

La Pedagogia
aspetti, temi, questioni

Scuola, società e formazione

Nuovi orizzonti educativi

Carla Cirillo

Prefazione a cura di
Riccardo Pagano



La Pedagogia
aspetti, temi, questioni

Scuola, società e formazione

nuovi orizzonti educativi

Carla Cirillo



Scuola, società e formazione: nuovi orizzonti educativi
Copyright © 2016, EdiSES S.r.l. – Napoli

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
2020 2019 2018 2017 2016

Le cifre sulla destra indicano il numero e l'anno dell'ultima ristampa effettuata

*A norma di legge è vietata la riproduzione, anche parziale,
del presente volume o di parte di esso con qualsiasi mezzo.*

L'Editore

Autrice:

CARLA CIRILLO, dottore di ricerca in Progettazione e valutazione dei processi formativi presso l'Università degli Studi di Bari, svolge anche il ruolo di tutor organizzatore per il corso di laurea di Scienze della formazione primaria dell'Università di Salerno. È autrice dei volumi *Riflessioni sui paradigmi teorici della didattica contemporanea* (Edisud 2004) e *Per una storia dell'istruzione e dell'educazione della prima infanzia* (Pubblicazioni italiane 2014), nonché di diversi saggi pubblicati in riviste e volumi collettanei, tra cui: *L'educazione affettiva a scuola* (2011) e *Fondamenti teorico-conoscitivi della ricerca pedagogico-didattica* (2013).

Progetto grafico: ProMedia Studio di A. Leano – Napoli

Grafica di copertina:  curvilinee

Fotocomposizione: domabook di Massimo Di Grazia – Napoli

Fotoincisione: R.ES. Centro Prestampa S.n.c. – Napoli

Stampato presso Pittogramma S.r.l. – Napoli

Per conto della EdiSES S.r.l. – Piazza Dante, 89 – Napoli

ISBN 978 88 6584 744 2

www.edises.it
info@edises.it

A mio marito

“L’intelligenza umanistica ha dato nel mondo occidentale, dal Medioevo in poi, formazione all’aristocrazia sacerdotale e a quella burocratica e ha così consacrato una minoranza di eletti sconsacrando una maggioranza di reprobì, ma ora gli uomini hanno scoperto che in quella maggioranza, appunto, è il fondamento, se non il coronamento, degli Stati, per cui quella intelligenza è in crisi e subisce, nel nostro tempo, il suo più sconvolgente processo storico. E questo mondo dei reprobì non è una metafora né sul piano economico-sociale né su quello etico-filosofico, se si riflette che la tradizione culturale occidentale, fondamentalmente di ispirazione platonica, ha sempre condannato o svalutato, quasi diabolico, il mondo come corposa sensibilità, o come sensibile processualità (estetica, economia, lavoro pratico, tecnica e così via) in cui invece noi, oggi, scopriamo la fatale tensione costruttiva del mondo, in quanto cosmo umano.”

Roberto Mazzetti,
La scoperta dell’infanzia,
Edizioni Beta 1970

Prefazione

di Riccardo Pagano

La “società globalizzata”, per le sue ricadute sul capitale umano, chiama direttamente in causa i sistemi educativi e formativi e con essi la riflessione pedagogica ed educativa. Domande fondamentali sull’uomo, sulla sua identità e sui suoi bisogni di educazione e formazione, alla luce delle trasformazioni epocali del Ventunesimo secolo, costringono a rivedere i paradigmi tradizionali della teoresi pedagogica che sempre più tende a specializzarsi in sottosistemi ed è alla ricerca di metodologie di indagine sempre più raffinate.

A questo elevato grado di specializzazione della ricerca educativa fa, tuttavia, da contraltare il pericolo di frammentazione del *focus* educativo e la perdita di vista della centralità dell’uomo visto come insieme di emozioni, passioni e ragione. Insomma, a nostro modesto avviso, c’è bisogno di vigilare sulla educazione dell’uomo, sempre più visto come aggettivato (*tecnologicus, oeconomicus* ecc.) e sempre meno come *humanitas*. Sì, la cara e vecchia *humanitas* che va disperdendosi nei meandri della modernità, o meglio della post-modernità se non addirittura della post-postmodernità. Alla “*Paideia* introvabile”¹, oggi, forse, si può aggiungere una *paideia* mistificata e intrisa di nichilismo e tecnicismo.

Fa bene, dunque, Carla Cirillo a riflettere su *quale* umanesimo dobbiamo puntare l’attenzione per evitare le derive, a cui si accennava, espresse dalla tarda modernità. In questa prospettiva e, quindi, per ritrovare l’umanesimo e per contestua-

¹ G. Acone, *La Paideia introvabile*, La Scuola, Brescia 2004.

lizzarlo nel presente, o crocianamente storicizzarlo, è necessario ritornare al nucleo fondante dell'umanesimo stesso, l'uomo, le sue molteplici sfaccettature, le sue ansie, le sue inquietudini, le sue attese, i suoi sogni e desideri.

Ecco, dunque, profilarsi l'urgenza di un'antropologia dell'educazione, spesso ignorata, volutamente trascurata e opportunamente manipolata. E questa antropologia deve trovare ancoraggi forti se non vuole smarrirsi nel fluire perenne delle cose. Paradossalmente è proprio nel divenire che l'uomo trova se stesso, dalle contraddizioni trova la sua identità, la quale non è data dalla stabilità, ma dai mutamenti. Per riprendere Eraclito possiamo affermare che identità e cambiamento, molteplicità e unità coesistono. L'uomo rapportandosi e relazionandosi agli altri può trovare se stesso. Dalla relazione, tuttavia, l'uomo matura la stabilità di sé, la forza di sé, il coraggio, la voglia di vivere, di creare, di costruire.

L'educazione è sull'uomo che deve agire, è sulla sua umanità che deve fare leva, sulle sue forze e debolezze, sulle sue criticità. E, oggi, le fragilità sono veramente tante e diverse. L'educazione non può e non deve ignorarle, anzi ne deve fare punto di forza per obiettivi educativi alti, inclusivi, carichi di dignità e diritti. L'educazione del Ventunesimo secolo, per rispondere alle esigenze di una società che va verso il post-umano, in cui l'uomo non ha che un posto residuale, deve, a nostro avviso, ridefinire l'antropocentrismo liberandolo da tutto ciò che i secoli passati, soprattutto il Ventesimo, hanno imposto, comprese le filosofie che si opponevano ai totalitarismi.

Meurt le personalisme, revient la personne, scriveva nel lontano 1983 P. Ricoeur² e il suo, in fondo, era un richiamo alla que-

² P. Ricoeur, *Meurt le personalisme, revient la personne*, in "Esprit", n.1, 1983, p. 113-119.

stione dell'umanesimo, era un ritornare alla domanda fondamentale "che cosa è l'uomo"? E a questa domanda la pedagogia deve dare risposta, non deve nascondersi dietro le tecniche dell'educare. L'uomo è persona, l'educazione è per l'uomo-persona. Educare vuol dire sostanzialmente far sì che l'altro sia e/o divenga persona. E come tale assuma su di sé tutte le responsabilità imposte dalla condizione umana, dall'esistenza. Contribuire ad apprendere a essere persona, dunque, è questo il compito dell'educazione scolastica. Carla Cirillo, soffermandosi sulla scuola, sottolinea l'importanza del saper essere e dell'*homo creator*, due modalità dell'essere persona tipicamente umane. E che, forse, le grandi personalità dell'umanesimo non esprimevano una forte carica esistenziale e creativa che poi si riverserà nel Rinascimento? Con questo non vogliamo affatto cadere nella tentazione nostalgica tipica del *laudator temporis acti*³, ma solo richiamare l'attenzione nei confronti di una scuola che deve essere antropocentrica e umanizzante. Nell'età del trionfo della tecnica e del PIL (prodotto interno lordo) la scuola si deve essere attenta alle "competenze" (quanto è brutto questo termine specie se non assunto nell'etimo latino *cum petere*, "andare insieme", "convergere verso un obiettivo comune", ma nel significato di un italiano inglesizzato di "prestazione"), soprattutto però deve prestare attenzione alla maggiore, alla più importante delle competenze, quella umana. E l'umano è attento al mondo, agli altri, alla relazione, a vivificare l'esistenza con orizzonti di senso. Ecco, allora, che il testo di Carla Cirillo si presenta come un richiamo scientifico alla scuola "vera", alla scuola come *scholé*, intesa, cioè, come comunità libera in cui si dibatte, in cui si apprende diventando liberi, ovvero persone. Ci auguriamo che il Ventunesimo secolo riscopra, pur attraverso la

³ Orazio, *Ars poetica*, 173.

inarrestabile tecnica e la sua volontà di potenza, l'unità della persona difendendo la quale, come afferma Bobbio⁴, non si giustificano, ma si implementano i diritti, tra cui quello inalienabile per tutti all'istruzione.

⁴ N. Bobbio, *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino 1990.

Indice

Introduzione	pag.	1
1. I nostri tempi: tra omologazione e incertezza, l'importanza di una cultura della partecipazione	»	7
<hr/>		
2. Gli anni Novanta: dal rifiuto della modernità alle inquietudini dei nostri giorni	»	23
<hr/>		
2.1 Le radici dell'inquietudine dei nostri giorni.....	»	25
2.2 Esorcizzare le nostre paure: "ma pure bisogna farsi core" ..	»	33
2.3 Il futuro è nelle mani dell'uomo, di Dio o nella "cultura del Karaoke"?	»	41
2.4 Verso l'era del "quarto istinto"?	»	47
2.5 I "nuovi umanisti": ma quale umanesimo?.....	»	54
3. La filosofia occidentale nella postmodernità: influenze tra America ed Europa	»	63
<hr/>		
3.1 La filosofia europea: linee di pensiero tra Neopositivismo, Antimodernismo e Naturalismo	»	63

3.2	La filosofia americana: il Pragmatismo e le reciproche influenze con la filosofia europea.....	pag.	72
3.2.1	<i>Charles Sanders Peirce</i>	»	78
3.2.2	<i>William James</i>	»	81
3.2.3	<i>John Dewey</i>	»	83
3.3	Gli sviluppi dell'ultimo Novecento: il Neopragmatismo di Rorty e il Naturalismo di Price.....	»	87
4.	Educare, istruire e formare: tra globalizzazione e identità territoriale	»	91
4.1	Le ricadute della globalizzazione	»	91
4.2	Il territorio: dotazione di base dei processi educativi....	»	96
4.2.1	<i>Definizione di territorio</i>	»	96
4.2.2	<i>Come si legge un territorio</i>	»	97
4.2.3	<i>Il territorio tra natura e cultura</i>	»	99
5.	Scommettere sul futuro: l'istruzione ci salverà	»	103
5.1	Dalla società dell'informazione all'età dell'ignoranza: l'inclusività ha prodotto esclusione.....	»	103
5.2	Siamo alla resa dei conti: i dati dell'insuccesso della scuola italiana.....	»	108
5.3	Gli scenari che si aprono per l'istruzione e l'educazione in Italia e nella società globale	»	112

5.3.1	<i>Il ritorno alla “vera” scuola.....</i>	pag. 112
5.3.2	<i>La Famiglia e la Scuola all’origine di ogni discorso educativo</i>	» 117
5.3.3	<i>L’educazione come problema antropologico e come relazione d’amore.....</i>	» 121
5.4	<i>Istruire e formare nella prospettiva della società globale: verso l’epoca del postumanesimo.....</i>	» 127
5.5	<i>Il futuro incombe: investire in cultura umana</i>	» 133
5.6	<i>Educare per prepararsi al futuro globale.....</i>	» 138
5.7	<i>Verso l’epoca del postumanesimo.....</i>	» 141
5.8	<i>I “saperi” per il Ventunesimo secolo tra il “saper fare” e il “saper essere”</i>	» 145
	Bibliografia.....	» 154

Capitolo 4

Educare, istruire e formare: tra globalizzazione e identità territoriale

4.1 Le ricadute della globalizzazione

È noto che il discorso sulla scuola, sulla sua storia, sui metodi educativi di insegnamento e apprendimento, sulla continuità dei processi scolastici istituzionalizzati, sulla legittimazione educativa della prima infanzia, sull'analisi e l'origine storico-sociale e culturale delle condizioni dell'attuale società è stato sempre ed è ancora di una complessità non facilmente interpretabile.

Sono tante, infatti, le variabili che intervengono nella determinazione e realizzazione dei processi scolastici e nello sviluppo degli stili cognitivi, nonché comportamentali e comunicativi di ogni singola persona. Tra queste, il **contesto spazio-temporale** è senz'altro uno dei fattori più determinanti nell'orientamento del processo di strutturazione e formazione della plasticità di sviluppo cognitivo ed emotivo-relazionale dell'uomo.

Anche per questa ragione, nei primi capitoli, abbiamo cercato di definire gli aspetti caratterizzanti i nostri tempi, quelli della **globalizzazione economica**, soffermandoci sugli effetti che questa ha avuto sullo scenario geopolitico e sociale, sugli elementi critici e/o negativi di squilibrio della società contemporanea. Del resto, le rivoluzioni in economia hanno sempre prodotto profonde trasformazioni sociali, che impli-

cano quindi elementi ben diversi dai fattori economici, come per esempio gli ideali, le fedi e i valori etici.

L'analisi dei processi di transnazionalizzazione degli ultimi settant'anni, come osserva A. Iriye¹, ci fa evincere un grado senza precedenti di interazioni fra comunità e habitat naturale, idee e beni, di strette connessioni fra questioni politiche ed economiche, sociali, educative e culturali, di interdipendenza nei destini di Nazioni, civiltà e individui. E motore di questa trasformazione globale sono state innanzitutto la scienza, la tecnologia, l'economia e il mondo della comunicazione. Insomma, sul piano concettuale, oggi si avverte la consapevolezza di un destino condiviso dell'umanità, che però non ancora si è tradotto in coscienza critica e capacità di "fare la storia" per milioni di individui.

Vogliamo dire che, nel corso degli ultimi decenni e su scala mondiale, è emerso con forza come **diversità e omologazione** abbiano camminato fianco a fianco. In questo percorso, le culture individuali si sono arricchite, anche se non hanno prodotto un'unica cultura globale, come dimostrano, a titolo di esempio, le numerose violazioni dei diritti umani perseguite di pari passo con l'intolleranza della diversità. Il fatto è che le ondate transnazionali si sono infrante sulle asperità del nazionalismo politico e religioso, nonché del regionalismo (non solo in Italia), per cui il processo di integrazione e/o fusione di identità si è radicalizzato, portando divisioni e limiti operativi.

Ne deriva che la comprensione della globalizzazione e di tutti i fenomeni assai complessi che ne derivano – come il costituirsi di nuove condizioni di lavoro, le continue innovazioni scientifiche e tecnologiche, l'avvento dei social network in materia di informazione e formazione – rimane un aspetto cruciale della storia contemporanea.

¹ A. Iriye, *Global Interdependence. The world after 1945*, Belknap Press 2013.

Come abbiamo già avuto modo di sottolineare, il nuovo spirito globale, quello del capitale², vince incontrastato perché conquista le menti dei suoi stessi sudditi e contribuisce a creare la destrutturazione sociale in atto, alla quale possiamo sfuggire solo attraverso una diversa e nuova interpretazione dei nostri tempi e, ai fini formativi, mediante la strutturazione di un curriculum scolastico-educativo più critico e personalizzato per le future generazioni. Ci vuole cioè la rinascita di un “nuovo uomo”, formato per preparare l’avvento di un **neoumanesimo** che abbia, tra i suoi obiettivi principali, la creazione di una coscienza planetaria transnazionale.

Parliamo di un umanesimo fondato sulla critica dell’esistente, dotato di forza innovatrice, capace di costituire, attraverso il momento formativo, lo snodo moderno di un atteggiamento intellettuale plurale, che nell’innestarsi sul passato, dovrà fecondare una coscienza e un pensiero critici contro il processo di omologazione in atto nella società globale e dare inizio a una diversa tradizione culturale e umana. Dovrà rappresentare qualcosa di irreversibile nell’atteggiamento dell’uomo, per ricostruire la città terrena globale, quella di ordine universalmente umano. Si tratta di avviare un processo finalizzato a sviluppare una diversa “attitudine dello spirito”, come direbbe lo scrittore E. Lovelace, si tratta di espandere i confini della propria umanità per dar forma alla rivolta interiore e inventare un’altra vita.

Da qui la necessità di **scommettere sull’istruzione** e sulla nostra capacità di creare una nuova cultura, anche territoriale, cosa che può diventare possibile nell’ambito educativo se si introduce un diverso concetto di identità culturale e soprattutto di territorialità e relativo capitale sociale: i tempi della

² Vedi la citazione di D. Fusaro riportata nel Capitolo 2, tratta dalla recensione che l’autore fa al volume *Il nuovo spirito del capitalismo*, di L. Boltanski e E. Chiappello, Mimesis 2015, pubblicata su “La Stampa”, 17 gennaio 2015.

globalizzazione richiedono un uomo diverso e quindi una diversa identità civile e umana.

Il “go west”³ – “andare a Ovest”, cioè verso l’Occidente – che cantavano i Pet Shop Boys e che era una espressione famosa nella Cina degli anni Novanta, non entusiasma più le nuove generazioni. La civiltà occidentale è sfinita con i suoi miti, le sue tentazioni e aberrazioni, il capitalismo sfrenato, la globalizzazione, l’inquinamento, la perdita delle radici, le disconomie, gli sprechi, le difficoltà di gestione dei grandi sistemi, le degradazioni di alcuni aspetti della vita associata, il perdurare di enormi disuguaglianze fra Paesi, le profonde ingiustizie all’interno dei singoli Stati. Questa civiltà, così malmessa, si è tradotta nella perdita di un mondo e nella messa in discussione dei valori che hanno innervato la storia dell’intero Occidente.

L’esistenza di tali problematiche e vincoli, sovrapponendosi a una percezione sbiadita del concetto di identità umana, richiede non solo una urgente **revisione del modello di sviluppo attuale**, per troppo tempo acriticamente accettato come immutabile, ma anche l’elaborazione di un nuovo modo per spiegare l’attuale società globale: non può essere il denaro a stravolgere tutto, a ribaltare valori, tradizioni e perfino gli affetti più profondi.

L’assenza, per la nostra società, di un “modello” cui ispirarsi è ben espressa da D. De Masi.

“Mentre il sacro romano impero si rifaceva al modello cristiano, mentre lo stato liberale dell’Ottocento si rifaceva al modello di Montesquieu e di Smith, mentre lo Stato comunista di Lenin si rifaceva al pensiero di Marx ed Engels, mentre la costruzione dell’Italia unitaria, da parte di Cavour, si

³ “(Go west) Life is peaceful there/(Go West) In the open air/(Go West) Where the skies are blue/(Go West) This is what we’re gonna do” così cantavano i Pet Shop Boys negli anni Novanta.

rifaceva a Gioberti, Cattaneo e Mazzini, la nostra società post-industriale, che ormai abbraccia i 196 Paesi dell'intero pianeta, non ha un modello cui riferirsi e in base al quale indirizzare il comportamento dei cittadini".⁴

D'altronde è percepibile e visibile in maniera chiara a tutti come nella quotidianità, nei paradigmi comportamentali, l'**ambivalenza**, l'**informale** e l'**omologazione** dominano. Da un lato, infatti, il processo di globalizzazione comporta e richiede la formazione di una coscienza orientata a *vivere il mondo* nella sua complessità e interezza, dall'altro, questo stesso processo, disancorando l'uomo dai paradigmi sociali, etici, morali, economici e politici tradizionali di riferimento, ha ben evidenziato la fragilità della condizione esistenziale dei nostri giorni.

L'uomo di oggi, alla ricerca di una diversa identità – *planetaria* – sperimenta il contrasto tra il desiderio, ormai non più realizzabile, di trovare conforto al disorientamento che lo attanaglia all'interno dei propri confini individuali e territoriali e la pressione esercitata sulla sua coscienza dai processi e dalle esigenze di una economia globalizzata, da una scienza vissuta in maniera sempre più assoluta e dall'avanzare irrefrenabile della tecnologia, che schiacciano qualsiasi ragione e necessità metafisica.

Anche la critica al sistema socio-economico e, più in generale, alla cultura che caratterizza i nostri tempi sembra addomesticata all'ordine dominante, dal momento che, come non è mai successo prima nella storia del mondo, il Potere riesce a coinvolgere i propri "sudditi" in maniera totale, con ingerenze in tutti gli ambiti della vita⁵, in un processo di con-

⁴ D. De Masi, *Tag*, Rizzoli 2015.

⁵ Sull'argomento vedi L. Boltanski ed E. Chiapello, *Il nuovo spirito del capitalismo*, Mimesis 2015; vedi anche C. Laval e P. Dardo, *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*, DeriveApprodi 2009. Questi volumi, secondo

trollo delle masse e di perdita dell'individualità che ha fatto parlare Adorno di “**colonizzazione delle coscienze**”⁶.

4.2 Il territorio: dotazione di base dei processi educativi

Per affrontare i problemi della transizione dall'attuale modello di sviluppo a quello che potremmo denominare “oltre l'età dello spreco” e per promuovere una politica di recupero del territorio contro la dissipazione delle risorse fisiche, umane e sociali, contro i parassitismi e i privilegi, onde favorire l'avvento di una nuova moralità, si rende necessario avviare un grande progetto culturale ed educativo, imperniato sull'utilizzo dell'intero capitale territoriale, per il quale è fondamentale la più ampia partecipazione delle comunità di riferimento.

Seguendo le stesse tappe che, a nostro avviso, possono aiutare a definire il percorso per la costruzione di una diversa società-comunità e di una nuova umanità, vediamo come procedere in una analisi del territorio che sia efficace nell'individuare caratteristiche e potenzialità.

4.2.1 Definizione di territorio

Quando si parla di “territorio”, e non solo in prospettiva educativa, occorre trascendere la sola geografia fisica-economica, in quanto il concetto di territorialità chiama in causa due elementi che ne definiscono la struttura stessa: 1) il *tempo*, inteso come “storia” sociale e quindi di una comunità, ma

D. Fusaro, costituiscono un acuto tentativo di analisi dell'odierno capitalismo globalizzato, elaborato negli ultimi anni in Francia.

⁶ Th. Adorno, *Dialettica negativa*, Einaudi 1966.

anche dell'individuo in quanto "essere singolare plurale"⁷, nonché dell'istruzione, dell'educazione e della scuola; 2) lo *spazio*, inteso come pluralità di forme fisico-geografiche, ma soprattutto in quanto spazio metaforico del territorio stesso (per esempio, il passato, la lingua, la letteratura, l'arte, la religione, la musica).

In particolare, rispetto alla percezione dello spazio territoriale, dobbiamo chiarire che questa è segnata da due coordinate fondamentali: la nozione di *spazio multiplo* e quella di *spazio vuoto*, ovvero *spazio del corpo* e *spazio del cuore*, e tra i due un vuoto. Insomma l'esperienza territoriale umana è differenziale e discontinua e quindi lo spazio fisico è diviso da quello psicologico. Spesso i diversi spazi non vivono l'opposizione ma la complementarità o l'indifferenza attraverso lo slittamento, la trasposizione dagli spazi fisici a quelli psicologici che sono dematerializzati e intangibili. Il *tempo sociale* e lo *spazio* così intesi costituiscono quello che l'Ocse chiama "**capitale territoriale**".

4.2.2 Come si legge un territorio

Gli indicatori di lettura della realtà territoriale, elaborati dalla Commissione Eurostat, sono: 1) il *capitale territoriale*; 2) il *capitale cognitivo*; 3) il *capitale umano*. Il primo guarda all'uomo-persona, più che allo Stato indebitato e all'uomo debitore verso il capitale finanziario, guarda ai tre livelli di attività umana così come teorizzati da H. Arendt, *homo laborans*, *homo faber* e *homo politicus*, e concerne la sfera della libertà umana, compresa l'etica e la morale⁸. Il **capitale territoriale** cioè, nel guardare al lavoro, alle imprese, all'industria, alla produttivi-

⁷ J.L. Nancy, *Essere singolare plurale*, Einaudi 2001, prima edizione 1996.

⁸ H. Arendt, *Vita Activa*, Bompiani 1964; vedi in merito anche il saggio di E. Boncinelli e G. Sciarretta, *Homo faber*, Baldini e Castoldi 2015.

tà, agli occupati e al tasso di occupazione femminile, tiene in considerazione l'individuo.

Il **capitale cognitivo** rimanda invece alla capacità innovativa delle comunità e del singolo, alla intensità e quantità di brevetti, alla spesa in ricerca e sviluppo e alla capacità di una comunità di implementare la plasticità di sviluppo degli individui.

Il **capitale umano** infine è quello che si forma nell'andare a scuola e rimanda al tasso di abbandono e mortalità scolastica, all'istruzione terziaria, alla formazione in itinere, alla percentuale di diplomati e laureati e a quella relativa ai non occupati e ai non inseriti in un percorso formativo.

Ne consegue che il destino di un territorio è direttamente proporzionale alla capacità della scuola di creare un produttivo e giusto rapporto tra il capitale territoriale e quello umano⁹. La scuola pertanto crea e costituisce le precondizioni e la dotazione di base dello sviluppo complessivo di un territorio.

Dobbiamo precisare che, quando si parla di **scuola**, si rimanda alla sua capacità di innovarsi sul piano didattico, si concentra dunque l'attenzione sulla scienza dell'insegnamento e degli apprendimenti, cioè la Matetica, e sulla sua capacità di gestire in sinergia col territorio i processi scolastico-educativi da realizzare.

Ancor di più vanno considerati quegli elementi e fattori educativi che caratterizzano i processi cognitivi fin dalla nascita di ogni individuo. Ci riferiamo a quel tempo (storia) e a quello spazio (territorio) che costituiscono il capitale territoriale, elementi strutturali finora considerati fattori informali del processo educativo. Ma così non deve più essere: il territorio infatti, lo ripetiamo, non va più considerato una categoria informale, bensì è da ritenersi all'origine della formalizzazio-

⁹ Vedi J. Diamond, *Armi, acciaio e malattie*, Einaudi 1998.

ne dei sistemi scolastici e, di conseguenza, il capitale territoriale deve costituire la dotazione di base dei processi educativi.

E proprio a proposito del capitale territoriale, l'urbanista M. Agnoletti fa notare che uno degli aspetti più determinanti nella definizione della bellezza del nostro pianeta è la molteplicità: la stratificazione delle impronte che così tante e distinte civiltà hanno lasciato nel territorio e nel suo paesaggio. Gli ambienti si sono trasformati grazie alle diverse culture, esprimendo così le identità dei popoli, fondendo in una sintesi originale i legami fra la diversità biologica e culturale e il carattere storico delle comunità, costituendo in tal modo la loro specificità umana.

Ci sembra di capire che occorre uscire da se stessi per andare verso le cosiddette "periferie esistenziali": questo è l'imperativo categorico dei tempi della globalizzazione economica! Stando così le cose, se la responsabilità di progettare e realizzare i processi educativi è di competenza scolastica è anche vero che questi comunque sono espressione delle necessità di crescita e della identità del capitale territoriale di riferimento accumulato storicamente.

4.2.3 *Il territorio tra natura e cultura*

Sulla base di quanto abbiamo detto in merito all'importanza dei processi d'istruzione ed educazione e al loro legame con il territorio così come lo abbiamo definito, dobbiamo adesso chiederci quale sia il momento giusto, nella vita di un individuo, perché questi abbiano inizio. Tale interrogativo sorge anche in coerenza con i recentissimi studi delle scienze cognitive e come effetto dell'opera di ricerca-azione, sempre attuale, di illustri studiosi dell'infanzia come M. Montessori, M. Pines, G. Doman e tutti i montessoriani d'America, tra cui N. Rambusch (la più eminente), J.S. Bruner e I. Shoor.

Se vogliamo allora, lungo la linea dello sviluppo cognitivo, essere coerenti con le conquiste e i risultati delle scienze cognitive e psicologiche, dobbiamo dire che il processo educativo incomincia dalla **nascita**. A tal proposito ci sembrano chiarificatrici le parole di H. Arendt: “Intanto gli uomini si sentono liberi di poter dare inizio a qualcosa con le loro azioni, in quanto già la loro nascita ha segnato un cominciamento sul crinale che collega natura e cultura”¹⁰.

E in tal senso J. Habermas¹¹ osserva che la nascita pone in essere una differenziazione tra il “destino di socializzazione” di una persona e il “destino di natura” del suo organismo. Solo assumendo come punto di riferimento questa differenza profonda tra la natura e la cultura,

“tra l’indisponibilità degli inizi e la plasticità delle pratiche storiche, il soggetto agente può attribuire a sé quelle prestazioni, in mancanza delle quali egli non saprebbe intendersi come l’iniziatore delle sue azioni e delle sue pretese. Certo, la persona potrà concepirsi autrice di azioni responsabili, nonché fonte di pretese autentiche, solo presupponendo la continuità di un Sé che permane identico attraverso la storia di vita [...]”.

A conferma delle riflessioni che stiamo proponendo, richiama e riassumiamo i dati sperimentalmente acquisiti dallo psicofisiologo H. Piéron negli anni Settanta-Ottanta del secolo appena passato¹² e che continuano a trovare conferma scientifica nella validazione e integrazione attuate dalla ricerca psico-socio-cognitiva contemporanea in materia di apprendimenti.

¹⁰ H. Arendt, *Vita activa*, Bompiani 1964.

¹¹ J. Habermas, *Il futuro della natura umana. I rischi di una genetica liberale*, Einaudi 2001.

¹² R. Mazzetti, *La scoperta dell’infanzia*, Edizioni Beta 1970.

- Il cervello dell'uomo si sviluppa durante i primi sette/otto anni di vita.
- La conquista del linguaggio orale e poi di quello scritto costituisce l'attività e lo strumento fondamentale per la formazione dell'uomo civile.
- Lo stesso pensiero logico si acquisisce con le possibilità di astrazione fornite dalle lingue civili.
- La comunicazione del pensiero e dell'esperienza fra gli individui, i gruppi e i popoli, cioè la civiltà, ha nel linguaggio scritto il suo strumento fondamentale.
- Lo sviluppo del cervello, nei primi sette/otto anni, trova stimoli positivi o negativi negli ambienti culturali in cui vivono gli uomini, che sono qualche cosa di più del loro stesso cervello.

Ne deriva che, intensificando le potenzialità degli **ambienti culturali** in cui vivono gli individui e degli strumenti culturali di cui dispongono è possibile, per conseguenza, elevare il livello intellettuale degli uomini, in quanto questo non è determinato dai soli fattori genetici¹³. Più sono elevati il livello di civiltà scolastica e la necessità delle riforme dell'insegnamento, più alto sarà anche il livello intellettuale dei singoli e delle comunità. E tanto in evidente corrispondenza con le ricerche degli educatori e degli psicologi, i quali, da Rousseau in poi, hanno messo in luce i “prodigiosi apprendimenti intellettuali” che il bambino vive dalla nascita ai sei anni.

A tal proposito, S. Mc Hunt ritiene che le generazioni avvenire possono diventare molto più intelligenti delle attuali, con una media di forse trenta punti in più nel calcolo del quoziente di intelligenza, attraverso una migliore direzione degli incontri con il loro ambiente, ovvero con il capitale ter-

¹³ A. Jodorowsky, *Metagenealogia. La famiglia, un tesoro e un tranello*, Feltrinelli 2012.

ritoriale. Da qui scaturisce anche il principio dell'estensione della frequenza scolastica obbligatoria e dell'anticipo, che richiede uno sforzo educativo particolarmente rigoroso. Il tutto nel quadro dell'assunto concettuale delle scienze dell'educazione, **“a ciascuno il suo”** e, pertanto, della necessità di offrire pari opportunità di apprendimenti.

La Pedagogia

aspetti, temi, questioni

Collana diretta da
Riccardo Pagano

Scuola, società e formazione

Il volume analizza l'impatto dell'evoluzione del progresso nella tarda modernità sulla scuola, la società e la formazione, attraverso un'analisi critica dei motivi filosofici, pedagogico-scolastici e sociali che hanno influenzato gli ultimi decenni del Ventesimo secolo e il mondo globale, fissando i prodromi dei nuovi orizzonti educativi.

Nella società moderna prende sempre più piede il fenomeno dell'evaporazione della conoscenza: quanto la scuola insegna in buona parte viene dimenticato. La scuola di massa, quella che avrebbe dovuto essere *inclusiva*, produce esclusione. E allora quali saperi e quali competenze deve avere l'uomo del XXI secolo?

Sorge quindi la necessità di costruire un **nuovo paradigma di filosofia dell'educazione e della formazione**. Si avverte una nuova consapevolezza del fatto che **cultura e creatività** possono essere motori di uno sviluppo economico altamente sostenibile.

Il volume passa quindi in rassegna la cultura dei nostri tempi, per poi spostare l'attenzione sulle conquiste delle neuroscienze cognitive e dei nuovi umanisti, sul confronto tra la filosofia occidentale e quella americana alla luce della globalizzazione e delle identità territoriali.

La scuola deve essere un *"luogo di senso"* nel quale gli studenti trovano **contenuti di qualità** in un **contesto che li valorizzi** ed offra loro un significato esistenziale.

È compito dei sistemi formativi affrontare il problema del **rapporto fra il sapere teorico, il saper essere e il saper fare**, da cui è possibile acquisire capacità logiche, linguistiche, matematiche, capacità di riflettere e di apprendere, attitudine alle operazioni, alle decisioni, alla progettazione, alle soluzioni, con agilità mentali e profonde energie morali e spirituali che salvino ed esaltino la nostra tradizione culturale umanistica, perché senza radici non c'è futuro.



www.edises.it
info@edises.it



ISBN 978-88-6584-744-2



€ 12,00

9 788865 847442