*, Accademia Nazionale dei Lincei, Roma 1960
- Ageno M., *Che cos'è la vita?*, Leonardo, Roma 1994
- Ageno M., *La comparsa della vita sulla terra*, Loescher, Torino 1981
- Ageno M., *Le radici della biologia*, Feltrinelli, Milano 1986
- Albanese O., Doudin P.A., Martin D. (a cura di), *Metacognizione e educazione*, Franco Angeli, Milano 1995
- Allport G., *Divenire, Fondamenti di una psicologia della personalità*, Universitaria, Firenze 1963
- Anderson J.R., *Psicologia cognitiva e sue implicazioni*, Zanichelli, Bologna 1993
- Ashman A., Conway R., *Guida alla didattica meta cognitiva per le difficoltà di apprendimento*, a cura di D. Ianes, Erickson, Trento 1991
- Atlan H., *L'organisation biologique et la théorie de l'information*, Hermann, Paris 1972

- Ausubel D., *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano 1978
- Baldacci M., *L'istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, Firenze 1993
- Ballanti G., *Modelli di apprendimento e schemi di insegnamento*, Giunti & Lisciani Editori, Teramo 1988
- Bartlett F.C., *Il pensiero*, Franco Angeli, Milano 1975
- Bateson G., *Mente e natura. Un'unità necessaria*, trad.it., Adelphi, Milano 1984
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976
- Bertalanffy L.V., *Les Problèmes de la vie*, Gallimard, Paris 1956
- Bertalanffy L. Von, *Il sistema uomo*, ILI, Milano 1971
- Bertolini P., *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, UTET, Torino 2005
- Bloom F.E., Lazerson A., *Brain, Mind and Behaviour*, W.H. Freeman and Company, New York 1985
- Bocchi G., Ceruti M., *Disordine e costruzione. Un'interpretazione epistemologica dell'opera di Jean Piaget*, Feltrinelli, Milano 1981
- Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985
- Boncinelli E., *I nostri geni*, Einaudi, Torino 1998
- Boncinelli E., *Il cervello, la mente e l'anima*, Mondadori, Milano 1999
- Boncinelli E., *Biologia dello sviluppo*, Carocci, Roma 2001
- Bottaccioli F., *Psiconeuroimmunologia*, RED Edizioni, Como 1995
- Bruner J., *Alla ricerca della mente*, Armando, Roma 1984
- Bruner J., *Dopo Dewey, il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma 1964
- Bruner J., *Il conoscere saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma 1968
- Bruner J., *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*, Armando, Roma 1971
- Bruner J., *Psicologia della conoscenza*, Armando, Roma 1976
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1987
- Bruner J., *La ricerca del significato*, Boringhieri, Torino 1992
- Bruner J., *Saper fare, saper pensare, saper dire*, Armando, Roma 1992
- Cagnè A., *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*, SEI, Torino 1989
- Cagnè R., *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando, Roma, 1973
- Callari Galli M., *Antropologia culturale e processi educativi*, La Nuova Italia, Firenze 1993
- Callari Galli M., Ceruti M., Pievani T., *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*, Meltemi, Roma 1998
- Ceci S.J., Rosenblum E., De Bruyn E., Lee D.Y., *A bio-ecological model*

- of intellectual development: Moving beyond h2*, in R.J. Sternberg, E. Grigorenko (a cura di), *Intelligence, Heredity, and Environment*, Cambridge University Press, New York 1997
- Ceruti M., *Evoluzione e conoscenza. L'epistemologia genetica di Jean Piaget e le prospettive del costruttivismo*, Lubrina Editore, Bergamo 1992
- Changeux J.P., *L'uomo neuronale*, Feltrinelli, Milano 1983
- Chomsky N., *La conoscenza del linguaggio*, Il Saggiatore, Milano 1989
- Claparède E., *Prefazione a J. Piaget, Pensiero e linguaggio nel fanciullo*, Giunti, Firenze 1968
- Clayton T.E., *Insegnamento e apprendimento da un punto di vista psicologico*, Martello, Milano 1967
- Damasio A., *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano 1995
- Damasio A., *Emozioni e coscienza*, Adelphi, Milano 2000
- De Montpellier G., *L'apprendimento*, in P. Fraisse, J. Piaget (a cura di), *Trattato di Psicologia Sperimentale*, Einaudi, Torino 1973
- Denes F., Umiltà C. (a cura di), *I due cervelli. Neuropsicologia dei processi cognitivi*, il Mulino, Bologna 1978
- Dewey J., *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1949
- Dewey J., *Natura e condotta dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1958
- Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1961
- Di Stefano G., *La teoria di J. Piaget: dall'azione al pensiero*, in G. Di Stefano, M.A. Tallandini (a cura di), *Meccanismi e processi di sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1991
- Dobzhansky T., *L'evoluzione della specie umana*, Einaudi, Torino 1965
- Doise W., Mugny S., *La costruzione sociale dell'intelligenza*, Il Mulino, Bologna 1982
- Duncker K., *Psicologia del pensiero produttivo*, Giunti, Firenze 1969
- Dyson F., *Origini della vita*, trad.it., Bollati Boringhieri, Torino 1987
- Eccles J.C., *La conoscenza del cervello*, Piccin, Padova 1984
- Edelman G.M., *Sulla materia della mente*, Adelphi, Milano 1993
- Fedele F. (a cura di), *L'evoluzione dell'uomo*, Le Scienze, Milano 1993
- Flavell L.H., Miller P., Miller S.A., *Psicologia dello sviluppo cognitivo*, Il Mulino, Bologna 1996
- Fodor J.A., *La mente modulare*, Il Mulino, Bologna 1988
- Frauenfelder E., *Apprendimento di «nuovi» codici e sottocodici: Un'ipotesi biopedagogica*, in A. Piromallo (a cura di), *Luoghi dell'apparenza*, Unicopli, Milano 1993
- Frauenfelder E., *Educazione e processi apprenditivi*, Tecnodid, Napoli 1986

- Frauenfelder E., *L'equivoco «scientifico» di un rapporto falsato: pedagogia-biologia*, in A. Porcheddu (a cura di), *Gli incontri mancati*, Unicopli, Milano 1990
- Frauenfelder E., *L'improponibile frontiera tra «eredità» e «ambiente» in educazione*, in A. Granese (a cura di), *Itinerari di razionalità educativa*, Giardini, Pisa 1986
- Frauenfelder E., *La prospettiva educativa tra biologia e cultura*, Liguori, Napoli 1983
- Frauenfelder E., *Pedagogia e biologia. Una possibile alleanza*, Liguori, Napoli 1994
- Frauenfelder E., Santoianni F., *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, Liguori, Napoli 2002
- Frauenfelder E., Santoianni F., *Nuove frontiere della ricerca pedagogica tra bioscienze e cibernetica*, ESI, Napoli 1997
- Frauenfelder E., Santoianni F., *Percorsi dell'apprendimento. Percorsi per l'insegnamento*, Armando, Roma 2002
- Frauenfelder E., Santoianni F., Striano M., *Introduzione alle scienze bioeducative*, Laterza, Roma-Bari 2004
- Frauenfelder E., *Un approccio biologico al problema della formazione*, in AA.VV., *La formazione*, Unicopli, Milano 1994
- Gardner H., *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 1993
- Gardner H., *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano 1987
- Gardner H., *Intelligence reframed*, Basic Books, New York 1999
- Gardner H., *L'educazione delle intelligenze multiple*, Anabasi, Milano 1995
- Gardner H., *La nuova scienza della mente*, Feltrinelli, Milano 1988
- Gardner H., *Saper comprendere*, Feltrinelli, Milano 1999
- Gazzaniga M., *Il cervello sociale*, Giunti, Firenze 1989
- Goldmann L., *Jean Piaget et la philosophie*, in Id., *Jean Piaget et les sciences sociales*, Librairie Droz, Ginevra 1966
- Goleman L., *Intelligenza emotiva*, Mondadori, Milano 1998
- Gottlieb G., Wahlsten D., Lickliter R., *The Significance of Biology for Human Development: A Developmental Psychobiological Systems View*, in W. Damon, R.M. Lerner (a cura di), *Handbook of Child Psychology. Theoretical Models of Human Development*, Wiley, New York 1988
- Greene J., Hicks C., *Basic Cognitive Processes*, Milton Keynes, Open University 1984
- Greenspan S., *L'intelligenza del cuore*, Mondadori, Milano 1997
- Hacker D.J., Dunlosky J., Graesser A., *Metacognition in Educational Theory and Practice*, L.E.A., Mahwah, New Jersey-London 1998

- Halliday M.A.K., *Lo sviluppo del significato nel bambino*, Zanichelli, Bologna 1980
- Hebb D., *L'organizzazione del comportamento*, Franco Angeli, Milano 1982
- Hebb D., *Manuale di Psicologia*, La Nuova Italia, Firenze 1975
- Hebb D., *Mente e pensiero*, Il Mulino, Bologna 1982
- Hill W., *L'apprendimento, interpretazioni psicologiche*, La Nuova Italia, Firenze 1970
- Ianes D. (a cura di), *Metacognizione e insegnamento. Spunti teorici e applicativi*, Erickson, Trento 1996
- Inhelder B., in *Linguaggio e conoscenza*, a cura di Piattelli Palmarini, Jaca Book, Milano 1991
- Johnson-Laird P.N., *Modelli mentali*, Il Mulino, Bologna 1988
- Kagan J., *Tre idee che ci hanno sedotto. Miti della psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna 2001
- Kane M., *Pensare ad apprendere: gli stili cognitivi*, in "Psicologia e Scuola", 23, Febbraio-Marzo 1985
- Le Doux J., *Il cervello emotivo*, Baldini & Castoldi, Milano 1998
- Lewin K., *Il bambino e l'ambiente sociale*, La Nuova Italia, Firenze 1966
- Lewin K., *Teoria dinamica della personalità*, Giunti, Firenze 1965
- Lewontin R.C., *Gene, organismo e ambiente*, Laterza, Roma-Bari 1998
- Lieberman D.A., *Learning*, Wadsworth, Belmont, California 1990
- Lurija A., *Come lavora il cervello*, Il Mulino, Bologna 1977
- MacLean P.D., *Evoluzione del cervello e comportamento umano*, Einaudi, Torino 1984
- Maffei L., *Il mondo del cervello*, Laterza, Roma-Bari 1998
- Malinowski A., *Teoria scientifica della cultura*, Feltrinelli, Milano 1962
- Maturana H., Varela F., *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano 1987
- Mead A., *Mente, Sé e Società*, Giunti, Firenze 1966
- Merleau-Ponty M., *La struttura del comportamento*, Bompiani, Milano 1963
- Minsky M., *La società della mente*, Adelphi, Milano 1989
- Montalcini R., *Pianeta mente*, Baldini & Castoldi, Milano 1999
- Moravia S., *L'enigma della mente*, Laterza, Roma-Bari 1986
- Morin E., *Il pensiero ecologico*, Hopeful Monster Editore, Firenze 1980
- Morin E., *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1989
- Oliverio A., *Biologia e filosofia della mente*, Laterza, Roma-Bari 1995
- Oliverio A., *Esplorare la mente*, Raffaello Cortina, Milano 1999
- Orefice P., *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Carocci, Roma 2001

- Orefice P., *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*, Guerini Studio, Roma 2003
- Parisi D., *Il linguaggio come processo cognitivo*, Boringhieri, Torino 1972
- Parisi D., *Intervista sulle reti neurali*, il Mulino, Bologna 1989
- Parisi D., *La mente come cervello*, in "Sistemi Intelligenti" 2, pp. 213-242
- Penrose R., *La mente nuova dell'imperatore*, Rizzoli, Milano 1992
- Perani D., *Luce dentro la scatola nera*, in "L'Immaginario Scientifico Notizie", 25, Novembre 1995
- Piaget J., *Biologia e conoscenza*, Einaudi, Torino 1983
- Piaget J., *Dove va l'educazione*, Armando, Roma 1974
- Piaget J., *La costruzione del reale*, Giunti, Firenze 1973
- Piaget J., *La nascita dell'intelligenza*, Giunti, Firenze 1969
- Pinker S., *L'istinto del linguaggio*, Mondadori, Milano 1997
- Plomin R., De Fries J.C., *La genetic delle capacità e delle disfunzioni cognitive*, in "Le Scienze", 362, ottobre 1998
- Popper K., *Verso una teoria evoluzionistica della conoscenza*, Armando, Roma 1994
- Pribram K.H., *I linguaggi del cervello. Introduzione alla neuropsicologia*, trad. it., Franco Angeli, Milano 1976
- Restak R., *Il cervello del bambino*, Mondadori, Milano 1987
- Rorty R., *La filosofia e lo specchio della natura*, Bompiani, Milano 1986
- Rose S., Lewontin R., Kamin L., *Il gene e la sua mente*, Il Saggiatore, Milano 1983
- Rumelhart D.E., Mc Clelland J.M., *PDP. Microstruttura dei processi cognitive*, Il Mulino, Bologna 1991
- Sanford A.J., *The Mind of Man*, Harvester Wheatsheaf, Gran Bretagna 1987
- Santoïanni F., *Educabilità cognitiva. Apprendere al singolare, insegnare al plurale*, Carocci, Roma 2006
- Santoïanni F., *Elisa Frauenfelder, oltre la biopedagogia. Storia e prospettive di una ricerca di frontiera*, in P. Orefice, V. Sarracino, *Cinquant'anni di pedagogia a Napoli*, Liguori, Napoli 2006
- Santoïanni F., *La formazione biodinamica dei sistemi cognitivi: epigenesi e criteri di educabilità*, in E. Frauenfelder, F. Santoïanni (a cura di), *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, Liguori, Napoli 2002
- Santoïanni F., Striano M. (a cura di), *Strutture della conoscenza. Linguaggi del pensiero*, Editore Pisanti, Napoli 2005
- Santoïanni F., Striano M., *Immagini e teorie della mente*, Carocci, Roma 2000

- Santoianni F., Striano M., *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, Roma-Bari 2003
- Sapir E., *Cultura, linguaggio e personalità*, Einaudi, Torino 1972
- Schatz C.J., *Lo sviluppo del cervello*, in "Le Scienze", 101, Aprile 1998
- Searle J., *Mente, linguaggio, società*, Raffaello Cortina, Milano 2000
- Shallice T., *Neuropsicologia e struttura della mente*, Il Mulino, Bologna 1990
- Shank R.C., *Il computer cognitivo*, Giunti, Firenze 1989
- Sperber D., Hirschfeld L., *Culture, Cognition and Evolution*, in R.A. Wilson, F. Keil (a cura di), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*, Bradford Books, MIT Press, Cambridge Mass 1999
- Sternberg R.J., *Teorie dell'intelligenza*, Bompiani, Milano 1987
- Tabossi P., *Intelligenza natural e intelligenza artificial*, Il Mulino, Bologna 1988
- Taylor C., *Radici dell'io*, Feltrinelli, Milano 1993
- Teilhard De Chardin P., *Il posto dell'uomo nella natura*, Il Saggiatore, Milano 1970
- Temple C., *Il nostro cervello*, Laterza, Roma-Bari 1993
- Tolman E.C., *L'uomo psicologico*, Franco Angeli, Milano 1976
- Trevarthen C., *Empatia e biologia*, Raffaello Cortina, Milano 1998
- Trisciuzzi L., Cappellari G.P., *Fondamenti di psicopedagogia. Modelli teorici e applicazioni didattiche*, La Nuova Italia, Firenze 1996
- Vester F., *Il pensiero, l'apprendimento e la memoria*, Martello, Milano 1976
- Volzing P.L., *La capacità argomentativa del bambino*, Giunti, Firenze 1985
- Von Foerster H., *Comprendere il comprendere*, in *Conoscenza e complessità*, Teoria, Roma 1990
- Vygotskij L.S., *Mind in Society*, Harvard University Press, Cambridge Mass 1968
- Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio*, Giunti Barbera, Firenze 1966
- Watson J., *Il comportamentismo*, Giunti, Firenze 1983
- Whorf B.L., *Linguaggio, pensiero e realtà*, Boringhieri, Torino 1977
- Wolpert L., *Il trionfo dell'embrione*, Sperling & Kupfer, Milano 1993

## Su ambiente e processo formativo

- Baldacci M., Corsi M. (a cura di), *Un'opportunità per la scuola: il pluralismo e l'autonomia della pedagogia*, Tecnodid, Napoli 2009
- Baldacci M., *L'istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, Firenze 1993

- (con particolare riguardo al paragrafo *L'organizzazione dell'individuazione: spazi, tempi e gruppi*, pp. 148-155)
- Baldacci M., *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma 2006
- Bardulla E., *Agenzie e sensibilizzazione ambientale*, in "Ricerche Pedagogiche", 78/1986, pp. 1-20
- Bardulla E., *Educazione e problemi ambientali*, in "Ricerche Pedagogiche", 44-45/1977, pp. 41-44
- Bardulla E., *Pedagogia, ambiente e società sostenibile*, Anicia, Roma 1998
- Bertin G.M., *Educazione alla socialità e processo di formazione*, Armando, Roma 1964<sup>2</sup>
- Borghi L., *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze 1962
- Borghi L., *Scuola e ambiente*, La Nuova Italia, Firenze 1964
- Borghi L., *Scuola e comunità*, La Nuova Italia, Firenze 1964
- Callari Galli M., *Cultura e territorio*, in P. Bertolini, R. Farnè (a cura di), *Territorio e intervento culturale: per una nuova prospettiva politica e pedagogica dell'animazione*, Cappelli, Bologna 1978
- Callari Galli M., *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, Meltemi, Roma 1996
- Cambi F., *Complessità ed epistemologia pedagogica. Modelli interpretativi*, in F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze 1991
- Cambi F., *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria, ermeneutica e modernità*, Cleub, Bologna 1986
- Canguilhem G., *La conoscenza della vita*, trad. it., il Mulino, Bologna 1976
- Carli R., Panicia R.M., *Psicologia della formazione*, il Mulino, Bologna 1999
- Changeux J.-P., Ricoeur P., *La natura e la regola. Alle radici del pensiero*, trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 1999
- Chombart de Leuwe P.H., *Uomini e città*, trad. it., Marsilio, Padova 1967
- Clausse A., *Teoria dello studio dell'ambiente*, La Nuova Italia, Firenze 1982<sup>6</sup>
- Coèn R., *Orientamenti critici sui nuovi programmi*, Malipiero, Bologna 1958
- Dewey J., *Natura e condotta dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1958
- Febvre L., *La Terre et l'évolution humaine. Introduction géographique à l'histoire*, Paris, La Renaissance du Livre, 1922 (trad. it., *La Terra e l'e-*

- voluzione umana. Introduzione geografica alla storia*, Einaudi, Torino 1980)
- Fleming C.M., *Psicologia sociale dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1962<sup>2</sup> (Cfr. in particolare la Parte II alle pp. 59-96)
- Flores D'Arcais G., *L'ambiente*, La Scuola, Brescia 1962
- Frabboni F., *L'ambiente come laboratorio. Quando il territorio si fa aula didattica*, EIT, Teramo 1989
- Frabboni F., *L'ambiente, risorsa didattica*, in "La Scuola Se", 6-7/1992
- Laporta R., *L'Assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996
- Manghi S. (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998 (in particolare il saggio di S. Manghi, *In forma di dialogo. Ecologia della mente e ricerca sociale*, pp. 65-82, e l'intervento di L. Fruggeri, *La ricerca sociale come processo di interazione*, pp. 83-97)
- Marescotti E., *Ambiente e pedagogia. Dimensione ambientale, natura e ecologia tra teoria dell'educazione e scuola*, Ricerche pedagogiche, Parma 2000
- Mason R., *Moral Values and Secolar Education*, Columbia University Press, New York 1950
- Mencarelli M., *Il discorso pedagogico in Italia (1945-1985). Problemi e termini del dibattito*, Facoltà di Magistero dell'Università degli Studi di Siena, Arezzo 1987
- Metelli Di Lallo C., *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova 1966
- Orefice P., *Didattica dell'ambiente. Guida per operatori della scuola, dell'extrascuola e dell'educazione degli adulti*, La Nuova Italia, Firenze 1993
- Popper K.R., Eccles J.C., *L'io e il suo cervello. Materia, coscienza e cultura*, trad. it., Armando, Roma 2001<sup>5</sup>
- Santoni Rugiu A., *L'ambiente tele scolastico*, Introduzione all'edizione italiana del volume di A. Clause, *Teoria dello studio di ambiente*, La Nuova Italia, Firenze 1982<sup>6</sup>, pp. XXIX-XXXVII
- Sarracino V., D'Agnes V., *La conoscenza sociale in educazione. Possibilità e pertinenza*, Edizioni ETS, Pisa 2007, pp. 9-27
- Schettini B., *I luoghi e i contesti dell'agire didattico ed educativo. per una didattica fenomenologica*, in E. Nigris, *Didattica generale*, Guerini e Associati, Milano 2003, pp. 1-19 (Parte Seconda)
- Telmon V. (a cura di), *La cognizione dell'ambiente*, Cappelli, Bologna 1983

### Sul cambiamento come categoria pedagogica

- Acone G., *L'ultima frontiera dell'educazione. La paideia occidentale di fine secolo tra umanesimo e nichilismo*, La Scuola, Brescia 1986
- Bertin G.M., *Crisi educativa e coscienza pedagogica*, Armando, Roma 1971
- Bertin G.M., *Educazione della ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma 1968
- Bertolini P., *Pedagogia e scienze umane*, Clueb, Bologna 1983
- Cambi F. (a cura di), *Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali*, Carocci, Roma 2007
- Cambi F., Colicchi Lapresa E., Flores d'Arcais G., *La dimensione storica. Materiali per la formazione del pedagogo*, Unicopli, Milano 1990
- Cambi F., Giambalvo E. (a cura di), *Formarsi nell'ironia. Un modello postmoderno*, Sellerio, Palermo 2007
- Ceruti M., *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano 1986
- Colicchi Lapresa E., *Il tempo dell'educazione*, Giardini, Pisa 1993
- Fukuyama F., *La fine della storia e l'ultimo uomo*, trad.it., Rizzoli, Milano 1991 (1990)
- Gargani A. (a cura di), *Crisi della ragione*, Einaudi, Torino 1979
- Gennari M., *Storia della Bildung*, La Scuola, Brescia 1995
- Granese A., *Pedagogia, educazione, storia: un rapporto problematico*, in *Premesse metodologiche per una storicizzazione della pedagogia e della educazione*, Atti del II Convegno di studi, Padova, novembre 1988, Giardini, Pisa 1991, pp. 33-36
- Khun T., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1969
- Leser H., *Il problema pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1968
- Lucisano P., Salerno A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma 2002
- Mannheim K., *Ideologia e utopia*, trad.it., Il Mulino, Bologna 1957 (1953)
- Massa R., Muzi M., Piromallo A., *Saperi, scuola, formazione*, Unicopli, Milano 1991
- Mollo G., *Il senso della formazione*, La Scuola, Brescia 2004
- Monasta A., *La ricerca nelle scienze della formazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1996
- Orefice P. (a cura di), *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, Franco Angeli, Milano 1997
- Orefice P., *Educazione e territorio*, La Nuova Italia, Firenze 1978
- Perucca A., *Educazione, sviluppo, intercultura*, Pensa Multimedia, Lecce 1997

- Laporta R., *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze 1979
- Sarracino V. (a cura di), *La formazione. Teorie, metodi, esperienze*, Liguori, Napoli 1997
- Sarracino V. (a cura di), *Progettare la formazione. Teoria e pratica dell'intervento formativo*, Pensa Multimedia, Lecce 1997
- Sarracino V., Lupoli N., *Le parole chiave della formazione. Elementi di lessico pedagogico e didattico*, Tecnodid, Napoli 2003
- Sarracino V., Strollo M.R. (a cura di), *Ripensare la formazione*, Liguori, Napoli 2002
- Scurati C., Zaniello G. (a cura di), *La ricerca azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli 1993
- Spadafora G., *Interpretazioni pedagogiche deweyane in America e in Italia*, Università di Catania, Catania 1997
- Striano M., *Percorsi di educazione al pensare*, Pensa Multimedia, Lecce 1999
- Trisciuzzi L., *Elogio dell'educazione*, ETS, Pisa 2001
- Vico G., *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*, La Scuola, Brescia 2002

### Parte seconda

#### Su pluralismo e pedagogia di genere

- AA.VV., *Ruolo, status e formazione dell'insegnante italiano dall'Unità a oggi*, Isedi, Napoli 1978
- AA.VV., *Percorsi verso la parità. Nuove proposte pedagogiche*, Il Poligrafo, Padova 1996
- Acone G., Dente D., Piscopo C., *La condizione femminile in prospettiva storico-pedagogica*, Gentile, Roma 1979
- Addis Saba M., Conti Odorisio G., Pisa B., Taricone F., *Storia delle donne: una possibile scienza*, Felina Libri, Roma 1986
- Antonelli Q., Becchi E. (a cura di), *Scritture bambine*, Laterza, Roma-Bari 1995
- Baratto S., *La donna fra cultura e educazione nella civiltà dell'Occidente*, Cleup, Padova 1997
- Barbagli M., *Sotto lo stesso tetto. Mutamenti della famiglia in Italia dal XV al XX secolo*, Il Mulino, Bologna 1996
- Basso R., *Donne di provincia. Percorsi di emancipazione attraverso la scuola nel Salento tra Otto e Novecento*, Franco Angeli, Milano 2000
- Becchi E. (a cura di), *Storia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1987

- Bertilotti T., *Tra offerta istituzionale e domanda sociale: le scuole normali dall'Unità alla 'crisi magistrale'*, in "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", 1995, 2, pp. 379-382
- Bertini F., Cardini F., Leonardi C., Fumagalli Beonio Brocchieri M.T., *Medioevo al femminile*, Laterza, Roma-Bari 1989
- Bertondini A., *Immagine femminile e stereotipia: nella narrativa per "giovanette", nel fotoromanzo, nella stampa femminile, nei mass-media*, in Olivieri S. (a cura di), *Educazione e ruolo femminile*, La Nuova Italia, Firenze 1992, pp. 99-143
- Beseghi E. (a cura di), *Ombre rosa. Le bambine fra libri, fumetti e altri media*, Giunti e Lisciani, Teramo 1987
- Beseghi E., Telmon V. (a cura di), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, La Nuova Italia, Firenze 1992
- Bolognari V. (a cura di), *La scuola e le Pari opportunità*, Samperi, Messina 1991
- Caimi L., Brigaglia M. (a cura di), *Infanzia, educazione e società in Italia tra Otto e Novecento: interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, EDES, Sassari 1997
- Cambi F., *La sfida della differenza. Itinerari di pedagogia critico-radical*, Cluep, Bologna 1987
- Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2005
- Cambi F., Cives G., Fornaca R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze 1992
- Cambi F., Olivieri S. (a cura di), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici*, La Nuova Italia, Firenze 1994
- Cantarella E., *L'ambiguo malanno. Condizione e immagine della donna nell'antichità greca e romana*, Editori Riuniti, Roma 1986
- Cantarella E., *Tacita muta. La donna nella città antica*, Editori Riuniti, Roma 1985
- Cattaneo M., Pazzaglia L. (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in "Scuola Italiana Moderna" 1893-1993*, La Scuola, Brescia 1997
- Cipollone L. (a cura di), *Bambine e donne in educazione*, Franco Angeli, Milano 1990
- Cives G., *L'educazione in Italia. Figure e problemi*, Liguori, Napoli 1984
- Cocever E., *Le donne e l'educazione. Competenti in casa, fuori tutto da imparare?*, in L. Cipollone (a cura di), *Bambine e donne in educazione*, Franco Angeli, Milano 1991, pp. 137-155
- Covato C., *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne fra '700 e '800*, Archivio Guido Izzi, Roma 1991
- Covato C., *Un'identità divisa. Diventare maestre in Italia fra Otto e Novecento*, Archivio Guido Izzi, Roma 1996

- Covato C., Leuzzi M.C. (a cura di), *E l'uomo educò la donna*, Editori Riuniti, Roma 1989
- Credaro L., Frisio L., *Unione nazionale delle maestre e dei maestri italiani*, Tipografia popolare, Pavia 1901
- De Beauvoir S., *Il secondo sesso*, trad.it., Il Saggiatore, Milano 1984
- De Giorgio M., *Le italiane dall'Unità a oggi. Modelli culturali e comportamenti sociali*, Laterza, Roma-Bari 1992
- De Laclós CH., *L'educazione delle donne*, trad.it., Sellerio, Palermo 1990
- Dei M., *Colletto bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*, il Mulino, Bologna 1994
- Del Buono M.R. (a cura di), *Differenza di genere a scuola. Quali opportunità?*, Irsae Lombardia, Milano 1993
- Demetrio D. (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, La Nuova Italia, Firenze 1997
- Demetrio D., Giusti M., Iori V., Mapelli B., Piussi A.M., Ulivieri S., *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini e Associati, Milano 2001
- Di Nicola G.P., *Uguaglianza e differenza. La reciprocità uomo-donna*, Città nuova, Roma 1988
- Duby G., *I peccati delle donne*, trad.it., Laterza, Roma-Bari 1999
- Duby G., Perrot M. (direzione di), *Storia delle donne*, voll. I-V, Laterza, Roma-Bari 1991-1992
- Erlicher L., Mapelli B., *Immagini di cristallo. Desideri femminili e immaginario scientifico*, La Tartaruga, Milano 1991
- Faeti A., *Dacci questo veleno! Fiabe, fumetti, feuillets, bambine*, Emme, Milano 1980
- Farinelli F., *Formare la parità. Formazione e orientamento per le pari opportunità*, Ediesse, Roma 1993
- Fenelon F., *L'educazione delle fanciulle*, trad.it., Canova, Treviso 1963
- Formenti L., *Adulterio femminile e storie di vita*, Cuem, Milano 1997
- Franchi G., Mapelli B., Librando G., *Donne a scuola*, Franco Angeli, Milano 1987
- Frasca R., *Donne e uomini nell'educazione a Roma*, La Nuova Italia, Firenze 1991
- Genovesi G., Tomasi T., *L'educazione nel paese che non c'è*, Liguori, Napoli 1985
- Giani Gallino T., *La ferita e il re. Gli archetipi femminili della cultura maschile*, Raffaello Cortina, Milano 1986
- Gianini Belotti E., *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano 1973
- Gianini Belotti E., *Prima le donne, poi i bambini*, Feltrinelli, Milano 1996

- Giglio Marchetti A., Torcellan N. (a cura di), *Donna lombarda 1860-1945*, Franco Angeli, Milano 1992
- Guiducci A., *Medioevo inquieto. Storia delle donne dall'VIII al XV secolo d.C.*, Sansoni, Firenze 1990
- Hufton O., *Destini femminili. Storia delle donne in Europa 1500-1800*, trad.it., Mondadori, Milano 1996
- Irigary L., *Etica della differenza sessuale*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1985
- Irigary L., *Io, tu, noi. Per una cultura della differenza*, trad. it., Bollati Boringhieri, Torino 1992
- Lenzi M.L., *Donne e madonne. L'educazione femminile nel primo Rinascimento italiano*, Le Monnier, Torino 1985
- Mapelli B., *Soggetti di storie. Donne, uomini e scritture di sé*, Guerini Scientifica, Milano 2008
- Marcuzzo M.C., Rossi Doria A.M. (a cura di), *La ricerca delle donne*, Rosenberg & Sellier, Torino 1987
- Mead M., *Maschio e femmina*, trad.it., Il Saggiatore, Milano 1962
- Nigris E. (a cura di), *Ecologia della differenza*, Junior, Bergamo 1996
- Pereira M. (a cura di), *Né Eva né Maria. Condizione femminile e immagine della donna nel Medioevo*, Zanichelli, Bologna 1981
- Piussi A.M., *Educare nella differenza*, Rosenberg & Sellier, Torino 1989
- Pomata G., *La storia delle donne. Una questione di confine*, in AA.VV., *Il mondo contemporaneo*, vol. X, *Gli strumenti della ricerca*, t. 3, La Nuova Italia, Firenze 1983
- Porciari I. (a cura di), *Le donne a scuola. L'educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Il Sedicesimo, Firenze 1987
- Sani R., Tedde A., *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*, Vita & Pensiero, Milano 2003
- Saraceno C., *Pluralità e mutamento. Riflessioni sull'identità al femminile*, Franco Angeli, Milano 1987
- Scaramazza E., *La maestra italiana tra Ottocento e Novecento. Una figura esemplare di educatrice italiana: Linda Malnati*, in L. Rossi (a cura di), *Cultura, istruzione e socialismo nell'età giolittiana*, Franco Angeli, Milano 1991, pp. 99-119
- Semeraro A., *Tracce d'infanzia. Bambine e bambini tra storia e cronaca*, Unicopli, Milano 1994
- Seveso G., *Come ombre leggere. Gestì, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*, Edizioni Unicopli, Milano 2001
- Seveso G., *Per una storia dei saperi femminili*, Edizioni Unicopli, Milano 2000
- Soldani S. (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Franco Angeli, Milano 1989

- Toscani X., *Alfabetismo e scolarizzazione dall'Unità alla Guerra mondiale*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali*, La Scuola, Brescia 1999, pp. 283-340
- Ulivieri S. (a cura di), *Educazione e ruolo femminile*, La Nuova Italia, Firenze 1992
- Ulivieri S. (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 1999
- Ulivieri S., *Educare al femminile*, ETS, Pisa 1995
- Ulivieri S., *Genere e educazione*, numero unico della rivista "Studium Educationis", ottobre 2003 (a cura e in collab. con L. Santelli Beccegato)
- Ulivieri S., *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 1999
- Vigo G., *Il maestro elementare italiano nell'Ottocento. Condizioni economiche e status sociale*, in «Nuova Rivista Storica», anno LXI, 1997, 1-2, pp. 43-84
- Woolf V., *Una stanza tutta per sé*, trad. it., Orsa Maggiore, Firenze 1996
- Xodo Cegolon C., *Lo specchio di Margherita. Per una storia dell'educazione femminile nel basso Medioevo*, Cleup, Padova 1988

### Sull'educazione eroica e la funzione formativa del logos

- Accame S., *L'invocazione alla Musa e la «Verità» in Omero ed Esiodo*, in «Rivista di filologia e di istruzione classica», XLI, 1963, pp. 257-281 e 385-415
- Adkins A.W., *La morale dei Greci. Da Omero ad Aristotele*, trad. it., Laterza, Roma-Bari 1964
- Belardi W., *Problemi di cultura linguistica nella Grecia antica*, Roma 1972
- Benardete S., *Achilles and the Iliad*, in «Hermes», 91, 1963, p. 1
- Benedetti Brunelli V., *Il pensiero educativo della Grecia*, Studium Urbis, Roma 1939
- Benetti Brunelli V., *L'eroico omerico*, CEDAM, Padova 1941
- Bowra C.M., *La poesia eroica*, trad.it., 2 voll., La Nuova Italia, Firenze 1979
- Brelich A., *Gli eroi greci. Un problema storico-religioso*, Edizioni dell'Ateneo, Roma 1958
- Bruni E.M., *La parola formativa. Logos e scrittura nell'educazione greca*, Carabba, Lanciano 2005
- Bruni E.M., *Achille o dell'educazione razionale*, Marsilio, Venezia 2012

- Calame C., *Poétique des mythes dans la Grèce antique*, Machette, Paris 2000
- Cantarella E., *Itaca. Eroi, donne, potere tra vendetta e diritto*, Feltrinelli, Milano 2010<sup>6</sup>
- Cantarella R., *Omero in Occidente e l'origine dell'omerologia*, in «PP», 112, 1967, pp. 5-28
- Cavallo G., Chartier R. (a cura di), *Storia della lettura nel mondo occidentale*, Laterza, Roma-Bari 2009 (edizione con Aggiornamento bibliografico accresciuto. Prima edizione 1995)
- Cerri G. (a cura di), *Scrivere e recitare. Modelli di trasmissione del testo poetico nell'antichità e nel medioevo*, Roma 1986
- Cozzo A., *Statuto della parola e razionalità discorsiva in Omero*, «Lexis», XIV, 1996, pp. 17-40
- Detienne M., *I maestri di verità nella Grecia arcaica*, trad.it., Laterza, Roma-Bari 1983
- Finley M.I., *Les Anciens Grecs*, Maspero, Paris 1973
- Finnegan R., *Oral Poetry: Its Nature, Significance and Social Context*, Cambridge 1977
- Fränchel H., *Poesia e filosofia della Grecia antica*, trad.it, Bologna 1997
- Gentili B., *Oralità e scrittura in Grecia*, in M. Vegetti (a cura di), *Oralità scrittura spettacolo*, Torino 1983
- Griffin J., *Omero*, Milano 1981
- Guerrieri L., *Infanzia di Achille e sua educazione presso Chirone*, in *Studi miscellanei del Seminario di archeologia e storia dell'arte greca e romana dell'Università di Roma*, n. 1, L'Erma di Bretschneider, Roma 1959, pp. 43-53
- Harris W.V., *Lettura e istruzione nel mondo antico*, trad. it., Laterza, Roma-Bari 1991
- Harvey F.D., *I Greci e I Romani imparano a scrivere*, in Havelock E.A., Hershbell J.P. (a cura di), *Arte e comunicazione nel mondo antico: guida storica e critica*, Laterza, Roma-Bari 2005<sup>2</sup>
- Jaeger W., *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, I, De Gruyter, Berlin 1934 (trad.it., *Paideia. La formazione dell'uomo Greco*, La Nuova Italia, Firenze 1943<sup>2</sup>)
- Kirk G.S., *Homer and the Oral Tradition*, Cambridge University, Cambridge 1976
- Latacz J., *Omero. Il primo poeta dell'occidente*, trad.it., Laterza, Roma-Bari 1998
- Manacorda M.A., *La paideia di Achille*, Editori Riuniti, Roma 1971
- Marrou H.-I., *Storia dell'educazione nell'antichità*, trad. it., Studium, Roma 1973<sup>2</sup>

- Martin R.P., *The Language of Heroes*, Ithaca and London 1989
- Mondolfo R., *Nota sopra il genio ellenico e le sue creazioni spirituali*, in E. Zeller, *La filosofia dei Greci nel suo sviluppo storico*, trad.it., I, I, La Nuova Italia, Firenze 1943<sup>2</sup>
- Nieddu G., *Alfabetismo e diffusione sociale della scrittura nella Grecia arcaica e classica: pregiudizi recenti e realtà documentaria*, in «Scrittura e civiltà», 6, 1982, pp. 233-261
- Nieddu G., *Alfabetismo e uso della scrittura in Grecia nel VI e V sec. a.C.*, in B. Gentili, G. Paioni (a cura di), *Oralità. Cultura, letteratura, discorso. Atti del Convegno Internazionale, Urbino 21-25 luglio 1980*, Roma 1985, pp. 81-92
- Nieddu G., *La scrittura "Madre delle Muse"*, Amsterdam 2004
- Patzek B., *Omero e il suo tempo*, trad. it., Einaudi, Torino 2004
- Pohlenz M., *L'uomo Greco*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1962
- Seveso G., *L'educazione delle bambine nella Grecia antica*, FrancoAngeli, Milano 2010
- Vidal-Naquet P., *Il mondo di Omero*, trad.it., Donzelli, Roma 2006
- Zumthor P., *La lettera e la voce*, trad.it., Il Mulino, Bologna 1990

## Su Rousseau

### OPERE:

- Emilio e altri scritti pedagogici*, a cura di L. De Anna, Sansoni, Firenze 1923
- Giulia o la nuova Eloisa*, 2 voll., Rizzoli, Milano 1964
- Scritti politici*, a cura di P. Alatri, Utet, Torino 1970
- Saggio sull'origine delle lingue*, a cura di A. Verri, Longo, Ravenna 1970
- Discorso sulle ricchezze*, in I. Fetscher, *La filosofia politica di Rousseau*, Feltrinelli, Milano 1972
- e Dupin Mme, *Manoscritti inediti*, in G. Manfredi, *L'amore e gli amori di J.J. Rousseau*, Mazzotta, Milano 1978
- Dalla lettera di Rousseau a Voltaire in data 18 agosto 1756*, in L. Luporini, *L'ottimismo di Jean Jacques Rousseau*, Sansoni, Firenze 1982
- Lettere morali*, a cura di R. Vitiello, Editori Riuniti, Roma 1983
- Opere*, a cura di P. Rossi, Sansoni, Firenze 1989
- Lettere sulla botanica*, a cura di E. Cocco, Guerini e Associati, Milano 1994
- Oeuvres complètes*, 5 voll., B. Gagnebin e M. Raymond (a cura di), Gallimard, Paris 1995

Opere di consultazione:

- Airaghi M. A., *Rousseau*, Vallecchi, Firenze 1974
- Becchi E. (a cura di), *Jean-Jacques Rousseau, Emilio e Sofia o i solitari*, La Nuova Italia, Scandicci 1992
- Cambi F., *Le tre pedagogie di Rousseau. Per la riconquista dell'uomo-di-natura*, Il Nuovo Melangolo, Genova 2011
- Casotti M., *Rousseau e l'educazione morale*, La Scuola, Brescia 1952
- Cassirer E., Darnton R., Starobinski J., *Tre lettere di Rousseau*, Laterza, Bari 1994
- Cassirer E., *Il problema di Gian Giacomo Rousseau*, La Nuova Italia, Firenze 1956
- Ciampi V., *Il problema educativo in Rousseau e la critica italiana*, Gastaldi, Milano 1962
- Di Napoli G., *Il pensiero di G.G. Rousseau*, La Scuola, Brescia 1953
- Flores D'Arcais G., *Il problema pedagogico nell'Emilio*, La Scuola, Brescia 1954
- Illuminati A., *Jean-Jacques Rousseau*, La Nuova Italia, Firenze 1975
- Jesi F., *Che cosa ha "veramente" detto Rousseau*, Ubaldini, Roma 1972
- Mondolfo R., *Rousseau e la coscienza moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1954
- Mura V., *La teoria democratica del potere. Saggio su Rousseau*, ETS, Pisa 1979
- Nardi E., *Oltre l'Emilio. Scritti di Rousseau sull'educazione*, Franco Angeli, Milano 2005
- Petruzzellis N., *Il pensiero politico e pedagogico di J.J. Rousseau*, Marzorati, Milano 1946
- Roggerone G.A., *Le idee di Gian Giacomo Rousseau*, Marzorati, Milano 1961
- Roggerone G.A., *Nuovi studi su Rousseau*, Lacaia, Roma 1991
- Roggerone G.A., *Rousseau*, La Scuola, Brescia 1969
- Roggerone G.A., *Studi su Rousseau*, Milella, Lecce 1970
- Rota Ghibaudi S., *La fortuna di Rousseau in Italia (1750-1815)*, Giappichelli, Torino 1961
- Schinz A., *La pensée de Jean-Jacques Rousseau*, Alcan, Paris 1929
- Silvestrini G., *Alle radici del pensiero di Rousseau*, Franco Angeli, Milano 1993
- Sozzi L., *Jean-Jacques Rousseau*, Franco Angeli, Milano 1985
- Spranger E., *Jean Jacques Rousseau ed altri saggi*, Armando, Roma 1958
- Todorov T., *Una fragile felicità: saggio su Rousseau*, Il Mulino, Bologna 1987

- Tozzi A., *Saggio sul Rousseau*, Nischi-Lischi, Pisa 1942  
 Vassalli M., *La pedagogia di J. J. Rousseau*, Nosedà, Como 1951  
 Wokler R., *Rousseau*, Il Mulino, Bologna 2001  
 Xodo C., *Maitre de soi: l'idea di liberta nel pensiero pedagogico di Rousseau*, La Scuola, Brescia 1984  
 Zedda M., *Rileggendo l'Emilio. Itinerari di pedagogia rousseauiana*, Armando, Roma 2003

## Su Comenio

### OPERE:

*Opere di Comenio*, a cura di M. Fattori, UTET, Torino 1974

### Opere di consultazione:

- Bellerate B.M., *La sincrisi nella metodologia di Comenio*, in «Salesianum», 24, 1962, pp. 86-112  
 Brembora J., *Comenio: i progetti e le opere*, in AA.VV., *Comenio o della pedagogia*, Editori Riuniti, Roma 1974  
 Corsano A., Capodacqua A. (a cura di), *Comenio. Didactica Magna e Pansophia*, La Nuova Italia, Firenze 1966<sup>6</sup>  
 Farné R., *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Street*, Zanichelli, Bologna 2002  
 Floss P., *Le metamorfosi di uno spirito inquieto. Comenio alla luce della sua concezione filosofica*, in B. Bellerate (a cura di), *Comenio sconosciuto*, ed. Pellegrini, Cosenza 1984  
 Garin E., *L'educazione in Europa 1400/1600. Problemi e programmi*, Laterza, Bari 1966  
 Locke J., *Pensieri sull'educazione* (a cura di A. Carlini), Vallecchi, Firenze 1942  
 Locke J., *Pensieri sull'educazione* (prefazione di A. Guzzo), La Nuova Italia, Firenze 1979<sup>19</sup>  
 Locke J., *Saggio sull'intelletto umano* (traduzione a cura di M. e N. Abbagnano), UTET, Torino 1971 (Per quest'opera si veda anche l'edizione più recente curata da Maria Grazia D'Amico e Vincenzo Cicero [Bompiani, Milano 2004])  
 Piltz K., *Die Ausgaben des Orbis Sensualium Pictus*, Selbstverlag der Stadtbibliothek, Nürnberg 1967  
 Sadler J.E., *Comenio e il concetto di educazione universale*, La Nuova Italia, Firenze 1969

## Su Maria Montessori

### PRINCIPALI OPERE DI RIFERIMENTO

- Riassunto delle lezioni di didattica*, Lit. Romano, Roma 1900
- La teoria lombrosiana e l'educazione morale*, Unione Cooperativa, Roma 1903, p. 6
- Il metodo per insegnare la scrittura*, Tip. Cooperativa, Siena 1908
- Come si insegna a leggere e a scrivere nelle "Case dei Bambini" di Roma*, Unione Cooperativa, Roma 1908
- Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, S. Lapi, Città di Castello 1909, p. 283. Ripubblicato nel 1950 con il nuovo titolo *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1950, p. 380
- Corso di pedagogia scientifica*, Tip. Cooperativa, Città di Castello 1909, p. 68
- Per una nuova pedagogia*, Tip. Cooperativa, Città di Castello 1909, p. 11
- I principi fondamentali del metodo*, Garzanti, Milano 1915, p. 3
- L'autoeducazione nelle scuole elementari*, E. Loescher & C.P. Maglione e Strini, Roma 1916, p. XXIII-579 (Ripubblicato da Garzanti, Milano 1962, p. XX-686)
- Il segreto dell'infanzia*, Ist, Edit. Ticinese, Bellinzona 1938, p. 339 (Ripubblicato da Garzanti, Milano 1950, p. 308)
- De l'enfant à l'adolescent*, pubblicato in «Bulletin of the Association Montessori International», Amsterdam 1939
- La magia del bambino*, «L'Illustrazione Italiana», Garzanti, Milano 1949, p. 6
- La capacità creatrice della prima infanzia*, Conferenza all'VIII congresso internazionale Montessori di S. Remo, *La formazione dell'uomo nella ricostruzione mondiale*, Ente Opera Montessori, Roma 1950, p. 8
- La mente assorbente*, ivi, p. 15
- Formazione dell'uomo*, Garzanti, Milano 1949
- La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti, Milano 1952
- Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano 1970

### Opere di consultazione:

- AA.VV., *Il bambino e la psicoanalisi*, trad. it., Savelli, Roma 1981
- Babini V.P., *Maria Montessori: biografia o autobiografia?*, «Intersezioni», XV, 1, aprile 1995, pp. 171-174
- Babini V.P., *Maria Montessori: una donna nella scienza*, testo della relazio-

- ne presentata al Convegno “Maria Montessori e la questione femminile 1896-1996 nel centesimo anniversario del suo intervento al Convegno di Berlino”
- Baldwin A.L., *Teorie dello sviluppo infantile*, trad. it., Franco Angeli, Milano 1983
- Bauman A., *Piaget e il Movimento Montessori*, «Il Quaderno Montessori», 31-32 autunno-inverno 1991-92
- Becchi E., Julia D. (a cura di), *Storia dell'infanzia. 1. Dall'antichità al Seicento*, Laterza, Bari 1996
- Becchi E., Julia D. (a cura di), *Storia dell'infanzia. 2. Dal Settecento ad oggi*, Laterza, Bari 1996
- Bertin G.M., *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*, Armando, Roma 1970
- Boyd W., *Storia dell'educazione occidentale* (1921), Armando, Roma 1959
- Bradley S., *Immagini dell'infanzia. Introduzione critica alla psicologia evolutiva*, trad. it., Il Mulino, Bologna 1991
- Bruner J., *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio*, trad. it., Armando, Roma 1990
- Cambi F., Di Bari C., Sarsini D., *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta al mito alla relazione di cura. Autori e testi*, Apogeo, Milano 2012
- Capitini A., *Sul concetto di liberazione nel pensiero educativo della Montessori*, Arti Grafiche Pacini Mariotti, Pisa 1955
- Carotenuto A., *Trattato di psicologia della personalità e delle differenze individuali*, R. Cortina, Milano 1991
- Catarsi E. (a cura di), *Maria Montessori al Congresso femminista di Londra nel 1899*, «Vita dell'infanzia», 6, 1984, pp. 3-7
- Centro Nascita Montessori, *I bambini che belle persone!*, Red Edizioni, Milano 1995
- Cives G., *La pedagogia scomoda. Da Pasquale Villari a Maria Montessori*, La Nuova Italia, Firenze 2001
- Cives G., *Maria Montessori. Pedagogista complessa*, ETS, Pisa 2001
- Cives G., *Educazione e complessità dalla Montessori a Morin*, in «Studi sulla formazione», VI, 2, 2003, pp. 7-34
- Cives G., *L'«educazione dilatatrice» in Maria Montessori*, Anicia, Roma 2008
- Costa M.G., *Maria Montessori e l'eredità di un percorso femminile*, in Comba L. (a cura di), *Donne educatrici. Maria Montessori e Ada Gobetti*, Rosenberg & Sellier, Torino 1996
- Grazzini C., *Caratteri fisici e psichici del fanciullo*, «Vita dell'infanzia», 9-10, 1 giugno-luglio 1979

- Grazzini C., *Contributo per una biografia di Maria Montessori e per una storia del movimento Montessoriano*, 1970
- Grazzini C., *I quattro piani dello sviluppo (1). Il ritmo costruttivo della vita*, «Il Quaderno Montessori», 51, autunno 1996, pp. 93-105
- Honegger Fresco G. (a cura di), Trush U. (in collaborazione con), *Erdkinder, i figli della Terra*, pp. 79-81, «Il Quaderno Montessori», 31-32, autunno-inverno 1991-92
- Honegger Fresco G. (a cura di), *Maria Montessori: Il secondo piano dell'educazione (1939)*, pp. 73-79, «Il Quaderno Montessori», 33, primavera 1992
- Honegger Fresco G. (a cura di), *Roma: il Corso Montessori del 1910 e la Casa dei Bambini presso il Convento delle suore Francescane, di via Giusti 12*, «Il Quaderno Montessori», 51, autunno 1996
- Honegger Fresco G., *Il materiale Montessori. In catalogni editi a New York, Bucarest, Berlino, Gonzaga tra gli anni dieci e trenta* (a cura di Lia De Pra Cavalleri), Edizioni Il Quaderno Montessori in collaborazione con l'Associazione Centro Nascita Montessori, 1993
- Honegger Fresco G., *Ricordare Maria Montessori a 125 anni dalla nascita, «Verifiche»*, 5, maggio 1995, pp. 6-15
- Mazzetti R., *Il bambino a due dimensioni. La scuola materna e i suoi programmi*, Armando, Roma 1969. *Maria Montessori in Umbria e nel mondo*, Centro Internazionale Montessori di Perugia, Perugia 23 novembre 1989
- Mazzetti R., *Il bambino tra scienza e poesia in Maria Montessori*, Peruzzi Editore, Città di Castello 1987
- Mazzetti R., *Il fanciullo educatore dell'umanità*, Industria grafica Moderna, Roma 1951
- Mazzetti R., *La donna, la casa e il bambino nella ricerca della Montessori*, Edizioni Beta, Salerno 1971
- Mazzetti R., *Maria Montessori nel rapporto tra normali e normalizzazione*, Armando, Roma 1963
- Mazzetti R., *Motivi sul fanciullo maestro dell'uomo*, in Atti del Convegno Nazionale sull'educazione dell'infanzia, Ente Opera Montessori, 4-5, ottobre 1952
- Negri A., *“Piano cosmico” e il lavoro umano o la Montessori oggi*, «Rinascita della scuola», 5, 1982, p. 305
- Piaget J., *Dal bambino all'adolescente: la costruzione del pensiero*, trad.it., Giunti, Firenze 1968
- Piaget J., *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, (1923), trad. it., Giunti-Barbera, Firenze 1978
- Piaget J., Inhelder, *La psicologia del bambino*, (1966), trad. it., Einaudi, Torino 1970

- Piaget J., *La costruzione del reale nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1973
- Piaget J., *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, trad. it., Giunti-Barbera, Firenze 1950
- Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino 1967
- Postman N., *La scomparsa dell'infanzia*, Armando, Roma 1994
- Ravaglioli F., *Uno sguardo alla discontinuità dell'esperienza educativa*, in Cesareo V., Scurati C. (a cura di), *Infanzia e continuità educativa*, Franco Angeli, Milano 1986
- Regni R., *Infanzia e società in Maria Montessori. Il bambino padre dell'uomo*, Armando, Roma 2007
- Weiner I.B., Elkind D., *Lo sviluppo umano. Mentale e fisico, individuale e sociale*, (1972), trad. it., Armando, Roma 1985
- Winnicott D.W., *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*, (1965), trad. it., Armando, Roma 1996

### Parte Terza

#### Sulla scuola secondaria e sulla formazione classica

- AA.VV., *Dibattito sulla scuola*, Editori Laterza, Bari 1956
- AA.VV., *Il sistema scolastico italiano*, Le Monnier, Firenze 1976
- AA.VV., *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Vallecchi, Firenze 1978
- AA.VV., *Storia della scuola e storia d'Italia dall'Unità ad oggi*, De Donato, Bari 1982
- AA.VV., *Discipline classiche e nuova secondaria*, vol. IV, Atlantica Editrice, Foggia 1987
- Agosti M., *La Carta della Scuola*, La Scuola, Brescia 1940
- ALLIED COMMISSION IN ITALY, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943*, Garzanti, Milano 1947
- Ambrosoli L., *La Federazione nazionale insegnanti scuola media dalle origini al 1925*, La Nuova Italia, Firenze 1976
- Ambrosoli L., *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, il Mulino, Bologna 1982
- Andreola A., *Giovanni Gentile e la sua scuola*, Viola, Milano 1951
- Arboit A., *Osservazioni sul controprogetto di riforma della istruzione secondaria*, Tip. Dell'«Avvenire di Sardegna», Cagliari 1889
- Atti del Convegno sul tema: Insegnamenti scientifici e insegnamenti umanistici nella funzione formativa della scuola secondaria* (Roma, 8-10 maggio 1962), Accademia Nazionale dei Lincei, Roma 1963

- Banfi A., *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1961
- Bellucci M., Ciliberto M., *La scuola e la pedagogia del fascismo*, Loescher, Torino 1978
- Berlinguer L., Panara M., *La scuola nuova*, Editori Laterza, Bologna 2001
- Bersi A., *La riforma dell'istruzione secondaria*, Tip. Bottei, Parma 1889
- Bertagna G., *Cultura e pedagogia per la scuola di tutti*, La Scuola, Brescia 1992
- Bertini G.M., *Per la Riforma delle Scuole Medie*, Libreria Scolastica di Grato Scioldo, Torino 1889
- Bertoldi G., *Notizie intorno alle scuole secondarie classiche*, in *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d'Italia. Relazione generale presentata al ministro dal Consiglio Superiore di Torino*, Stamperia Reale, Milano 1865
- Bertonelli E., *Insegnare e apprendere nella scuola dell'autonomia*, Giunti, Firenze 2000
- Bertoni Jovine D., *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma 1975
- Bombicci L., *Le scienze naturali e gli studi classici nelle scuole secondarie in Italia*, Tip. Zamorani-Albertazzi, Bologna 1889
- Bonetta G., *La scuola italiana tra continuità e mutamento (1943-1945)*, in *L'altro dopoguerra. Roma e il Sud 1943-1945*, Gallerano N. (a cura di), Franco Angeli, Milano 1985
- Bonetta G., *Scuola e Socializzazione fra '800 e '900*, Franco Angeli, Milano 1989
- Bonetta G. (a cura di), *Aristide Gabelli e il metodo critico in Educazione*, Japadre Editore, L'Aquila 1994
- Bonetta G., *L'Italia nell'Ottocento. Società, Politica, Economia*, Deltagrafica, Teramo 1995
- Bonetta G., Fioravanti G. (a cura di), *L'istruzione classica*, Ministero per i Beni Culturali e Ambientali. Ufficio Centrale per i Beni Archivistici, Roma, 1995
- Bonetta G., *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*, Giunti, Firenze 1997
- Bontempelli M., *L'agonia della scuola italiana*, CRT, Pistoia 2000
- Bosco G., *La scuola di cui ha bisogno il nostro paese*, in «Oggi», 18 maggio 1961
- Bosna E., Genovesi G. (a cura di), *L'istruzione secondaria superiore in Italia da Casati ai giorni nostri. Atti del IV Convegno nazionale del C.I.R.S.E., Bari, 5-7 novembre 1986*, Cacucci, Bari 1988

- Bottai G., *La Carta della Scuola*, Mondadori, Milano 1939
- Bottai G., *La nuova scuola media*, Sansoni, Firenze 1941
- Boyd W., *Storia dell'educazione occidentale*, Armando, Roma 1970
- Bowen J., *Storia dell'educazione occidentale*, 2 voll., Mondadori, Milano 1979
- Bruni E.M., *Greco e latino. Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*, Armando, Roma 2005
- Calogero G., *La scuola dell'uomo*, Sansoni Editore, Firenze 1939
- Calogero G., *Scuola sotto inchiesta*, Einaudi Editore, Roma 1957
- Canestri G., Ricuperati G., *La scuola in Italia dalla legge Casati ad oggi*, Loescher, Torino 1976
- Carra G., *Dell'istruzione secondaria. Considerazioni e proposte*, Tip. Fusi, Pavia 1880
- Catenacci C., *I classici e noi*, in *Quaderni Urbinati di Cultura Classica* 93, 2000, pp. 129-141
- Catenacci C., *I classici e la scuola*, in *Quaderni Urbinati di Cultura Classica* 106, 2004, pp. 159-172
- Charnitzky J., *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, La Nuova Italia, Firenze 1996
- Chiarini G., *Divagazioni scolastiche. Intorno alla riforma dell'istruzione secondaria*, Società Editrice Dante Alighieri, Roma 1901
- Chiosso G., *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, La Scuola, Brescia 1983
- Chiosso G., *Educazione e valori nell'epistolario di Giovanni Vidari*, La Scuola, Brescia 1984
- C.I.R.M.E.S., *La Riforma Secondaria. Storia e Documenti 1948-1990*, Roma 1991, vol. I
- C.I.R.M.E.S., *La Riforma Secondaria. Storia e Documenti 1948-1990*, Roma 1991, vol. II
- Cives G. (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai giorni nostri*, La Nuova Italia, Firenze 1990
- Clausse A., *Introduzione storica ai problemi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1994
- De Benedetti M., *La scuola media impossibile*, il Mulino, Bologna 1972
- De Fort E., *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, il Mulino, Bologna 1995
- De Fort E., *L'istruzione*, Comitato di Torino per la storia del Risorgimento italiano, Torino 1999
- De Fort E., *Storie di scuole, storia della scuola : sviluppi e tendenze della storiografia*, Nuova Dimensione, Venezia 2002

- Dei M., *Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni*, in S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani*, il Mulino, Bologna 1993
- Fatiga Zanatta A., *Il sistema scolastico italiano*, il Mulino, Bologna 1971
- Favini L., *Breve storia del liceo classico*, in MPI, *La scuola classica fra tradizione e innovazione*, «Quaderni Direzione Classica», 41, pp. 13-56
- Formigari F., *Rinnovamento degli studi classici*, Armando Armando Editore, Roma 1961
- Franchi G., *La riforma della scuola secondaria superiore e della formazione professionale*, Feltrinelli, Milano 1976
- Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari 1998
- Genovesi G., Trebisacce G., *Mezzogiorno, scuola, educazione dal 1945 a oggi*, Jonia, Cosenza 1992
- Gentili R., *Giuseppe Bottai e la riforma fascista della scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1979
- Inzerillo G., *Storia della politica scolastica in Italia*, Editori Riuniti, Roma 1974
- Laporta R., *Principio di una riforma*, in "Scuola e città", 7 luglio 1962
- Luperini R., *La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*, Lupetti-Manni, Milano 1998
- Molinari L., Sarli L., Ubaldi S., *La scuola media. Programmi – Valutazione – Funzione docente – Direttiva – Ispettiva*, Fabbri, Milano 1983
- Monti A., *Scuola classica e vita moderna*, Einaudi, Torino 1968
- Mosca B., *Problemi attuali della scuola*, Ed. «Nuova Rivista Pedagogica», Roma 1970
- Sarracino V., Corbi E., *Storia della scuola e delle istituzioni educative (1830-1999). La cultura della formazione*, Liguori, Napoli 1999
- Sartoro B., *Le cinque piaghe della scuola secondaria classica in Italia*, Tip. Donzuso, Acireale 1901
- Scotto Di Luzio A., *Il liceo classico*, il Mulino, Bologna 1999
- Semeraro A., *Il sistema scolastico italiano*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1996
- Sergi G., *Le scuole classiche in Italia*, Sommella, Napoli 1881
- Sisinni F., *La scuola media dalla legge Casati ad oggi*, Armando Armando Editore, Roma 1969
- Tandoi V., *Gli studi classici alla ricerca di spazio nella scuola secondaria*, in "Annali della Pubblica Istruzione", gennaio-febbraio 1983, 1, pp. 65-73
- Telmon V., *La scuola secondaria superiore*, La Nuova Italia, Firenze 1975
- Vertecchi B., *La scuola italiana verso il 2000*, La Nuova Italia, Firenze 1984

## Sulla questione delle lingue classiche

- AA.VV., *Didattica del latino*, Angelo Signorelli Editore, Roma 1955
- AA.VV., *Dal latino all'italiano. Lingua e civiltà*, IRRSAE Puglia, Bari 1984
- AA.VV., *Il latino e il greco nella scuola oggi*, Atlantica, Foggia 1985
- AA.VV., *Discipline classiche e nuova secondaria*, vol. IV, Atlantica Editrice, Foggia 1987
- AA.VV., *Didattica delle lingue classiche. Proposte e applicazioni pratiche*, IRRSAE Umbria, Perugia 1991
- AA.VV., *Didattica delle lingue classiche*, IRSSAE dell'Umbria, Perugia 1992
- AA.VV., *La traduzione fra antico e moderno*, Polistampa, Firenze 1994
- AA.VV., *Dal passato per il futuro. La didattica del greco*, IRSSAE Friuli-Venezia Giulia, Trieste, 1996
- AA.VV., *La didattica umanistica oggi : metodologie e strumenti operativi*, Gutenberg, Verona 2001
- Agazzi A., *Problemi dell'insegnamento di una lingua diversa dalla propria*, in «Ricerche Didattiche», 16-17, luglio-ottobre 1953, pp. 89-97
- Agazzi A., Castigliano L., Maetzke E., *Didattica della lingua straniera: Problemi generali*, La Scuola, Brescia 1965
- Agosti M., *Per una nuova didattica del latino*, La Scuola, Brescia 1944
- Berretta M., *Linguistica ed educazione linguistica*, Einaudi, Torino 1978
- Bottai G., *Vitalità e funzione del latino nella nuova scuola media*, Istituto di Studi Romani, Roma 1942
- Calderini R., *L'insegnamento del latino in Italia dalla riforma Bottai alla riforma Gui (1938-1963)*, CNADSI, Milano 1966
- Calzecchi Onesti R., *L'insegnamento del greco e la riforma della secondaria superiore*, in "Annali della Pubblica Istruzione", gennaio-febbraio 1983, 1, pp. 74-79
- Canfora L., *Noi e gli antichi*, Rizzoli, Milano 2002
- Cardona G.R., *Prospettive linguistiche per lo studio e l'insegnamento del latino*, «Aufidus», 1987, 1, pp. 93-107
- Catenacci C., *I classici e noi*, in *Quaderni Urbinati di Cultura Classica* 93, 2000, pp. 129-141
- Catenacci C., *I classici e la scuola*, in *Quaderni Urbinati di Cultura Classica* 106, 2004, pp. 159-172
- CIDI (a cura di), *Mondo classico: percorsi possibili*, Longo, Ravenna 1985
- Cittadini M.R. (a cura di), *Didattica delle lingue classiche. Proposte e applicazioni pratiche*, IRSSAE Umbria, Perugia 1991

- Citti V., Margiotta U. (a cura di), *Insegnare l'antico*, Atlantica, Foggia 1986
- Coccia G., Titone R., *Insegnare il latino oggi*, Armando, Roma 1992
- Conti S., Proverbio G., *Latino e linguistica del testo*, in «Aufidus», 7, 1989, pp. 105-123
- Cornacchia G.A., *Il latino nella scuola dell'Italia unita*, Patron, Bologna 1979
- Caruso G., *Cultura classica e letterature moderne. Il punto di vista dei comparatisti*, in «Aufidus», 4, 1988, pp. 109-128
- Cova P.V., *Latino e didattica della continuità*, La Scuola, Brescia 1982
- Della Corte F., *L'approccio globale con i classici*, in «Atene e Roma», 23, 1978, pp. 110-115
- Dionigi I. (a cura di), *Di fronte ai classici. A colloquio con i greci e i latini*, BUR SAGGI, Milano, 2002
- Durante M., *Dal latino all'italiano. Saggio di storia linguistica e culturale*, Zanichelli, Bologna, 1985
- Flocchini N., *Studiare il latino per imparare l'italiano?*, in «Aufidus», 21, 1993, pp. 51-62
- Flocchini N., *Possibilità di un uso didattico della traduzione*, in «Aufidus», 33, 1998, pp. 75-105
- Flocchini N., *Insegnare latino*, La Nuova Italia, Firenze 2001
- Fracchiolla M., *Per un contributo alternativo alla didattica del latino*, in «Aufidus», 6, 1988, pp. 127-128
- Gozzer G., *Incontro col latino*, in «Ricerche Didattiche», 8-9, 1952, pp. 239-241
- Graf A., *L'insegnamento classico nelle scuole secondarie*, in «Rivista di Filosofia Scientifica», luglio 1887, pp. 385-419
- Griffa L., *Didattica del latino*, Canova, Treviso 1970
- Grossi L. (a cura di), *Mondo classico e mondo attuale*, CIDI, Roma 1992
- Guillaumin J.Y., *Riflessioni per una metodologia della didattica del lessico latino*, «Aufidus», 1988, 6, pp. 129-132
- Lana I., *Gli Antichi e la conoscenza del presente*, in «Aufidus», 1999, pp. 149-162
- Morani M.G., *Per una lettura del mondo antico*, Massimo, Milano 1978
- Natalucci N., *Mondo classico e mondo moderno. Introduzione alla didattica e allo studio delle discipline classiche*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 2002
- Nickel R., *L'insegnamento delle lingue classiche*, Cadmo, Roma 1976
- Nucci D., *I processi della traduzione: il modello di Roger Bell e la proposta*

- di una sua applicazione alla versione del latino, in «Aufidus», 1996, pp. 125-137
- Piazzi F. (a cura di), *La didattica breve del latino*, Cappelli, Bologna 1993
- Pieri M.T., *L'apprendimento del lessico latino*, in «Aufidus», 46, 2002, pp. 39-87
- Pighi G.B., *Il latino nella scuola*, in «Riforma della Scuola», 6-7, agosto-settembre 1948
- Pighi G.B., *Funzione formativa dell'insegnamento del latino*, in «Ricerche didattiche», 4-5, 1953
- Pittano G., *Didattica del latino*, Mondadori, Milano 1978
- Portolano A., *L'insegnamento delle discipline classiche*, in «Aufidus», 1988, 6, pp. 57-79
- Proverbio G., *Lingue classiche alla prova, Note storiche e teoriche per una didattica*, Pitagora Editrice, Bologna, 1981
- Pucci G. (a cura di), *La didattica del latino e del greco*, Gangemini Editore, Roma 1988
- Quaglia S., *Le lingue classiche come paradigma della complessità*, in *Res*, 24, ottobre 2002, pp. 1-6
- Rossi Cittadini M. (a cura di), *Didattica delle lingue classica. Sincronia e diacronia della lingua latina*, IRSSAE dell'Umbria, 1997
- Sabatini F., *Dibattito sull'insegnamento linguistico del latino*, in «Aufidus», 6, 1988, pp. 81-112
- Settis S., *Futuro del 'classico'*, Einaudi, Torino 2004
- Tandoi V., *Gli studi classici alla ricerca di spazio nella scuola secondaria*, in «Annali della Pubblica Istruzione», gennaio-febbraio 1983, 1, pp. 65-73
- Tappi O., *Problemi teorici e pratica didattica della traduzione di latino*, in «Aufidus», 3, 1987, pp. 113-137
- Tappi O., *L'insegnamento del latino. I testi latini e la loro lingua nell'educazione moderna*, «Scriptorium», Paravia, Torino 2000
- Valenti R., *L'informatica per la didattica del latino*, Loffredo, Napoli 2000
- Vian G.M., *Dell'inutilità di greco e latino*, in «Vita e Pensiero», 3, Anno LXXXVI, maggio-giugno 2003, pp. 93-97
- Wülfing P., *Temi e problemi della didattica delle lingue classiche*, Herder, Roma 1986

## Sulla formazione universitaria e i saperi umanistici

- Alfonsi C.R., *Nuova Università al lavoro*, Fondazione CRUI, Roma 2002
- Antiseri D., *L'Università italiana. Com'è e come potrebbe essere*, Rubbettino, Catanzaro 1998
- Atti del Convegno, *I saperi umanistici nell'Università che cambia*, Università degli Studi di Palermo, 4-5 maggio 2007
- Balloni A., Cipolla C., Di Nallo E., Donati P., Guidicini P., La Rosa M. (a cura di), *La riforma universitaria nella società globale. Una ricerca empirica su studenti e innovazione nei percorsi di studio*, Franco Angeli, Milano 2005
- Benadusi L., *La non decisione politica*, La Nuova Italia, Firenze, 1989
- Bonetta G., *La bussola universitaria*, Armando, Roma 2001
- Callari Galli M., *I crediti didattici nei curricula universitari*, CLUEB, Bologna 1992
- Cammelli A., *La qualità del capitale umano nell'Università in Europa e in Italia*, Il Mulino, Bologna 2005
- Capano G., *La politica universitaria*, Il Mulino, Bologna 1998
- Capitani P., *Il knowledge management. Strumento di orientamento e formazione per la scuola, l'università, la ricerca, il pubblico impiego, l'azienda*, Franco Angeli, Milano 2006
- Crivellari C., *Guida all'Università della Riforma*, Libreria dell'Università, Pescara 2004
- Crivellari C., *Professori nella scuola di massa: dalla crisi del ruolo alla formazione universitaria*, Armando, Roma 2004
- De Vivo F., Genovesi G. (a cura di), *Cento anni di Università. L'istruzione superiore in Italia dall'Unità ai giorni nostri*, ESI, Napoli 1986
- Derrida J., Rovatti P.A., *L'università senza condizione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002
- Fasanella A. (a cura di), *L'impatto della riforma universitaria del "3+2" sulla formazione sociologica*, Franco Angeli, Milano 2007
- Gruppo di lavoro, *Rapporto finale*, in *Università e ricerca UR*, 6: V-XXIII, Roma 1997
- Guerzoni L., *Autonomia didattica: il quadro normativo di riferimento*, in *Università e ricerca UR*, 6: 5-6, Roma 1997
- Luzzatto G., *L'Odissea dell'Università nuova*, La Nuova Italia, Milano 2001
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina Editore, Milano 2000

- Moscatti R. (a cura di), *Chi governa l'Università. Il mondo accademico italiano tra conservazione e mutamento*, Liguori, Napoli 1997
- Mosconi G., Stefani E. (a cura di), *Il valore dell'autonomia. L'autonomia didattica per una nuova Università (Atti del Convegno, Roma Tor Vergata, aprile 1998)*, Documenti CRUI, Roma 1998
- Mozzi U.M., *Lo sviluppo storico dell'Università italiana*, Le Monnier, Firenze 1993
- MURST, *La Riforma dell'Università. Le regole dell'autonomia*, Roma, 2001
- Pizzitola A., *Studenti e Università. Per una storia*, Centro Duplicazione Offset, Firenze, 1992
- Pontremoli S., Luzzatto G. (a cura di), *Università. La riforma è iniziata*, La Nuova Italia, Firenze 2002
- Rea L. (a cura di), *La storia delle Università italiane. Archivi, fonti, indirizzi di ricerca*, Lint, Trieste 1996
- Roggero M., *Professori e studenti nelle Università tra crisi e riforme*, in *Storia d'Italia. Annali*, IV, Einaudi, Torino 1981
- Santoni Rugiu A., *Chiarissimi e magnifici. Il professore nell'Università italiana*, La Nuova Italia, Firenze 1991
- Simone R., *L'università dei tre tradimenti*, Laterza, Firenze 1993
- Stefani E., *Qualità per l'Università*, Franco Angeli, Milano 2007
- Stracca L. (a cura di), *L'Università e la sua storia*, ERI, Torino 1979

### Sitografia essenziale di riferimento (aggiornata al mese di giugno 2012)

<http://ec.europa.eu>  
<http://offf.miur.it>  
<http://statistica.miur.it/>  
<http://erasmusmundus.it>  
[www.almalaurea.it](http://www.almalaurea.it)  
[www.bolognaprocess.it](http://www.bolognaprocess.it)  
[www.cineca.it](http://www.cineca.it)  
[www.cnsu.it](http://www.cnsu.it)  
[www.cnvsu.it](http://www.cnvsu.it)  
[www.cruai.it](http://www.cruai.it)  
[www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)  
[www.miur.it](http://www.miur.it)



# Indice dei nomi

- Achille, 81, 91, 92, 93, 94, 96, 97  
Alsted J., 98, 116, 117, 122, 123, 124, 127  
Andreae V., 98, 123, 124  
Anticlea, 84  
Ardigò R., 132  
Aréte, 84  
Aristotele, 168  
Atena, 84
- Bacone F., 123, 124, 126, 127  
Banfi A., 162  
Berlinguer L., 153, 170  
Bertagna G., 154  
Bertini G.M., 142  
Bianchi L., 161  
Bodin E., 104  
Boselli P., 136, 142, 161  
Bottai G., 162  
Brocca B., 151, 152 e n, 163, 166, 170  
Bruner J., 23, 51, 53, 66  
Buytendijk F.J.J., 29
- Calipso, 84, 96  
Camerario G., 120  
Campanella T., 123, 126, 127  
Canguilhem G., 62  
Cartesio R., 41, 126  
Carugati F., 52  
Casati G., 141, 142, 146, 159  
Cattaneo C., 133  
Changeux J.-P., 46  
Chirone, 96  
Chomsky N., 49, 66  
Cicerone, 109
- Circe, 84  
Claparède E., 135  
Clausse A., 64, 65, 68  
Comenio, 10, 81, 86, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131  
Coppino M., 160  
Credaro L., 144
- Darwin C., 22, 32, 58  
De Bartolomeis F., 15, 35  
De Giovanni A., 83  
Decroly O., 64, 135  
Della Casa G., 101  
Dewey J., 13, 15, 29, 59, 61, 64, 102, 133, 134  
Dilthey W., 36  
Dionigi I., 158  
Dobzhansky T., 43  
Doise W., 52, 66  
Donato E., 169  
Dresser M., 119  
Durkheim E., 67
- Eccles J.C., 49  
Enea, 170  
Ettore, 93  
Euriclea, 84
- Febvre L., 61  
Fenice, 97  
Flocchini N., 166

- Flores D'Arcais G., 99  
 Franzini E., 176  
 Freud S., 22
- Gabelli A., 133  
 Gadamer H.-G., 36  
 Galilei G., 98, 117, 126  
 Galimberi U., 30  
 Gallo N., 161  
 Garin E., 81, 106  
 Gelmini M., 155, 156  
 Gentile G., 155, 161  
 Gramsci A., 157  
 Grozio U., 126  
 Guglielmo d'Orange, 125
- Happ H., 166  
 Hartlib S., 116, 127, 128  
 Havelock E.A., 95  
 Hebb D., 40  
 Heidegger M., 36  
 Hinde R., 55  
 Hull C.L., 40  
 Humphrey N.K., 54  
 Husserl E., 36
- Ipparco, 167  
 Isocrate, 168
- Kaye K., 51, 52, 53  
 Kraschen S.D., 138
- Laporta R., 69  
 Lemaître G., 144  
 Locke J., 86, 100, 105, 106  
 Lombroso C., 83  
 Lutero M., 107, 129
- Mainardi D., 28  
 Makarenko A.S., 64  
 Manacorda A.A., 97  
 Maragliano R., 153  
 Marchese C., 162
- Marchetti M.T., 139  
 Martino G., 161, 170  
 Mead G.H., 49, 66  
 Mezirow J., 19  
 Michelet J., 98  
 Montaigne de M., 138  
 Montessori M., 10, 11, 81, 82, 83,  
 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138,  
 139  
 Monti A., 141  
 Morin E., 75, 76, 77  
 Mugny G., 52, 66
- Nabert J., 36  
 Nausicaa, 84
- Odisseo, 84, 93, 96, 170  
 Omero, 10, 81, 84, 89, 91, 94, 95, 96,  
 97, 167  
 Orazio, 117
- Pascoli G., 170  
 Pavlov I., 23, 40  
 Penelope, 84  
 Penfield W., 138  
 Pestalozzi E., 166  
 Piaget J., 23, 31, 44, 50, 51, 52, 66  
 Pindaro, 91  
 Pinto Minerva F., 76  
 Piscator (Johannes Fischer), 123, 124  
 Pisistrato, 167  
 Pitagora, 119  
 Platone, 90, 91, 168  
 Popper K.R., 49  
 Prisciano, 169  
 Protagora, 168
- Ratke W., 98, 105, 123, 124, 125, 127  
 Reale G., 172  
 Rhenius M.J., 127  
 Ricoeur P., 42  
 Rosmini A., 164  
 Rousseau J.J., 10, 11, 81, 82, 86, 97,  
 99, 100, 101

Sadler J.E., 116  
Schmidt J., 166  
Schön D., 18  
Senofonte, 168  
Sergi G., 83  
Skinner B.F., 23, 40  
Soave F., 165  
Socrate, 90, 91  
Solone, 91, 167  
Spencer H., 22, 58  
Spinoza B., 41

Telemaco, 96  
Terenzio, 125  
Tessnière L., 166  
Tirteo, 91

Tolman E., 40, 44  
Tommaseo N., 163

Venter C., 30  
Vernant J.-P., 85  
Vesalio A., 117  
Villari P., 136, 142, 160  
Vives L., 127  
Vogel E., 127  
Vygotsky L.S., 23, 32, 49, 66

Watson J.D., 23, 40

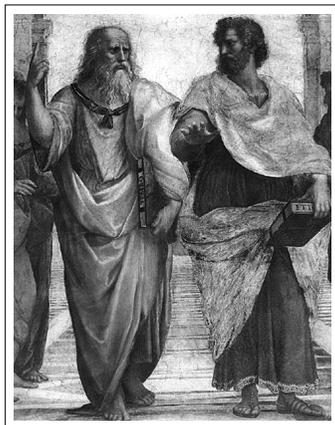
Zamboni G., 138



# Indice

<i>Premessa</i>	9
<i>Capitolo Primo</i>	
Pensare e costruire la formazione	13
Introduzione	13
1.1. Determinanti biologiche e determinanti culturali nell'apprendimento	21
1.2. <i>Epifania</i> della mente. Temi e percorsi di ricerca sulla realtà mentale dell'uomo	33
1.3. Conoscere e apprendere. L'approccio sociale allo studio dei processi di conoscenza	46
1.4. Ambiente e processo formativo	55
1.5. Il cambiamento come categoria pedagogica	69
<i>Capitolo Secondo</i>	
Voci della pedagogia	81
Introduzione	81
2.1. La «gloria» dell'eroe e la «parola» formativa di Omero	89
2.2. Da Comenio a Rousseau: un'idea nuova di educazione	97
2.3. Comenio e la natura: pedagogia di una metafora	102
2.4. Maria Montessori: l'infanzia e l'insegnamento del latino	131
<i>Capitolo Terzo</i>	
Formazione classica nell'era delle riforme	141
Introduzione	141
3.1. I classici che non tramontano. L'istruzione classica nella scuola italiana	157
3.2. Scuola e lingue classiche. <i>La querelle sugli "Studia humanitatis"</i>	163

3.3. Nuove frontiere pedagogiche delle lingue classiche	167
3.4. La formazione classica nell'università che si riforma	172
<i>Bibliografia</i>	179
<i>Indice dei nomi</i>	215



Raffaello, *La Scuola di Atene*, particolare

Edizioni ETS  
Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa  
info@edizioniets.com - www.edizioniets.com  
Finito di stampare nel mese di ottobre 2012

*Scienze dell'educazione*  
Collana di studi, manuali e ricerche  
diretta da  
Leonardo Trisciuzzi e Simonetta Ulivieri

1. *Leonardo Trisciuzzi*, Elogio dell'educazione, 1995, 2005<sup>3</sup>, pp. 184.
2. *Simonetta Ulivieri*, Educare al femminile, 1995, 2010<sup>7</sup>, pp. 252.
3. *Franco Cambi*, *Giacomo Cives*, Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia, 1996, 2005<sup>2</sup>, pp. 376.
4. *Antonio Calvani*, Manuale di tecnologia dell'educazione, 1995, 2004<sup>7</sup>, pp. 272.
5. *Domenico Izzo*, Manuale di pedagogia generale, 1996, 1997<sup>2</sup>, pp. 224.
6. *Leonardo Trisciuzzi*, *Franco Corchia*, Manuale di pedagogia sperimentale. Metodi e problemi, 1995, 2006<sup>6</sup>, pp. 248.
7. *Giulia Di Bello*, *Patrizia Meringolo*, Il rifiuto della maternità. L'infanticidio in Italia dall'Ottocento ai giorni nostri, 1997, 2005<sup>2</sup>, pp. 284.
8. *Lucina Trebbi*, La "ruota" di via S. Maria a Pisa (1808-1814). Storie di infanzia abbandonata, 1997, pp. 216.
9. *Maria Teresa Bassa Poropat*, *Fabrizio Lauria*, Professione educatore. Modelli, metodi, strategie d'intervento, 1998, 2005<sup>4</sup>, pp. 318.
10. *Giovanni Mari*, Postmoderno, democrazia, storia, 1998, 2005<sup>2</sup>, pp. 128.
11. *Franco Cambi* [a cura di], Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure, 1999, 2005<sup>3</sup>, pp. 350.
12. *Leonardo Trisciuzzi*, Manuale di didattica in classe, 1999, 2005<sup>4</sup>, pp. 184.
13. *Paolo Orefice*, *Giacomo Viccaro* [a cura di], Le veglie in Garfagnana. Un'esperienza formativa fra tradizione e progetto, 1999, pp. 276.
14. *Luciana Bellatalla*, John Dewey e la cultura italiana nel Novecento, 1999, pp. 254.
15. *Domenico Izzo*, Organizzazione, formazione e dirigenza scolastica, 1999, 2001<sup>2</sup>, pp. 268.
16. *Paolo Orefice* [a cura di], L'operatore sociale di strada. Professione e formazione, 2000, 2002<sup>2</sup>, pp. 282.
17. *Giovanna Campani*, Genere, etnia e classe. Migrazioni al femminile tra esclusione e identità, 2000, 2005<sup>3</sup>, pp. 234.

18. *Benedetto Benedetti*, Società e marginalità. Storie di vita di tossicodipendenti, 2000, 2002<sup>2</sup>, pp. 254.
19. *Daniela Sarsini*, Leggere la realtà. Aree disciplinari e percorsi d'indagine nella scuola di base, 2000, pp. 194.
20. *Alessandro Vaccarelli*, L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale, 2001, pp. 200.
21. *Vincenzo Sarracino*, *Maura Striano* [a cura di], La pedagogia sociale. Prospettive d'indagine, 2001, 2005<sup>4</sup>, pp. 374.
22. *Giuliano Franceschini*, Apprendere, insegnare, dirigere nella scuola riformata. Aspetti metodologici e profili professionali, 2000, 2009<sup>4</sup>, pp. 290.
23. *Alessandro Mariani*, La decostruzione e il discorso pedagogico. Saggio su Derrida, 2000, pp. 306.
24. *Leonardo Trisciuzzi*, *Maria Antonella Galanti*, Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione, 2001, 2008<sup>4</sup>, pp. 372.
25. *Anna Gloria Devoti*, Comunicare e apprendere in rete. Funzioni e ambiti nelle scienze dell'educazione, 2001, pp. 180. *Allegato il CD "Con Internet... il mondo a portata di mano!"*.
26. *Nicola Spinosi*, Lineamenti di psicologia sociale, 2001, pp. 160. *Esaurito*.
27. *Giacomo Cives*, *Maria Montessori*. Pedagogista complessa, 2001, 2003<sup>2</sup>, pp. 300.
28. *Roberto Albarea*, *Domenico Izzo*, Manuale di pedagogia interculturale, 2002, 2004<sup>2</sup>, pp. 244.
29. *Silvia Angrisani*, *Francesca Marone*, *Carolina Tuozzi*, Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione, 2001, 2003<sup>2</sup>, pp. 298.
30. *Maria Rita Mancaniello*, L'adolescenza come catastrofe. Modelli di interpretazione psicopedagogica, 2002, 2003<sup>2</sup>, pp. 222.
31. *Umberto Baldocchi*, *Stefano Bucciarelli*, *Stefano Sodi* [a cura di], Insegnare storia. Riflessioni a margine di un'esperienza di formazione, 2002, 2007<sup>2</sup>, pp. 366. *Progetto SSIS*.
32. *Franco Cambi*, *Giovanna Campani*, *Simonetta Ulivieri* [a cura di], Donne migranti: verso nuovi percorsi formativi, 2003, 2009<sup>2</sup>, pp. 558.
33. *Ilario Luperini*, L'arte a scuola. Formazione artistica e riforma, 2002, pp. 152.
34. *Simonetta Ulivieri*, *Gloria Giudizi*, *Sandra Gavazzi* [a cura di], Dal banco alla cattedra. Didattica e tirocinio formativo per l'insegnamento nella scuola secondaria, 2002, pp. 436. *Progetto SSIS*.
35. *Nicola Siciliani De Cumis*, I bambini di Makarenko. Il Poema pedagogico come «romanzo d'infanzia», 2002, pp. 310.
36. *Fabrizio Manuel Sirignano*, La formazione interculturale tra teoria, storia e autobiografia, 2002, 2005<sup>2</sup>, pp. 148.
37. *Domenico Izzo*, *Andrea Mannucci*, *Maria Rita Mancaniello*, Manuale di pedagogia della marginalità e della devianza, 2003, 2008<sup>4</sup>, pp. 316.

38. *Francesca Marone*, Emozioni e affetti nel processo formativo, 2006, pp. 356.
39. *Raffaella Biagioli*, L'orientamento formativo, 2004, 2005<sup>2</sup>, pp. 240.
40. *Maria Stella Rasetti*, La biblioteca trasparente. L'istruzione all'utenza come strategia organizzativa, 2004, 2008<sup>3</sup>, pp. 200.
41. *Flavia Santoianni*, Sviluppo e formazione delle strutture della conoscenza, 2003, pp. 134.
42. *Simonetta Ulivieri* [a cura di], «Un futuro migliore». Ragazze e ragazzi a Livorno e provincia, 2003, pp. 312.
43. *Maria Vittoria Isidori*, Apprendimento in rete. Innovazione e sperimentazione psicopedagogica e didattica, 2003, pp. 138.
44. *Roberta Piazza*, Educare le menti. Prospettive formative e indirizzi didattici nei testi scolastici, 2003, pp. 340.
45. *Teresa Camellini*, *Elita Maule*, *Mario Piatti*, *Maurizio Pisati*, *Giuseppe Porzionato*, *Annibale Rebaudengo*, Prove e saggi sui saperi musicali. Ricercare per insegnare, 2003, pp. 328.
46. *Gianfranco Staccioli*, I giochi che fanno crescere. Analisi e proposte di giochi di pedine per una didattica ludica (Prefazione di Simonetta Ulivieri), 2009, pp. 122.
47. *Anna Gloria Devoti*, Educazione e Tecnologia. Per una prospettiva «antropocentrica», 2004, pp. 258.
48. *Daria Coppola*, Dal formato didattico allo scenario. Comunicazione, interazione, didattica delle lingue/culture, 2004, pp. 202.
49. *Federica Baldi*, Soggetti in formazione. Percorsi teorici e metodologici all'autoapprendimento, 2005, pp. 242.
50. *Tina Tomasi*, La scuola che ho vissuto. In preparazione.
51. *Gianluca Consoli*, Romanzo e Rivoluzione. Il Poema pedagogico di A.S. Makarenko come nuovo paradigma del racconto, 2008, pp. 230.
52. *Susanna Barsotti*, E cammina, cammina, cammina... Fiaba, viaggio e metafora formativa, 2004, 2008<sup>2</sup>, pp. 266.
53. *Paolo Orefice*, *Silvia Guetta* [a cura di], Adolescenti, relazione d'aiuto, integrazione degli interventi, 2004, pp. 316.
54. *Annalisa Pinter*, Immigrati. Comunicazione e educazione, 2003, pp. 182.
55. *Vincenzo Sarracino*, *Vasco d'Agnese*, La conoscenza sociale in educazione. Possibilità e pertinenza, 2007, pp. 148.
56. *Giacomo Viccaro* [a cura di], Qualità della vita e sport per tutti, 2003, pp. 158.
57. *Anna Contardi*, *Michele Pertichino*, *Brunetto Piochi*, Insegnare la matematica a studenti disabili, 2004, 2008<sup>4</sup>, pp. 180. *Progetto SSIS*.
58. *Leonardo Trisciuzzi*, *Tamara Zappaterra*, La psicomotricità tra biologia e didattica. Lo sviluppo motorio, mentale, percettivo, emotivo, sensoriale del linguaggio nell'infanzia, 2004, 2007<sup>3</sup>, pp. 220.

59. *Gianfranco Bandini* [a cura di], *Adozione e formazione. Guida pedagogica per genitori, insegnanti ed educatori*, 2007, 2008<sup>2</sup>, pp. 362.
60. *Gaetano Bonetta, Franco Cambi, Franco Frabboni, Franca Pinto Minerva* [a cura di], *Educazione e modernità pedagogica. Studi in onore di Giacomo Cives*, 2004, pp. 616.
61. *Denis Diderot*, *Progetto di una università per il governo di Russia (1775-1776), ovvero di una educazione pubblica in tutte le scienze, a cura di Daniela Sarsini*, 2004, pp. 148.
62. *Anita Gramigna, Marco Righetti*, *Diritti umani. Interventi formativi nella scuola e nel sociale*, 2005, 2005<sup>2</sup>, pp. 282.
63. *Francesca Pulvirenti*, *Responsabilità e formazione. Epistemologie personali in reti di incontro: Bateson, Lipman, Novak*, 2004, 2011<sup>2</sup>, pp. 198.
64. *Vanna Boffo*, *Per una comunicazione empatica. La conversazione nella formazione familiare*, 2005, 2007<sup>3</sup>, pp. 278.
65. *Leonardo Trisciuzzi, Claudio Billi*, *La formazione del sé. Itinerari psicopedagogici*, 2004, pp. 248.
66. *Patrizia de Mennato* [a cura di], *Progetti di vita come progetti di formazione*, 2006, pp. 184.
67. *Maria Vittoria Isidori*, *Formare in Europa. Sviluppo di un modello pedagogico-didattico per interpretare l'europrogettazione*, 2006, 2008<sup>2</sup>, pp. 144.
68. *Riccardo Bruscaagli, Beatrice Coppini* [a cura di], *Formazione e aggiornamento dell'insegnante di italiano*, 2004, pp. 226. *Progetto SSIS*.
69. *Giuliano Franceschini* [a cura di], *La formazione consapevole*, 2006, pp. 316. *Progetto SSIS*.
70. *Franco Corchia*, *Itinerari di ricerca di pedagogia sperimentale*, 2004, pp. 260.
71. *Barbara Sandrucci*, *Aufklärung al femminile. L'autocoscienza come pratica politica e formativa*, 2005, pp. 356.
72. *Claudia Sabatano*, *Formare al senso di sé. Percorsi e problemi pedagogici*, 2005, pp. 250.
73. *Remo Fornaca*, *Educazione, pedagogia e nuove problematiche conoscitive*, 2005, pp. 248.
74. *Vanna Gherardi* [a cura di], *Testo e contesto. Leggere a scuola e nell'extrascuola*, 2005, 2006<sup>2</sup>, pp. 340.
75. *Simonetta Ulivieri* [a cura di], *Manuale per la formazione del dirigente scolastico*, 2005, 2005<sup>2</sup>, pp. 374.
76. *Joanne Spataro*, *The wind beneath the wings. A reflective/participant approach to EFL teacher training within a cross-cultural perspective*, 2005, pp. 176. *Progetto SSIS*.
77. *Leonardo Trisciuzzi*, *Manuale per la formazione degli operatori per le disabilità*, 2005, 2009<sup>3</sup>, pp. 232.

78. *Ernesto Bosna*, Tu riformi ... io riformo. La travagliata storia della scuola italiana dall'Unificazione all'ingresso nell'Unione Europea, 2005, 2006<sup>2</sup>, pp. 238.
79. *Michele Zedda*, Pedagogia del corpo. Introduzione alla ricerca teorica in educazione fisica, 2006, 2009<sup>2</sup>, pp. 226.
80. *Lucio D'Alessandro*, *Vincenzo Sarracino* [a cura di], Saggi di pedagogia contemporanea. Studi in onore di Eliana Frauenfelder, 2006, pp. 306.
81. *Alberto Martini*, Manuale di clinica dell'apprendimento, 2007, pp. 242.
82. *Alessandro Tolomelli*, La fragile utopia. Impegno pedagogico e paradigma della complessità (Prefazione di Mariagrazia Contini), 2007, pp. 214.
83. La Resistenza e la costruzione dell'Europa. Corso di formazione iniziale e formazione continua per insegnanti di scuola secondaria organizzato dalla SSIS Toscana in collaborazione con l'IRRE Toscana, 2006, pp. 574. *Progetto SSIS*.
84. *Roberto Albarea*, *Domenico Izzo*, *Emiliano Macinai*, *Davide Zoletto*, Identità culturali e integrazione in Europa, 2006, pp. 122.
85. *Alessandro Trojani*, Hmultimedia. Disabilità e Multimedialità, 2007, pp. 190.
86. *Giuseppe Burgio*, La diaspora interculturale. Analisi etnopedagogica del contatto tra culture: i Tamil in Italia, 2007, pp. 334.
87. *Maria Ranieri*, Formazione e cyberspazio. Divari e opportunità nel mondo della rete (con un Saggio di *Ubaldo Fadini*), 2006, 2011<sup>2</sup>, pp. 212.
88. *Emiliano Macinai*, L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative (Prefazione di Simonetta Ulivieri), 2006, 2010<sup>3</sup>, pp. 270.
89. *Stefano Oliviero*, L'editoria scolastica nel progetto egemonico dei neoidealisti (Prefazione di Carmen Betti), 2007, pp. 148.
90. *Antonio Santoni Rugiu*, Don Milani. Una lezione di utopia, 2007, pp. 200.
91. *Davide Capperucci*, La valutazione delle competenze in età adulta (Presentazione di Paolo Orefice), 2007, pp. 322.
92. *Gabriella Seveso*, "Ti ho dato ali per volare". Maestri, allievi, maestre e allieve nei testi della Grecia antica (con un Saggio introduttivo di Rosella Frasca), 2007, pp. 178.
93. *Alessandra Gigli*, Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata (con un Saggio introduttivo di Mariagrazia Contini), 2007, 2010<sup>2</sup>, pp. 256.
94. *Fabrizio Manuel Sirignano*, La società interculturale. Modelli e pratiche pedagogiche (con un Saggio introduttivo di Simonetta Ulivieri), 2007, pp. 112.
95. *Saverio Migliori*, Conoscere il carcere. Storia, tendenze, esperienze locali e strategie formative, 2008, pp. 370.

96. *Raffaele Mantegazza*, Per fare un uomo. Educazione del maschio e critica del maschilismo, 2008, pp. 124. *Esaurito*.
97. *Maria Grazia Riva* [a cura di], L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione, 2008, 2009<sup>2</sup>, pp. 354.
98. *Sabina Falconi*, Formazione e integrazione. Riflessioni sulla didattica speciale (Prefazione di Carlo Fratini), 2008, pp. 134.
99. *Remo Fornaca*, Dall'agorà al mercato mondiale. Dinamiche formative e scolastiche, 2010, pp. 196.
100. *Franco Cambi, Carlo Fratini, Giuseppe Trebisacce* [a cura di], La ricerca pedagogica e le sue frontiere. Studi in onore di Leonardo Trisciuzzi, 2008, pp. 604.
101. *Irene Biemmi*, Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante (Prefazione di Elena Giannini Belotti), 2010, pp. 360. *Progetto SSIS*.
102. *Olivia Salimbeni*, Storie minori. Realtà ed accoglienza dei minori stranieri in Italia, 2011, pp. 228.
103. *Simonetta Ulivieri, Giuliano Franceschini, Emiliano Macinai* [a cura di], La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali, 2008, pp. 384. *Progetto SSIS*.
104. *Giuseppe Annacontini*, Pedagogia e complessità. Attraversando Morin (Prefazione di Isabella Loiodice), 2008, pp. 200.
105. *Franco Cambi, Nicola De Domenico, Maria Rosa Manca, Marisa Marino* [a cura di], Percorsi verso la singolarità. Scritti in onore di Epifania Giambalvo, 2008, pp. 430.
106. *Roberto Albarea*, Figure della goffaggine. Educatori senza magistero, 2008, pp. 144.
107. *Raffaella Biagioli*, La pedagogia dell'accoglienza. Ragazze e ragazzi stranieri nella scuola dell'obbligo, 2008, pp. 160.
108. *Maria Antonella Galanti* [a cura di], *In rapido volo, con morbida voce*. L'immaginazione come ponte tra infanzia e adultità, 2008, 2009<sup>2</sup>, pp. 264.
109. *Tiziana Pironi*, Femminismo ed educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della modernità, 2010, pp. 190.
110. *Giovanna Campani* [a cura di], Genere e globalizzazione, 2010, pp. 342.
111. *Maurizio Fabbri*, Problemi d'empatia. La Pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi, 2008, pp. 174.
112. *Vincenzo Sarracino, Maria Rosaria Fiengo* [a cura di], In viaggio con l'infanzia. Spazi e tempi educativi delle bambine e dei bambini, 2008, pp. 128.
113. *Tamara Zappaterra*, *Special needs* a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni disabili (Prefazione di Carlo Fratini), 2010, pp. 308.

114. *Flavia Virgilio*, Educare cittadini globali: cittadinanza attiva, cooperazione e acqua tra Nord e Sud del mondo, 2012, pp. 198.
115. *Renato Palma*, I sì che aiutano a crescere. La relazione affettiva nei processi educativi, 2009, pp. 176.
116. *Paola Manuzzi* [a cura di], I corpi e la cura. Educare alla dimensione corporea della relazione nelle professioni educative e sanitarie (Prefazione di Patrizia de Mennato), 2009, pp. 196.
117. *Luana Collacchioni*, Barbiana e il Mugello. Una scuola per l'integrazione. Il difficile incontro tra teoria e prassi, 2009, pp. 278.
118. *Raffaella Biagioli, Tamara Zappaterra* [a cura di], La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche, 2010, pp. 490.
119. *Giovanna Lo Sapia*, Introduzione alla psicologia della disabilità, 2010, pp. 160.
120. *Franco Cambi* [a cura di], *Media education* tra formazione e scuola, 2010, pp. 336.
121. *Andrea Mannucci, Luana Collacchioni* [a cura di], L'avventura formativa fra corporeità, mente ed emozioni, 2009, 2011<sup>2</sup>, pp. 336.
122. *Annalisa Murgia, Barbara Poggio* [a cura di], Padri che cambiano. Sguardi interdisciplinari sulla paternità contemporanea tra rappresentazioni e pratiche quotidiane, 2012, pp. 238.
123. *Maria Ranieri*, Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica, 2011, pp. 242.
124. *Antonio Santoni Rugiu*, Piccolo dizionario per la storia sociale dell'educazione, 2010, pp. 102.
125. *Giuliano Franceschini, Rosaria Russo* [a cura di], Sistemi formativi e dirigenza scolastica in Europa. Spagna, Francia, Germania, Regno Unito, 2011, pp. 228.
126. *Saverio Fontani*, Il disturbo da deficit di attenzione con iperattività. Strumenti per la diagnosi, l'intervento e l'integrazione scolastica, 2011, pp. 164.
127. *Vincenzo Sarracino*, Pedagogia e educazione sociale. Fondamenti, Processi, Strumenti, 2011, pp. 132.
128. *Lisa Bichi*, Disabilità e pedagogia della famiglia. Madri e padri di figli speciali, 2011, pp. 332.
129. *Silvia Demozzi*, La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione (con un Saggio introduttivo di Mariagrazia Contini), 2011, pp. 270.
130. *Nando Filigrasso*, La società iniqua, 2011, pp. 350.
131. *Giovanni Simoneschi*, La disabilità che è negli oggetti. Teoria e pratica di integrazione scolastica con le nuove tecnologie, 2011, pp. 170.
132. *Pietro Maltese*, Generazioni precarie. Formazione e lavoro nella realtà dei *call center* (Introduzione di Marisa Marino), 2011, pp. 184.

133. *Giovanna Ceccatelli, Alfredo Panerai, Stefania Tirini* [a cura di], *Orizzonti di genere. Sperimentazioni multidisciplinari su un concetto in evoluzione. In preparazione.*
134. *Gabriella D'Aprile, Adolphe Ferrière e les oubliés* della Scuola attiva in Italia (Introduzione di Maria Tomarchio), 2010, pp. 270.
135. *Emiliano Macinai* [a cura di], *Il nido dei bambini e delle bambine. Formazione e professionalità per l'infanzia*, 2011, pp. 226.
136. *Paolo Orefice, Stefano Dogliani, Giovanna Del Gobbo* [a cura di], *Competenze trasversali a scuola. Trasferibilità della sperimentazione di Scuola-Città Pestalozzi*, 2011, pp. 262.
137. *Nicola Siciliani de Cumis*, *Labriola dopo Labriola. Tra nuove carte d'archivio, ricerche, didattica* (Postfazione di Giovanni Mastroianni), 2011, pp. 416.
138. *Davide Zoletto*, *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, 2011, pp. 180.
139. *Mariagrazia Contini*, *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, 2011, pp. 234.
140. *Egle Becchi*, *Maschietti e bambine. Tre storie con figure*, 2011, pp. 120.
141. *Giovanna Lo Sapio* [a cura di], *Manuale di psicologia dell'educazione*, 2011, pp. 302.
142. *Letterio Todaro*, *Formazione e poïesis dell'umano. Dewey, Frye, Bruner* (Prefazione di Maria Tomarchio), 2012, pp. 184.
143. *Roberto Travaglini* [a cura di], *I processi formativi dell'aikidō. Sguardi su dinamiche e potenzialità*, 2011, pp. 200.
144. *Roberto Albarea*, *La nostalgia del futuro. Lungo un sentiero (formativo) più o meno tracciato*, 2012, pp. 154.
145. *Gianfranco Bandini*, *Pedagogia dell'amore adottivo*, 2012, pp. 220.
146. *Tamara Zappaterra*, *La lettura non è un ostacolo. Scuola e DSA*, 2012, pp. 208.
147. *Carlo Cappa, Margarete Durst* [a cura di], *Donne, trasgressività e violenza*, 2012, pp. 188.
148. *Tommaso Fratini*, *Esclusione, emarginazione, integrazione sociale. Nuove prospettive pedagogiche*, 2012, pp. 296.
149. *Andrea Mannucci, Luana Collacchioni* [a cura di], *Emozioni, cura, riflessività. Valorizzare le differenze per promuovere la formazione di ognuno*, 2012, pp. 202.
150. *Simonetta Ulivieri* [a cura di], *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, 2012, pp. 490.
151. *Anselmo Roberto Paolone*, *Osservare l'educazione. L'etnografia dell'educazione di derivazione antropologico-sociale*, 2012, pp. 316.

152. *Isabella Loiodice, Philippe Plas, Núria Rajadell* [a cura di], Percorsi di genere. Società, cultura, formazione, 2012, pp. 344.
153. *Maria Elsa Bruni*, Intersezioni pedagogiche, 2012, pp. 230.
154. *Michele Corsi, Simonetta Olivieri* [a cura di], Progetto generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto, 2012, pp. XXXII-920.
155. *Franco Cambi, Giuseppe Trebisacce* [a cura di], I 150 anni dell'Italia unita: per un bilancio pedagogico, 2012, pp. 388.
156. *Maria Antonella Galanti*, Smarrimenti del Sé. Educazione e perdita tra normalità e patologia, 2012, pp. 206.