

Nóēsis

---

*Saggi e Studi sulla Cultura della Formazione*

3

Nóēsis

---

*Saggi e Studi sulla Cultura della Formazione*

DIREZIONE

Maura Camerucci  
(Università degli studi Roma TRE)

COMITATO SCIENTIFICO

Maria Rita Cifarelli  
(Università di Genova)

Maura Di Giacinto  
(Università Roma TRE)

Stefano Salvatore Scoca  
(Università per Stranieri Dante Alighieri Reggio Calabria)

Gianfrancesco M. Villani, MD  
(Fellow of the European Board of Ophthalmology)

Elena Zizioli  
(Università degli studi Roma TRE)

*La collana è sottoposta a peer-review*

METAMORFOSI E  
NUOVI SCENARI PEDAGOGICI

a cura di Maura Camerucci

Morlacchi Editore

Prima edizione:

Ristampe: 1.

Impaginazione: Jessica Cardaioli

Copertina: Agnese Tomassetti

ISBN: 978-88-6074-588-0

Copyright © 2013 by Morlacchi Editore, Perugia. Tutti i diritti riservati. È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la copia fotostatica, non autorizzata.

Mail to: [ufficiostampa@morlacchilibri.com](mailto:ufficiostampa@morlacchilibri.com) | [www.morlacchilibri.com](http://www.morlacchilibri.com)

Finito di stampare nel mese di ottobre 2013 da Digital Print-Service, Segrate (MI)

# Indice

## PREFAZIONE

di Maura Camerucci 9

## PARTE PRIMA

---

### J. J. Rousseau: il coraggio di una scelta

di Maura Camerucci

1.1 <i>Riflessioni sulla cultura dell'Illuminismo</i>	35
1.2 <i>J. J. Rousseau: continuità e rottura</i>	53
1.3 <i>J. J. Rousseau: il piacere della memoria</i>	82
<i>Riferimenti bibliografici</i>	108

## PARTE SECONDA

---

### Itinerari educativi del Novecento

di Federica Tripodi

2.1 <i>Riflessioni di rinnovamento pedagogico</i>	117
2.2 <i>Un paradigmatico esempio di educazione nuova: Rudolf Steiner e la sua scuola</i>	138

<i>2.3 La scuola Waldorf-Steiner</i>	167
<i>Riferimenti bibliografici</i>	180

PARTE TERZA

---

Storie che educano, integrano e cambiano il mondo  
di *Elena Zizioli*

<i>3.1 Scenari mutati e mutanti</i>	187
<i>3.2 Nuovi sguardi, nuove narrazioni</i>	191
<i>3.3 Tra Mappamondi e racconti portati dal vento</i>	203
<i>3.4 I cantieri creativi</i>	210
<i>Riferimenti bibliografici</i>	221

*a Lei  
che con i suoi cento anni e più  
ancora dimostra che  
You should never feel completely  
satisfied with yourself, nor should  
you ever stop.*



## PREFAZIONE

Nella sua lucida *Pedagogia*, Kant constata il fatto che l'educazione viene sempre da altri esseri umani: «Ed è rilevante il fatto che si può venire educati solo da uomini, i quali, a loro volta, furono educati», e illustra i limiti di tale insegnamento: le carenze di coloro che istruiscono riducono le occasioni di perfettibilità che gli alunni potrebbero avere per mezzo dell'educazione. «Se un essere superiore una volta assumesse la nostra educazione, noi vedremmo ciò che l'uomo può riuscire ad essere», questo è il *desideratum* kantiano.

Attraverso i processi educativi, il gruppo sociale cerca di rimediare all'*ignoranza immemore*, Platone *dixit*, e dove si dà per scontato che tutti sanno, o che ognuno saprà ciò che gli conviene sapere, o, ancora, che sapere o ignorare è la stessa cosa, non può esistere educazione. Insegnare significa sempre insegnare a colui che non sa; e colui che non indaga, constata e deplora l'altrui ignoranza non può essere maestro, per quanto vasta sia la sua cultura: condividere con tutti ciò che già si sa, insegnando a coloro che sono appena arrivati nel gruppo quanto devono sapere per diventare socialmente utili<sup>1</sup>.

Si può dire, verosimilmente, che non sia stata la società a inventare l'educazione: piuttosto, l'ansia di educare e di fare con-

---

<sup>1</sup> Günther H. F. K., *Platone custode della vita. La concezione platonica della educazione e della selezione: la sua importanza per la nostra epoca*, (trad. it. di C. Badocco), Edizioni di AR, Avellino, 2007.

vivere in armonia adulti, maestri, bambini, alunni, il più a lungo possibile. E ciò che allora ha creato la società umana, rafforzandone i vincoli affettivi oltre il ristretto ambito familiare. Pertanto, è importante sottolineare che la spontaneità rende possibile e, indubbiamente potenzia l'apprendimento, senza però poterlo sostituire.

Ha detto molto bene John Passmore nella sua opera *Filosofia dell'insegnamento*:

Il fatto che tutti gli esseri umani insegnino è, in molti sensi, l'aspetto più importante: il fatto in virtù del quale, e a differenza di altri membri del regno animale, possono trasmettere le caratteristiche acquisite. Se rinunciassero all'insegnamento e si accontentassero dell'amore, perderebbero il loro tratto distintivo.

Educazione però non consiste solo nell'insegnare a pensare, ma anche nell'imparare a pensare su ciò che si pensa, e tale momento di riflessione, quello che più nettamente contraddistingue il proprio salto evolutivo rispetto ad altre specie, esige la constatazione dell'appartenenza a individui pensanti.

Si insegna a volte in modo spontaneo e altre volte in maniera più formale. L'insegnamento rivela la propria discendenza simbolica da altri esseri simili, senza i quali l'umanità non giunge a realizzarsi pienamente, e la condizione temporale in cui si vive, come parte di una tradizione cognitiva.

Come dice Juan Delval:

una riflessione sui fini della educazione è una riflessione sul destino dell'uomo, sul posto che occupa nella natura, sulle relazioni fra gli esseri umani.

L'obiettivo dell'educazione è quello di cercare un preciso orientamento sociale: quello che ogni comunità considera più adatto a sé. È stato Durkheim a insistere su questo punto:

L'uomo che l'educazione deve realizzare in noi, non è l'uomo tal quale l'ha fatto la natura, ma quale la società vuole che sia; e lo vuole secondo la richiesta della sua economia interna [...]. Ed allora, siccome la scala di questi valori cambia necessariamente con la società, questa gerarchia non è mai rimasta la stessa in due momenti diversi della storia. Ieri era il coraggio che veniva collocato in primo piano, con tutte le facoltà che richiede la virtù militare; oggi è il pensiero ed è la riflessione; domani sarà forse la finezza del gusto, la sensibilità per le cose dell'arte. Così, nel presente come nel passato, il nostro ideale pedagogico è, fin nei particolari, opera della società<sup>2</sup>.

Anche se è la società così come è concepita, in base alla sue strategie dominanti e ai pregiudizi, a stabilire gli ideali che incanalano il compito educativo, come si può sperare che il passaggio nella scuola favorisca la formazione di persone capaci di imprimere un'evoluzione positiva alle vecchie strutture sociali? Come sostiene John Dewey, sono coloro che hanno ricevuto l'educazione quelli che, in seguito, la impartiscono, e le abitudini già generate hanno una profonda influenza sul loro modo di procedere: è come se nessuno potesse essere veramente educato fino a quando anche tutti gli altri non si siano affrancati dal pregiudizio, dalla stupidità e dall'apatia. Ideale irraggiungibile per definizione. In primo luogo, bisogna affermare, la dimensione conservatrice del compito educativo: la società prepara i suoi nuovi membri, allo scopo di conservare, e non di distruggere, se stessa: impone l'apprendimento come un meccanismo per adattare i neofiti alle richieste della collettività. Non solo cerca di configurare individui socialmente accettabili e utili, ma anche di prevenire la possibile comparsa di dannose deviazioni. Per parte loro, anche i genitori vogliono proteggere il bambino da ciò che può essere pericoloso. Dunque l'educazione è sempre, in un

---

<sup>2</sup> Durkheim È, *La sociologia e l'educazione*, Ledizioni, Milano, 2009.

certo senso, conservatrice, per il semplice motivo che è una conseguenza dell'istinto di conservazione, sia collettivo, sia individuale. Con il suo solito coraggio intellettuale, Hannah Arendet ha formulato questo concetto:

Secondo me il conservatorismo, o meglio il conservare, è parte essenziale dell'attività educativa, che si prefigge sempre di custodire, proteggere qualcosa: il bambino del mondo, il mondo del bambino, il nuovo dal vecchio, il vecchio dal nuovo.

A questo riguardo, l'educazione ufficiale, che predica il rispetto delle autorità, è intrinsecamente conservatrice: si tenta di perpetuare un ideale. In una parola, l'educazione è prima di tutto trasmissione di qualcosa, e si trasmette solo ciò che è considerato degno di essere conservato da colui che deve trasmetterlo. Tuttavia, tale pensiero conservatore non esaurisce né il senso né la portata dell'educazione perché, in primo luogo, gli apprendimenti non si limitano mai alla realtà pura e semplice, a dati, riti, leggi, abilità..., ma si traducono sempre in quel che si può definire l'entusiasmo simbolico. Quando si trasmette qualcosa di apparentemente certo, si inserisce anche l'incerta emozione che lo enfatizza: non solo il modo in cui si intende che è ciò che è, ma anche ciò che si crede che significhi e, ancora più, ciò che si desidera che significhi. Dalle parole che Hegel ha lasciato detto: *l'uomo non è ciò che è ed è ciò che non è*, si riferisce al fatto che il desiderio e il progetto costituiscono il dinamismo della propria identità, che non si limita mai all'assimilazione di una forma chiusa e stabilita una volta per tutte. Dunque, si possono parafrasare le parole hegeliane per riferirle all'insegnamento, il cui contenuto non è mai uguale a ciò che si vuole conservare, ma accoglie anche ciò che non è ancora stato realizzato, ciò che non è ancora effettivo.

Formare individui autonomi, capaci di partecipare a comunità che sappiano trasformarsi senza rinnegare se stessi. Secondo questa concezione, sembra che l'ideale di base che l'attuale educazione deve conservare e promuovere sia l'universalità democratica. Significa porre il fatto umano, linguistico, razionale, artistico..., al di sopra delle sue specificità di forma, valutarlo nel suo insieme prima di incominciare a mettere in risalto le particolarità, e non escludere nessuno a priori dal processo educativo che lo potenzia e lo sviluppa. Per secoli, l'insegnamento è servito a discriminare gruppi rispetto ad altri: gli uomini rispetto alle donne, i ricchi rispetto ai poveri, i cittadini rispetto ai contadini, i borghesi rispetto agli operai, gli uomini civili rispetto ai selvaggi, quelli svegli rispetto a quelli stupidi, le caste superiori rispetto a quelle inferiori. Universalizzare l'educazione consiste nel porre fine a tali manovre di discriminazione. Morale e moralismo suonano come parole ambigue alla sensibilità eccezionalmente sviluppata nei confronti dell'autonomia e della libertà dell'uomo che tende a riacquistare la sua preminenza, la sua centralità nel complesso della realtà totale, e la morale ha un senso di determinismo e di sopraffazione dei valori umani. L'uomo sembra assoggettato dalla morale a una serie di norme e di imposizioni che non gli permettono di essere se stesso, di esprimersi responsabilmente secondo l'impulso intimo della sua coscienza. Una certa tradizione morale ha soprattutto creato uno stato di ambiguità della condizione umana in favore dello spirito e a detrimento della materia. Vi è perciò una critica verso una inflazione spiritualistica dell'etica, soprattutto quando essa sembra asservita a una ideologia religiosa che ha creato in realtà una costruzione morale, con norme e precetti, principi e conclusioni.

L'uomo, l'*anthropos* dell'antico mondo culturale greco, è venuto passo passo a trovarsi al centro dell'attenzione degli studiosi, e non soltanto sotto gli aspetti in cui era stato sino ad

allora considerato dalla teologia, dalla metafisica, dalla morale, dal diritto, e in genere da tutta una letteratura influenzata da tali discipline. L'attenzione degli studiosi è andata via via ramificandosi e approfondendosi, accostando l'uomo e cercandolo nella sua realtà esistenziale, nel corpo e nella psiche, in quanto esistente singolo, e nei suoi rapporti con l'altro nel contesto sociale, nello spessore della storia, nel significato della sua presenza nel cosmo, nel compito che è suo lungo il corso della evoluzione. Dalla paleontologia all'antropologia, alla sociologia, alla biologia, alla neurologia, la descrizione scientifica dell'uomo va facendosi sempre più accurata.

Nel mondo occidentale si è cercato, cominciando da Platone, di operare una soppressione di questa radicale ambiguità della condizione umana, per trovare dei valori trascendenti che polarizzano l'attività etica dell'uomo. Secondo Platone, l'anima è stata unita al corpo per una specie di violenza contraria alla sua natura, di conseguenza il corpo è per l'anima una prigione dalla quale deve liberarsi<sup>3</sup>. Perciò l'uomo saggio, l'unico che è virtuoso, invece di temere la morte l'attende con speranza, poiché spera da essa la fine e il compimento del lavoro al quale si è dedicato per tutta la vita<sup>4</sup>.

Anche Aristotele segue la stessa linea, e riduce tutta la grandezza della vita morale a un atteggiamento solitario e introverso di contemplazione: la felicità, unico oggetto dello sforzo etico, consiste nella vita contemplativa. Il sommo grado di questa contemplazione è raggiungibile solo dopo la morte, quando l'anima completamente libera da ogni vincolo corporeo ritrova se stessa.

---

<sup>3</sup> Platone, (a cura di A. Tagliapietra) *Fedone o sull'anima*, Feltrinelli Editore, Milano, 2001, 65°.67b; 82d-82e; Platone, *Fedro*, Einaudi, Torino, 2011, 250c.

<sup>4</sup> 66d-69d.

sa<sup>5</sup>. L'etica aristotelica sceglie dunque la via dell'evasione e della fuga da ogni impegno temporale e materiale.

Con gli stoici sembra che abbia inizio una morale di riconciliazione con il corpo, con il mondo e con le cose.

Lo slogan stoico *vivere secondo natura* non si riferisce solo alla propria ragione umana ma a tutto il complesso delle cose. Tuttavia la vita in se stessa non è considerata né come un bene, né come un male, e per questo si ha il diritto di uscire da essa quando non offre più le condizioni che permettono alla virtù di svilupparsi in modo adeguato e soddisfacente<sup>6</sup>. Anche qui l'ambiguità della condizione umana viene spezzata evidentemente a scapito del corpo e del contesto dell'esistenza umana.

E finalmente Plotino raccoglie tutta questa tradizione ellenica e costruisce la sua morale, o meglio, la sua mistica della purificazione totale. Per Plotino, l'anima si leva libera, come sostenuta da ali, quando è separata dalla materia: solo quando è riscattata dal corpo, nel quale è come imprigionata, essa è perfetta, non incontra alcun ostacolo alla sua attività, ma, al contrario, essa è debole quando è unita alla materia che la opprime e le impedisce di spiegare tutto il suo potere<sup>7</sup>. A differenza degli stoici Plotino non difende il suicidio come mezzo per liberare l'anima dalla sua prigionia, bisogna invece attendere l'istante segnato per ognuno, quando il corpo si separa naturalmente dall'anima, così come un frutto maturo cade dall'albero<sup>8</sup>. L'indifferenza dell'anima nei confronti del corpo deve essere una indifferenza interiore, una purificazione. Ed è precisamente nella purificazione che consiste la vita morale. Plotino afferma che, secondo l'antica

---

<sup>5</sup> Aristotele, *Etica Nicomachea*, Bompiani, Milano, 2000, X, 7, 1177.

<sup>6</sup> È la *buona uscita*, il felice allontanarsi (Eùlogos exagogè), Diogene, 1, VII, 130; essa si trova pure in Cicerone, in Seneca e nelle lettere di Marco Aurelio.

<sup>7</sup> I, 8, 4 e 14.

<sup>8</sup> I, 9.

sapienza, ogni virtù non è altro che una purificazione mediante la quale l'anima si libera dal corpo e si rende simile a Dio<sup>9</sup>.

E ancora, ecco come il filosofo francese Jacques Maritain, 1882-1973, spiegava il concetto di persona:

Quando diciamo che un uomo è persona, vogliamo dire che egli non è solamente un pezzo di materia, un elemento individuale nella natura, così come sono elementi individuale nella natura un atomo, una spiga di grano, una mosca o un elefante. Dove è libertà, dove la dignità, dove sono i diritti di un pezzo individuale di materia? ...L'uomo è sì un animale e un individuo, ma non come gli altri. L'uomo è un individuo che si guida da sé mediante l'intelligenza e la volontà; esiste non soltanto fisicamente, c'è in lui un esistere più ricco e più elevato, una sopraesistenza individuale nella conoscenza e nell'amore. È così, in qualche modo, un tutto, e non soltanto una parte, un universo a sé, un microcosmo, in cui il grande universo può, tutt'intero, essere contenuto per mezzo della conoscenza; mediante l'amore può darsi liberamente ad altri esseri che sono per lui come altri se stesso – relazione questa, di cui non è possibile trovare l'equivalente in tutto l'universo fisico [...]. La nozione di personalità implica così quella di totalità e di indipendenza; per povera ed oppressa ch'essa possa essere, una persona è, come tale, un tutto e, in quanto persona, è dire che nel fondo del suo essere esso è un tutto più che una parte, e più indipendente che servo. È questo il mistero della nostra natura che il pensiero religioso designa quando dice che la persona umana è l'immagine di Dio [...]. La persona umana ha una dignità assoluta perché è in una relazione diretta con l'Assoluto nel quale solo può trovare il suo pieno compimento<sup>10</sup>.

I primi a verificare poi che la difesa dell'identità culturale passa per un'autonoma definizione dell'identità sociale, sono state le popolazioni uscite da un periodo di autoritarismo. Da

---

<sup>9</sup> I, 2; cfr. 1, 6, cap. 9.

<sup>10</sup> Maritain J., *I diritti dell'uomo e la legge naturale*, in *Cristianesimo e democrazia*, ed. Comunità, Milano, 1950, pp 80-81.

un così alto concetto di persona prendono luce completa sia il problema dell'identità personale sia quello più generale dell'identità culturale. Di fronte a questa situazione si afferma il diritto di ognuno di essere educato nella propria cultura. Si trova qui un'affermazione di principio, quella del diritto di ciascuno alla differenza culturale e ad un'identità radicata nelle proprie origini. Si tratta però anche di un'esigenza di efficacia: un'educazione che tiene conto delle radici dell'individuo. Questo principio e questa esigenza si traducono, in tentativi di instaurare dei legami tra la scuola e la comunità. Tuttavia, dopo aver sottolineato la legittimità del farsi carico da parte della scuola delle specificità culturali, si vuole sottolineare le difficoltà che solleva questo prendersi carico. Per prima cosa è difficile definire le culture delle quali si invoca la specificità, per esempio, che cos'è la cultura arabo-musulmana per un figlio di immigrati algerini nato nella periferia italiana. Questi ragazzi guardano la televisione, ascoltano la musica in lingua italiana, mangiano degli hamburger... la cultura di questi giovani non è quella del loro paese di provenienza, occorre stare attenti a non imporre al giovane, in nome della differenza culturale e dell'origine, una cultura del Paese d'origine dalla quale egli è ancora più lontano che dalla cultura dominante. Attenzione a non imporre una cultura morta, morta perché non esprime più il senso di quello che il giovane vive oggi. In ogni caso, se una cultura non esiste più come sistema di interpretazione coerente e sufficiente, ha lasciato tracce nella vita quotidiana. Certe tracce sono forti, come la lingua che esprime una certa concezione del mondo, altre sono frammentarie: pratiche sociali o religiose specifiche, gusti alimentari, musiche e danze, produzioni artistiche. È importante che la scuola tenga conto di queste eredità culturali e ci lavori, le evidenzi. Ogni giovane individuo per costruirsi una propria autonomia ha bisogno di avere delle radici, delle origini

ed ha bisogno che queste radici siano riconosciute positivamente, siano valide socialmente. Goëthe ha detto: «Chi non conosce nessuna lingua straniera non conosce nemmeno la propria a fondo». Si può allargare il significato alla cultura. Vivere la propria cultura nell'evidenza, come un modo di vita naturale, senza quella distanza che gli permette di prendere coscienza che è una cultura. La cultura degli altri non è solamente per gli altri, è anche per se stessi. E in questo riconoscimento dell'altro e di sé appare che si ha qualcosa in comune, qualcosa di fondamentale: si è entrambi dogmatici, per quanto siano differenti le culture, con la dignità ed il diritto al rispetto che implica. Questa analisi conduce ad una questione concreta: rispettare le differenze culturali significa organizzare delle scuole culturalmente differenti e accogliere la diversità culturale in una scuola per tutti. La mondializzazione solidale implica una scuola che faccia funzionare, allo stesso tempo, i due principi della differenza culturale e dell'identità in quanto essere umano, i principi del diritto alla differenza e del diritto alla somiglianza. La differenza è un diritto soltanto se viene affermata fondandola sulla somiglianza, sull'universalità dell'individuo. Ma che cos'è allora l'educazione? Tante sono le risposte, per esempio, è il processo attraverso il quale un bambino piccolo, ancora imperfetto, perché sprovvisto delle capacità che gli permetterebbero di sopravvivere da solo, si appropria, grazie alla mediazione degli adulti, di un patrimonio umano di saperi, di pratiche, di forme soggettive, di opere. Questa appropriazione gli permette di diventare, contemporaneamente, un essere umano, membro di una società e di una comunità e un soggetto singolo, assolutamente autentico. L'educazione è un triplo processo: di umanizzazione, di socializzazione e di singolarizzazione. Questo triplo processo non è possibile se non attraverso l'appropriazione di una eredità, significa che l'educazione è cultura e che lo è in tre sensi, che non

debbono essere dissociati. È cultura perché è umanizzazione. È entrata nella cultura, ossia nell'universo dei segni, dei simboli, della costruzione di senso. In secondo luogo l'educazione è cultura perché è socializzazione. Nessuno può appropriarsi del patrimonio umano nella sua interezza, la totalità di quello che ogni individuo ha prodotto nel corso della sua storia. Entrare nella cultura, non è possibile se non entrando in una cultura, quella di un gruppo sociale determinato in un momento della sua storia. In terzo luogo l'educazione è cultura perché è il movimento attraverso il quale si cresce. Entrare *nella* cultura, in *una* cultura che permette di costruirsi la *propria* cultura. Vygotski e Leontiev dicono: *di appropriarsi dei significati sociali come senso personale*. Tale formula afferma che l'educazione è entrare nella cultura, in una cultura, nella propria cultura, implica il rispetto delle differenze culturali.

E la scuola poi è inserita in una logica di sviluppo economico: questo provoca il progetto di una educazione di base per l'insieme dei giovani. Predominanza della logica economica che produce un effetto non positivo, poco a poco si impone l'idea che si va a scuola per avere, più tardi, un mestiere, per salire nella scala sociale. Le ricerche mostrano come molti giovani oggi non vadano a scuola per imparare, ma per passare alla classe seguente, ottenere un diploma, una laurea, avere una buona professione che faccia guadagnare soldi. La scuola come luogo di sapere e di cultura sparisce poco a poco dietro alla scuola come mezzo di inserimento professionale e economico.

La logica dominante è la logica del mercato: non si sta per entrare nella società del sapere, come si dice spesso, ma nella società dell'informazione. L'informazione ed il sapere non sono la stessa cosa. L'informazione è l'enunciazione di un fatto, fatto che si può eventualmente utilizzare. Il sapere comincia dove la conoscenza del fatto produce senso sulla vita, su gli altri, su se

stessi. Si dispone potenzialmente di sempre più informazione, ma queste informazioni generano meno senso, sapere, cultura. La scuola è direttamente e radicalmente colpita da queste trasformazioni. All'inizio perché si organizza a poco a poco un mercato concorrenziale dell'educazione, con la moltiplicazione delle scuole private d'élite e l'introduzione della concorrenza tra le stesse scuole pubbliche. Con la globalizzazione, la logica economica si è affinata in logica gestionale: i criteri di rendita dell'impresa privata si sono imposti ai servizi pubblici, ivi compresa la scuola. La scuola, inoltre, è ancora più colpita dal fatto che il sapere ceda il passo all'informazione, che il lavoro ceda il passo alla corsa al riconoscimento di un titolo, che gli universi simbolici non abbiano valore sociale riconosciuto se non nella misura in cui forniscano prodotti per un mercato. Eppure, è per mezzo di questi universi simbolici che l'uomo si umanizza, diventa membro di una comunità e si costruisce come soggetto.

Dal punto di vista della problematica culturale, la sfida è di accogliere la diversità culturale senza per questo chiudersi in culture arroccate su loro stesse. Si sviluppa un universalismo che integra la differenza culturale: non insegnare delle informazioni, ma dei saperi, insegnare perché si comprenda meglio il senso del mondo, della vita umana, dei rapporti con gli altri, dei rapporti con se stessi. Rispettando questo diritto l'educazione contribuirà alla costruzione di una internazionalizzazione solidale.

Il punto di partenza è la riflessione sulla pratica pedagogica e sulla realtà in cui è inserita la scuola, stimolando la partecipazione, diventa protagonista delle numerose comunità intorno alle unità scolastiche, attraverso forum e spazi di dibattito, momenti di riflessione, ricerche e definizioni di proposte formulate dalla comunità scolare e dalle famiglie.

Delineare e costruire una scuola di qualità esige l'elaborazione di un progetto di sviluppo compatibile con le caratteristiche

del territorio, con un programma che sappia *generare lavoro*, con il rispetto della diversità socioculturale, con la solidarietà e con la sostenibilità ambientale, istituzionale e sociale, soprattutto favorendo la partecipazione di tutti. I seguenti principi sono alla base dell'intimo legame fra lavoro educativo, costruzione della scuola democratica e di un nuovo sviluppo che generano il processo della formazione scolare: educazione come diritto di tutti, uomini e donne, prestando attenzione alle situazioni di coloro che si sono visti negare questo diritto e non sono entrati nella scuola o ne sono stati esclusi; partecipazione popolare quale metodo per la gestione delle politiche pubbliche in ambito educativo, stimolando e garantendo condizioni per la costruzione collettiva di un'educazione *liberatrice*; dialogicità quale principio etico-esistenziale di un progetto solidale, rispettoso delle differenze e della pluralità, ma anche critico e propositivo di fronte alle diseguaglianze e alle ingiustizie sociali; radicalizzazione della democrazia, obiettivo strategico, impegnato a realizzare gli interessi della maggioranza stimolando la co-gestione della scuola; utopia, sogno dell'educazione e della scuola democratica, un nuovo sviluppo, rispettoso delle diversità socio-culturali e delle differenze. Lo strumento per la costruzione di una democrazia partecipativa in ambito educativo, fa sì che educatori, genitori, studenti, funzionari, movimenti sociali, istituti per l'istruzione superiore..., trovassero il proprio posto nel definire le direzioni dell'educazione e della scuola. Scegliere la *partecipazione* come mezzo per la costruzione di una scuola democratica è coerente con la concezione di una scuola che gestisca la propria partecipazione diretta dei soggetti che fanno la scuola. È bene organizzare momenti significativi e strettamente relazionati fra loro per l'elaborazione delle proposte, la sensibilizzazione e preparazione delle condizioni per l'avvio del processo formativo; per lo studio della realtà sociale, economica, politica, culturale, ecc,

e per il riscatto delle pratiche pedagogiche e identificazione dei temi da approfondire; per la definizione di principi e linee guida per una scuola democratica; per la ri-costruzione di progetti politico-pedagogici nei diversi settori dell'educazione: scuole, coordinamenti educativi...

La scuola dovrebbe essere in grado di offrire qualsiasi tipo di esperienza, dato che è da questa che nasce la conoscenza.

Il bambino impara che due e due fa quattro perché conta i suoi giocattoli o i suoi compagni e non perché glielo dice il maestro. Egli impara dall'esperienza. E altrettanto certo che l'unica esperienza veramente valida sia quella che nasce dalle esigenze e dalle scelte di chi le fa e non quella imposta come *dovere* più o meno gravoso. Una scuola aperta, che permetta a ciascuno di realizzare se stesso, che fornisca strumenti di cui ciascuno possa liberamente fruire, che promuova la vita comunitaria, il gioco collettivo, la creatività di gruppo, che non funzioni solo sulla base di programmi ma bensì su quella dei bisogni individuali. In breve, la scuola dovrebbe essere un luogo di realizzazione e non di lavoro forzato, una occasione di collaborazione e di amicizia e non di competizione, una struttura liberatoria e non oppressiva. Ossia niente atteggiamenti autoritari degli insegnanti, con vantaggio fra l'altro della loro credibilità e dignità; niente rimproveri, punizioni, ricatti, niente culto del profitto e del successo e quindi niente competizione e sudditanza al rigore dei programmi. In sostanza dovrebbe scomparire ciò che per il bambino può essere fonte di ansia, di frustrazione e di timore. Un'autentica rivoluzione!

Si potrebbe ora provare a dire che cosa è la *vera* educazione. L'etimo della parola è latino e significa *tirar fuori* o *condurre fuori*. Educare, nel suo proprio senso, è far sì che una persona esprima ciò che vi è dentro di essa. In altri termini, è aiutare una persona a essere quello che è, a realizzarsi, come si usa dire, a

sviluppare tutte le sue potenzialità, a evolvere. Ma perché un individuo possa evolvere occorre che disponga degli strumenti che gli servono per questo scopo. Ecco quindi il primo compito dell'educazione: mettere a disposizione tutti gli strumenti che sono necessari per procedere sul cammino della propria evoluzione.

Questi strumenti sono evidentemente molti, un numero tendenzialmente infinito: è l'ambiente che educa il bambino, il comportamento dei genitori, il loro calore, il loro stato d'animo, non le parole.

Il clima familiare, al quale il bambino è estremamente sensibile, è veramente di grande importanza. Con un figlio di qualunque età, in particolare con un piccolo, occorre sempre essere equilibrati. Un rapporto educativo fondato sull'ansia, o sull'impazienza, o sulla frustrazione, o sulla preoccupazione, non è certo il migliore. Il bambino ha bisogno di essere contento e soddisfatto sia dell'ambiente che degli adulti. E lui è contento se sono contenti coloro che lo circondano. Ha bisogno di avere intorno a sé gente affettuosa e lieta e non persone che passano il loro tempo a sacrificarsi lamentevolmente. Ha il diritto di sapere che la vita è degna di essere vissuta e di non averne un'immagine sconsolata. Forse sarebbe il caso di tenere a mente che l'educazione è qualcosa di ben diverso da un allenamento alla tristezza, al malumore, allo sconforto.

Il bambino è sensibile alle tensioni psichiche delle persone che vivono con lui e che non esiste *tanto non capisce niente*. Capisce e capisce soprattutto se i genitori gli danno il loro affetto con gioia e generosità o con sacrificio. Un clima di serenità dà un senso di sicurezza. Il bambino molto piccolo ha paura dei fantasmi che popolano il buio e la sua solitudine, quello più grande ha paura di alcuni personaggi simbolici, collegati all'idea della scuola e degli insegnanti, ha paura di alcuni aspetti della sua vita.

Ora se il timore si consolida come atteggiamento stabile, può provocare un rallentamento, o anche un vero e proprio blocco dell'apprendimento. Ma può riuscire a controllare la paura e poi a superarla, purché alle spalle abbia quel senso di sicurezza che viene da un solido equilibrio.

Una presenza materna sensibile ma non iperprotettiva, un rapporto con genitori e insegnanti scevro di minacce e ricatti, un dialogo con gli adulti che non contenga le solite filastrocche sulle problematiche della vita, sono altrettante componenti di un comportamento rassicurante. Eppure il modo di fare dell'adulto è spesso tale da porre ostacolo alla comunicazione dei bambini fra loro e anche a quella fra i bambini e gli stessi adulti. Il pianto, per esempio, è il più importante mezzo di comunicazione, ma il bambino che piange dà fastidio e si cerca di farlo stare zitto con accorgimenti. La verità è che l'individuo in un'età evolutiva, anche di pochi mesi, sente di avere bisogno della comunicazione per andare avanti, per costruirsi, e quindi si sforza di comunicare come può e con chi può.

Non c'è evoluzione senza la libertà di fare esperienze, non si può impedire al bambino di sperimentare il mondo che sta intorno a lui. Si permetta di giocare con l'acqua e con la terra, di smontare un oggetto, di esplorare il proprio corpo, di arrangiarsi a mangiare da solo, di muoversi in giro per la casa. L'esperienza non può essere veramente tale se non è vissuta in piena autonomia. Se un bambino può disporre degli strumenti che gli servono, e in primo luogo di quel tanto di autonomia che gli permette di fare le sue esperienze, egli evolve e progredisce. E da questa sua autocostruzione nasce in definitiva la sua regola di vita, non dalle indicazioni più o meno autoritarie che gli vengono date da altri. Troppo spesso si agisce come se l'educazione consistesse nella imposizione di un certo numero di norme comportamentali: non tutte le norme sono inutili, ma non hanno a che vedere

con l'educazione, nemmeno quando sono necessarie. Le norme di vita dovrebbero nascere all'interno dell'individuo, come conseguenza del rispetto per gli altri. Non c'è educazione dove non c'è libertà.

Tra le tante possibilità che possono contribuire al progresso di un bambino, quello fornito da genitori sinceri, leali, è senza dubbio di importanza fondamentale. Si tratta di dare un ambiente umano favorevole alla propria evoluzione. Il compito del rapporto educativo è quello di aiutare l'individuo a sviluppare le sue qualità.

Tradizionalmente i filosofi sono stati sostenitori di una grande rigidità nella definizione degli standard gnoseologici, visto che si sono sempre posti l'obiettivo di poggiare il sapere su fondamenta di certezza assoluta. Il *cogito ergo sum* di Cartesio è un esempio cristallino di tali tentativi. Anche se questa concezione architettonica della conoscenza è di gran lunga meno condivisa oggi rispetto a quattro secoli fa, la ricerca della certezza rappresenta ancora un componente di rilievo della disciplina filosofica. Uno degli effetti di questa esagerata preoccupazione per la certezza è stato un distacco della filosofia dalla vita concreta, visto che buona parte di ciò che interessa e piace agli uomini non è generalmente in grado di superare il rigoroso esame gnoseologico della disciplina. Per Talete, che viene universalmente considerato il primo filosofo della storia occidentale, il mondo era *realmente* costituito d'acqua, o meglio l'acqua ne costituiva la sostanza primordiale, mentre Eraclito sosteneva che al di sotto del flusso visibile del mutamento continuo c'è il *logos*, un occulto principio del divenire. Il moderno concetto di conoscenza venne però alla luce ad Atene, una polis dove fra le principali attività figurava la conversazione. Così, ad Atene, ebbe inizio una caccia alla natura profonda del sapere che durerà migliaia di anni. Conoscere significa qualcosa di più che avere ragione.

Platone fissò una volta per tutte questo concetto con la sua definizione di conoscenza come *credenza vera perché fondata*. *La conoscenza*, affermò Platone, è una credenza vera in quanto esistono degli elementi fattuali che fondano e giustificano l'atto di credere. Ma da dove deriva tale legittimazione? È da qui che si scatenano dispute e dissertazioni senza fine. Il dibattito è proseguito nei secoli.

Un comune impegno ha mosso gli Autori del presente volume, di affrontare problemi concreti, gli stessi con cui si confrontano gli operatori del settore educativo quotidianamente, nel tentativo di favorire la formazione e l'equilibrato sviluppo psico-fisico di ogni bambino, utilizzando esclusivamente metodologie basate su risultati validi e applicazioni di tecniche avanzate. Questa ricerca abbraccia un periodo ricco di fermenti innovatori, in cui si pongono le basi del pensiero moderno. Nella prima parte viene sottolineato come essere attivi e responsabili, sentire la necessità di vivere sostenuti da una guida intima e da un impulso che proviene da un ordine di cose interiori, emergono le scienze dell'agire dell'uomo del suo comportamento responsabile e dignitoso. È quando queste scienze sono alienate in modo astratto di concetti e di leggi che si cerca di ricostruire, affinché tornino ad essere una vera scienza dell'uomo, per fare emergere i valori latenti.

Nella spietata critica alla società del suo tempo, che secondo l'analisi di J.J. Rousseau è frutto di una cultura corrottrice, il filosofo ginevrino coglie, ad un tempo, il principio fondamentale per la ricostruzione della società: creare una cultura che non nasca dalle passioni e dai vizi, né sia strumento per coltivarli. Ma per raggiungere questo scopo occorre rifarsi al problema pedagogico che per Rousseau è trovare il principio fondamentale, l'educazione nuova, per la rinascita della società.

Un tema di particolare importanza, ieri come oggi, per ogni individuo è la definizione delle virtù del cittadino in democra-

zia, perché rimane purtroppo vero che le celebrate virtù umane, sempre assai provate, non sono accompagnate in uguale misura dalle virtù politiche: invece di insistere sui diritti per se stessi e per tutti, molti non resistono alla tentazione di trarre benefici da poteri anche abusivi che quindi tollerano. Invece di esigere con giusta severità un'onestà gestione della cosa pubblica sono indulgenti verso i corrotti e i corruttori, permettendo che rimangano impuniti.

L'esplosiva creatività di Rousseau è ricca di saggezza, piacere e moralità. La sua autorità dovuta all'unione di intelletto e carisma, dimostra di essere uno spirito che possiede un'immensa forza iniziatrice del nuovo.

Rousseau è sempre stato visto come appartenente al mondo culturale francese e delle sue origini svizzere, Paese che già allora era una nazione a sé senza essere né tedesca né francese ma solo Svizzera, poco si è detto eppure tante cose di lui non si riescono a capire se non si tiene conto che è svizzero.

Ancora oggi, ad esempio, gli scrittori ticinesi di lingua italiana non sono italiani, sono ticinesi.

Nonostante non vi sia una lingua propria, essa ha una cultura comune talmente viva, una tradizione legata soprattutto al paesaggio alpino. Questo è il paesaggio in cui Rousseau si è sentito immerso, nel sentimento di quella natura che è insita in lui ed era la cultura svizzera del '700.

Nella seconda parte Federica Tripodi fa l'analisi di una scuola alternativa alle tradizionali, le scuole Waldorf-Steiner, dove una *filosofia educativa* basata sull'*antroposofia* vuole suggerire un'esperienza di confronto. È una voce rinnovatrice, il pensiero filosofico, pedagogico, teorico e pratico di Rudolf Steiner, fondatore delle scuole Steiner-Waldorf. Scuole che avevano

il compito di aiutare e sostenere lo sviluppo nel bambino di tutte quelle forze spirituali, animiche e fisiche che si presentano solo in

germe alla sua nascita. Infatti, il bambino avrà bisogno per la sua crescita tanto di un nutrimento materiale, che ne sviluppi il corpo fisico, quanto di nutrimento spirituale, che sviluppi l'anima e lo spirito. Ma non solo questo. Egli, infatti, richiederà anche quella giusta educazione che metta in giusto rapporto la parte spirituale con quella fisica e viceversa<sup>11</sup>.

L'Autrice mostrerà come gli effetti emblematici della vita, della formazione, della filosofia antroposofica su cui Steiner poggia la sua pedagogia, hanno portato ad una concezione antropologica, filosofica ed educativa nuova.

Immagina di poter prendere l'uomo e di rovesciarlo come un guanto. Non rimarrebbe così come lo vediamo ora; si espanderebbe fino a diventare Universo.

Così disse e fece Steiner, trasformò l'educazione, la figura dell'uomo, del bambino e li fece vedere sotto una luce diversa: sviluppò una nuova *arte dell'educazione*.

Si sono analizzati nel dettaglio i fondamenti, le peculiarità, la struttura organizzativa della scuola da lui creata. Una scuola che si rifà ad una suddivisione organizzativa basata sullo sviluppo infantile, sulle proprietà relative alla maturazione fisica, psichica, spirituale del bambino e che si interessa soprattutto di vedere il cammino che l'Io compie durante la crescita.

La pedagogia steineriana è pedagogia nuova, di stampo attivistico e con un considerevole fondamento filosofico e antropologico. Ha dato e continua a dare in tutto il mondo un grande contributo all'educazione, rientra in quelle diverse scuole che si affiancano a quelle statali e pubbliche. Ma è diverso l'interessamento che i Paesi mostrano. Come tutte le idee innovatrici si

---

<sup>11</sup> Cavallera H.A., *et alii, Rudolf Steiner tra antropologia ed educazione*, Pensa Multimedia, Lecce, 2006, p. 92.

riscontrano tanto lati positivi quanto limiti o perplessità da mettere in discussione.

Uno dei problemi principali rientra proprio nel contesto italiano. Come mai Steiner non viene ampiamente citato nello studio pedagogico italiano? Come mai nei testi accademici di pedagogia e storia della pedagogia molti nomi compaiono ma quello di Rudolf Steiner e della sua scuola viene spesso sottaciuto o menzionato a mo' di nota? Perché c'è un tale disinteresse o isolamento italiano? L'Autrice cercherà di ipotizzare le possibili cause ma l'interrogativo rimane aperto.

Elena Zizioli, nella terza ed ultima parte del volume afferma che guardare oggi agli orizzonti dell'educazione significa prendere atto di scenari mutati e soprattutto mutanti e per la Pedagogia è più che mai tempo di sfide.

Le scienze dell'educazione, umane, sociali, biologiche, etc., hanno indicato prospettive nuove per leggere l'età infantile, l'*identikit* del bambino è più complesso e sfumato. L'educazione si riconduce alle dimensioni affettive e non solo razionali, e richiede l'utilizzo di categorie precise, quali il plurale: non più società e cultura, ma società e culture. La cifra della contraddittorietà sembra ben restituire la complessità dell'attuale condizione infantile: un'infanzia *scoperta* o *scomparsa*, *mitizzata* o *mercificata*, *tutelata* o *violata*, (F. Cambi, C. Di Bari, 2012).

La narrazione, nelle sue più diverse forme e declinazioni, sembra restituire in maniera più autentica lo svolgersi di queste metamorfosi, svelandone i più intimi passaggi perché è forma di comunicazione completa, perché parla alla ragione e al sentimento. Nel suo rivolgersi all'infanzia, dal secondo Novecento in poi, ha assunto una prospettiva meno rigida, più coinvolgente, rinnovando modelli e ruoli, assumendo un'identità complessa, rivendicando una funzione sempre più *emancipativa* e *formativa* (F. Cambi, 2011).

L'attenzione è perciò mirata sulla narratività, in quanto interpretazione della narrazione e da intendersi nella sua *dimensione educativa* (G. Genovesi, 1998; L. Bellatalla, E. Marescotti, 2005; E. Marescotti, 2009), partendo dalla consapevolezza che essa è formativa nel momento in cui richiama in causa la categoria della possibilità, quando cioè si coniuga con il divenire, con il cambiamento. L'arte del possibile è pericolosa: deve tener conto della vita conosciuta, ma anche alienarsi da essa, per offrire alternative che la trascendono. Bisogna allora essere disposti alla *sfida*, cioè ad accogliere un reale idealizzato, perché i mondi alternativi creati dal narratore possano essere interiorizzati anche dal lettore (Brunner, 2002).

Sembra, dunque, sia opportuno, volendo analizzare i vari aspetti della narrazione *sub specie educationis*, nell'immergersi nella lettura di fiabe o racconti di vario genere, riscoprire anche quelle azioni dove il lettore da spettatore si fa attore, ripercorre il proprio vissuto, impara a costruire storie.

La centralità del soggetto da educare va in sostanza riscoperta anche nel processo narrativo.

Sta all'educatore saper trasformare il leggere e il narrarsi in un'avventura educativa: la narrazione diventa allora uno strumento a disposizione di bambini e adolescenti per conquistare la realtà, per crescere. Le storie contengono una sorta di principio attivo che lega vita e fantasia, favorisce la comunicazione, predispone al cambiamento (Detti, 2012).

Se l'educazione oggi non può che declinarsi con valori quali l'altruismo, la solidarietà, il senso di fratellanza, (D. Demetrio, 2009), è necessario allargare lo sguardo per esplorare nuovi immaginari e linguaggi, a cui è necessario guardare con coraggio, curiosità ed interesse. Si pensi ad esempio agli scrittori migranti che hanno dedicato attenzione alla produzione per ragazzi e a tutte quelle iniziative che, valorizzando le letterature oltre confine, mirano al consolidamento di modelli educativi cooperativistici.

Dai principi dunque alle pratiche: un passaggio delicato che ha svelato possibilità importanti per la formazione di un'*identità terrestre*, (E. Morin, 2000), per interpretare con sguardo positivo e fecondo i processi di globalizzazione, scongiurandone le derive di spaesamento o peggio di mercificazione delle identità.

È possibile pertanto tentare di armonizzare tradizione ed innovazione, al fine di superare tutte quelle paure che un certo senso inibiscono l'azione educativa o la deformano, quali quelle legate alla mancanza di nuovi approcci o differenti prospettive o dell'altro da sé, del diverso, percepito come minaccia. Tale possibilità è data, ad avviso di Zizioli, seguendo tre piste di ricerca nell'ambito della narrazione:

- un recupero, nella direzione già tracciata da Gianni Rodari, della dimensione del fantastico e dell'immaginazione, che non può avvalersi solo di tecniche, ma che si nutre di valori, riscoprendo il nesso inscindibile tra pedagogia e utopia;

- un rilancio della creatività individuale da tutelare quale dimensione ontologica propria della persona, bandendo l'omologazione e la ripetitività di certe proposte dettate da interessi contingenti o da pressioni del mercato;

- lo sviluppo di una pratica interculturale intesa in senso ampio, in un mondo sempre più complesso e interdipendente.

Il ruolo dell'educatore sarà allora quello di organizzare cantieri creativi dove il narrare, il narrarsi, il costruire storie non consentano solo il confronto, la scoperta e la conseguente valorizzazione della differenza, ma permettano ai bambini e ragazzi di aprire la mente, ragionare in modo flessibile, di sperimentare soluzioni insolite per immaginare mondi, dove si riscoprono i significati dell'accoglienza e dell'integrazione.

*Maura Camerucci*