

LA CULTURA DEI DIRITTI SUL FRONTE CRUCIALE DELLA SCUOLA

di Silvia Guetta

Per capire la scuola di oggi occorre ripensare a come essa si è trasformata nel tempo, passando dall'impronta ideologica antiliberale e razzista del periodo fascista, al dopoguerra, quando si è cominciato a guardare all'educazione con una prospettiva di cambiamento e rinnovamento sociale, per approdare alla scuola di tutti. Ma quella attuale è davvero la scuola di tutti, come vuole la Costituzione e come suggerisce la Dichiarazione universale del 1948, o in essa permangono, malgrado i progressi legislativi e gli ammodernamenti tecnologici, residui della passata concezione classista? Una scuola che voglia essere realmente inclusiva deve riflettere sul modo di educare e ripensare la formazione dei docenti, basandola sulla conoscenza profonda delle relazioni umane.

Un'educazione antiliberale e razzista

Il secondo dopoguerra italiano è stato, anche per la scuola, un periodo di intensi cambiamenti, caratterizzati da un continuo intrecciarsi di volontà di rinnovamento in

funzione di lasciarsi il passato alle spalle per costruire una nuova società democratica, moderna e laica, e per una continua tensione di resistenze culturali, di interessi locali nonché di offuscamento delle responsabilità politiche assunte durante il

fascismo e durante gli anni dell'occupazione nazista (1943-45). All'interno di questo quadro va inserito il tassello delle politiche fasciste finalizzate alla creazione di un sistema educativo completamente funzionale e sottomesso al regime. È a partire dalla riforma del 1923, attuata dal filosofo Giovanni Gentile, che il sistema scolastico inizia a perdere ogni impronta liberale e moderna trasformando le aule in ambienti selettivi, gerarchici, classisti nei quali ogni questione di tipo pedagogico metodologico o didattico risultavano essere considerazioni inutili per un insegnante. La pedagogia era tornata ad essere l'ancella della filosofia e a questa doveva chinare la testa e conformarsi. A partire da questo provvedimento, nel corso degli anni, la scuola ma anche il tempo e gli spazi fuori delle aule saranno, in vari modi, fascistizzati e le giovani generazioni assorbiranno l'influenza di un sistema di controllo totalitario, finalizzato alla costruzione di modelli stereotipati di uomini-combattenti e servitori della Patria e donne-madri, prolifiche e mogli devote. Il dramma di tale adeguamento venne, poi, raggiunto con l'emanazione delle Leggi razziali (chiamate oggi razziste) anti-ebraiche che vennero firmate dal re Vittorio Emanuele III e quindi promulgate dal Regno d'Italia a partire dal 5 settembre del 1938. Un sistema di leggi sostenuto dalle teorie discriminatorie di alcuni pseudo scienziati assoldati dal regime che considerava i cittadini ebrei di razza inferiore e pertanto indegni di far parte della società italiana. Le leggi furono applicate con puntiglioso rispetto, cosa alquanto strana per una popolazione generalmente insofferente alle regole imposte politicamente. Tutto questo provocò alle persone colpite dalla discriminazione e dalla conseguente esclusione ripercussioni devastanti. Le Leggi razziali del 1938 furono sicuramente il primo passaggio ver-

so la tentata ed in gran parte riuscita deportazione della popolazione ebraica italiana e straniera verso l'annientamento nei *lager* nazisti.

È un vero peccato che la nostra storiografia pedagogica si dimentichi di questa esperienza italiana di educazione alla esclusione e alla persecuzione. Ad ottant'anni dalla promulgazione delle Leggi razziali ci sembra doveroso porre in evidenza quanto anche questo debba essere considerato un punto di partenza fondamentale dell'impegno che la scuola avrebbe dovuto assumere se avesse voluto porsi veramente come luogo di formazione democratica, laica e moderna.

Quando Anna Lorenzetto lottava contro l'analfabetismo

Al di là della difficoltà da parte della storiografia pedagogica di riflettere a fondo sulle conseguenze di questa profonda lacerazione, la fine della guerra pose subito in evidenza il bisogno di ripensare all'educazione con una prospettiva di cambiamento e rinnovamento sociale. Sono gli anni in cui si va definendo il paradigma laico della pedagogia ed il bisogno di riflettere concretamente sulle definizioni di cittadinanza, di partecipazione, di impegno politico e sociale. I temi urgenti e prioritari che emergono a conclusione della guerra, furono quello di cercare di ricomporre il tessuto sociale distrutto dal caos causato dalla differente posizione assunta durante gli anni del regime fascista e del conflitto, e la sconfitta dell'analfabetismo ancora fortemente presente al Sud tra le donne e nelle zone rurali. Queste ultime, in particolare, si traducono in priorità che impegnano il mondo formativo verso un'indagine dei bisogni della popolazione e in una conseguente proposta di educazione degli adulti. L'UNLA, l'Unione nazionale



per la lotta contro l'analfabetismo, viene fondata a Roma nel dicembre 1947. Era chiaro che oltre alla volontà di colmare il *gap* dell'analfabetismo l'UNLA avesse come finalità anche quello di emancipare le popolazioni più povere ed emarginate e di diffondere i principi della società democratica. L'obiettivo dell'Associazione era quello di fornire, oltre agli strumenti concreti per l'uso della scrittura, della lettura e del contare, anche la formazione di cittadini consapevoli del proprio ruolo politico e sociale e questo senza più accettazione passiva. Un impegno a non subire che la condizione di povertà e di lontananza dai maggiori nuclei aggregativi e partecipativi determinasse una condizione di esclusione dalla partecipazione sociale. Per questo motivo il lavoro educativo venne affidato ai Centri di cultura popolare (Ccp) che sorsero in tutto il Paese. Un impegno sul territorio che si strutturò, in maniera essenzialmente apolitica, al-

meno fino ai primi anni Settanta, periodo in cui sorsero i comitati regionali dei Ccp. In questa sede non possiamo trattare in profondità l'argomento, ma ci sembra doveroso porre lo sguardo sull'impegno femminile che in questo settore della storia dell'educazione in Italia ha portato a fondamentali cambiamenti. Attraversare le problematiche del periodo, tracciando la figura di Anna Lorenzetto, significa dare piccolo spazio alla conoscenza di un importante impegno sociale, culturale e politico che ha saputo generare profondi cambiamenti. La Lorenzetto (1914-2001) è stata infatti un'attiva combattente antifascista e, ancora giovanissima, membro della Assemblea Costituente. Il suo impegno politico nei confronti delle questioni riguardanti le donne è stato sempre costante, oltre che maturatosi nel tempo. Un impegno che si è concretizzato attraverso la partecipazione, rivestendo incarichi importanti, ad associazioni internazionali, per la di-

fesa dei diritti delle donne, ed al suo ruolo di vicepresidente dell'UNLA. Da qui anche l'impegno profondo, esercitato a livello sociale e politico, per l'analisi di una nuova prospettiva della cultura e del sapere che comprendesse, finalmente anche il contributo dato dalle donne.

Le priorità del dopoguerra

Questi nuovi impegni assunti nei confronti del sistema educativo hanno portato spesso a domandarsi se il riferimento al dibattito sulla formazione del nuovo cittadino della Repubblica italiana fosse o meno una priorità dell'Italia del dopoguerra. C'è chi sostiene che la caduta del fascismo lasciava finalmente spazio ad un nuovo tipo di sistema scolastico, non più condizionato dalle imposizioni del regime e quindi più capace di comprendere i significati profondi dell'educazione come motore per lo sviluppo della democrazia, della partecipazione sociale, del benessere distribuito, di un dinamico e sano rapporto tra differenti opinioni politiche. Ma c'è anche chi sostiene che fondamentalmente, molte cose strutturali siano rimaste invariate, che il cambiamento sia stato solo superficiale perché il pericolo della rivoluzione doveva essere mantenuto sotto controllo.

Sappiamo bene quanto il tema della scuola risentisse dell'imponente peso e potremmo dire anche presenza del pensiero cattolico e delle volontà ecclesiastiche. Il sistema scolastico è sempre stato un campo di confronto politico molto scottante e, soprattutto in Italia, fortemente ancorato ad una tradizione di pensiero e di trasmissione culturale che ha frenato intenzionalmente una completa riforma capace di educare e promuovere quel rinnovamento democratico e civile auspicato anche dalla Costituzione repubblicana. I differenti articoli presenti nella Costituzione

italiana (gli articoli 2, 3, 4, 5, 6 riguardano gli aspetti di orientamento pedagogico in generale, mentre gli articoli 7, 33, 34, 117, non solo riflettono il riferimento a gestioni passate del sistema scolastico, ma esprimono anche le contraddizioni di un mondo tradizionale. La scuola rimarrà per lunghi anni bloccata dentro un tradizionale modo classista di concepire sia la distribuzione della popolazione scolastica che le modalità didattiche da attuare. Le scelte fatte dalla già citata Riforma Gentile del 1923, continueranno a garantire la struttura del sistema ed ogni intervento finalizzato a rendere la scuola un autentico luogo di esperienza democratica, rimarrà spesso in superficie.

Il sistema scolastico fascista con le sue forme di epurazione, controllo e accentrato culturale, era entrato dentro i contenuti, la didattica e le modalità organizzative della scuola ma aveva anche inciso, pesantemente, sulla formazione dei docenti. Una formazione che ha continuato influenzare il modo di organizzare i saperi anche nei primi anni del secondo dopoguerra benché la scuola dovesse fare riferimento ai principi di democrazia e di partecipazione sociale. Furono quindi poche le iniziative teoricamente fondate capaci di promuovere un autentico rinnovamento nella formazione docente, per la scuola e la cultura democratica e la garanzia dei diritti dei cittadini. Di grande importanza furono sicuramente le varie esperienze fiorentine come «Scuola Città Pestalozzi», la Casa editrice «La Nuova Italia», la fondazione di movimenti per l'educazione democratica e le voci illustri di Lamberto Borghi, Ernesto Codignola, Aldo Visalberghi, Raffaele Laporta, Aldo Capitini.

Così, nonostante i tentativi fatti dall'allievo di Dewey, il colonnello pedagogista Carleton Wolsey Washburne, arrivato appositamente nell'Italia liberata per dirigere la sottocommissione alleata nel compi-

to di creare un nuovo sistema di istruzione pubblica, capace di sostituire quello fascista ancora fortemente radicato, continuava ad affermarsi in Italia un'idea di democrazia basata essenzialmente su una concezione formale e procedurale. Un'idea che la scuola, come verrà sottolineato anche da don Lorenzo Milani negli anni Sessanta, sia una realtà democratica, rimarrà quindi solo un'illusione. Il suo interesse per la democrazia è solo un fine che deve incontrarsi con quello del regime politico, pensato e creduto come democratico ma profondamente ancora classista, escludente, selettivo e competitivo. Un sistema di scuola che, nonostante quanto affermato dalla Costituzione non riesce a proporsi come la scuola di tutti e per tutti, perché il linguaggio, la cultura proposta, la comprensione dei bisogni educativi rimangono largamente ancorati a un idealtipo di studente pensato e costruito non per il cambiamento e lo sviluppo, ma per la crescita e la conferma del ruolo sociale, di solo una parte della cittadinanza.

Un contesto di inclusione sociale

Ma deve essere considerato che, superati gli anni della ricostruzione, la scuola, soprattutto quella dell'obbligo è diventata un importante contesto di inclusione sociale. Nel 1977 con la legge 517 gli studenti con disabilità e, più tardi, dalla seconda metà degli anni Ottanta, con l'accoglienza dei bambini stranieri che giungevano in Italia per ricongiungimento familiare o a causa di un difficile e pericoloso percorso migratorio, rendono la scuola un importante ambiente di sperimentazione e di cambiamento capace di anticipare la consapevolezza dei bisogni sociali di un Paese che stava cambiando fisionomia. Una scuola che ha visto fare passi importanti, come la nascita della scuola media

unica (1962), della scuola materna (oggi dell'infanzia, 1968) dell'attenzione per la fascia dei bambini più piccoli 0-3 anni, con la legge 1044 del 1971 per l'istituzione degli asili nido, la liberalizzazione degli accessi universitari, tutte tappe importanti nelle quali la politica ha risposto, sia pure con un certo ritardo, alle richieste ed ai bisogni sociali.

Oggi la scuola italiana viene pensata per tutti e aperta a tutti, ma questo nella realtà non si esprime nella sua completezza perché sono presenti ancora molte contraddizioni, discriminazioni e questioni da affrontare. L'istituzione di una scuola per tutti, non garantisce un'equa applicazione delle normative e delle procedure. Le modalità selettive, che provocano la scelta da parte di un elevato numero di ragazzi stranieri di intraprendere percorsi scolastici considerati meno impegnativi risente fortemente di un implicito condizionamento sociale non più definito per classi sociali, ma dalla condizione di differente *status* di cittadinanza.

Oggi ci sono questioni aperte, ferite gravi che rischiano di paralizzare la scuola e renderla sempre più sterile sul piano della costruzione partecipata e creativa del sapere e su quello della promozione per la trasformazione culturale. Pienamente assorbiti dalle questioni di disagio quotidiano, di una sopravvivenza causata da un affollamento di questioni, problemi, impegni, informazioni da dipanare, lo spazio per l'investimento sulla qualità relazionale ed il benessere scolastico si restringono sempre di più. L'attenzione per i valori ed i sentimenti di benessere sociale, di convivenza umana, di attenzione all'uso delle nostre parole e del nostro esserci, è sostituito da un bisogno continuo di apparire. Potrebbero sembrare questioni lontane dalle problematiche delle didattiche disciplinari e dell'apprendimento dei contenuti del sapere. Ma sap-

priamo bene che a scuola non si insegnano e non si apprendono solo i contenuti. Il loro apprendimento si realizza in modo costruttivo se ciò che viene proposto, oltre a riferirsi a modelli teorici che spiegano il lavoro della mente, è sostenuto da un clima relazionale che comprenda l'agire responsabile e cooperativo, la capacità di gestire pacificamente i conflitti e di accogliere affettivamente e con reciproco interesse la ricchezza delle nuove generazioni.

Un «grande fratello» con il registro elettronico?

A fronte di un grande impegno da parte dei docenti e di una continua richiesta di inserimento di questioni o prassi all'interno della scuola, molti contesti di apprendimento sono sempre più colpiti dai fenomeni di violenza, di abbandono scolastico, di disagio relazionale. La cura per la comunicazione non viene avvertita come una priorità della formazione. A dare piena conferma di questo approccio alla relazione, sono le motivazioni che sostengono l'inserimento e l'uso del registro elettronico (a partire dall'a.s. 2012-2013) che, nella gran parte dei casi, inibisce e depotenzia la circolarità della comunicazione tra studenti, docenti e genitori con il risultato di deresponsabilizzare tutti su quanto avviene a scuola, pur dando l'illusione, ai soli adulti, di avere costantemente la situazione sotto controllo. In linea generale la scarsa letteratura sull'argomento valuta il beneficio e l'importanza di tale strumento. Esso, infatti, permette di incrociare i dati di ciascuno studente, creando cartelle in formato elettronico personalizzate, da aggiornare in tempo reale. Da qui la creazione di quadri sintetici quantitativi che rappresentano l'andamento del singolo

studente e/o dell'intera classe. Ma quello che interessa e piace di più alla scuola ed alle famiglie è la possibilità di controllare il comportamento dello studente senza dover entrare in relazione diretta con lui, senza ascoltare il suo parere ed i suoi bisogni, senza porsi di fronte ad uno scambio di responsabilità, di diritti e di doveri.

L'uso del registro elettronico, se pensato in questa prospettiva, fa diventare la scuola un luogo di controllo più che di formazione responsabile alla cittadinanza. Informare le famiglie in tempo reale su ciò che scolasticamente riguarda i propri figli, rischia di essere una prassi altamente compromettente per le dinamiche relazionali e per la garanzia dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Il registro elettronico, non è il supporto, ma lo strumento di contatto e di scambio di informazioni. Un'implicita ammissione di incapacità di comunicare in modo diretto, affrontando con maturità le dinamiche del conflitto e formando alle abilità e competenze di negoziazione ed assertività. L'accettazione passiva di tale prassi rischia di legittimare, nei confronti degli studenti, una relazione di esclusione e di incapacità ad affrontare i problemi in una prospettiva di complessità. Invece di educare alle strategie del *problem solving*, investigando sulle potenzialità creative individuali e di gruppo, si antepone la forma di comunicazione a distanza, priva di qualsiasi sfumatura empatica e motivazionale. E tutto questo perché guidati dalla falsa credenza che le tecnologie siano capaci di prevenire o evitare l'insorgere di difficili confronti. Questo sembra quindi l'andamento di gran parte del sistema scolastico italiano quando, cercando di stare ai passi con i tempi, propone l'uso degli strumenti tecnologici piuttosto che qualificare e migliorare la relazione educativa.



Porre al centro la riflessione sul senso e sul modo di educare

Nel corso degli ultimi decenni, con l'attenzione spostata sui problemi dell'accoglienza, sulle pratiche dell'integrazione ed inclusione scolastica, sulle questioni relative ai bisogni educativi speciali (che stranamente sembrano interessare tutti gli studenti), sul far fronte ai comportamenti di violenza palese, perché quella sotterranea, nascosta, strutturale appare meno, si sono sempre più indebolite le attenzioni verso la formazione di principi e valori, che devono impegnare la scuola per la costruzione di una società democratica, inclusiva, pacifica, dinamica e di benessere per tutti. A nostro avviso rimangano ancora fondamentali quei principi per i quali, a partire dal secondo dopoguerra, è stato pensato di cambiare la scuola. Se allora, per il retaggio di una formazione impregnata di dogmi fascisti e di condizionamenti religiosi, lo spazio per il cambiamento era difficile da realizzare, oggi, a distanza di set-

tanta anni dall'entrata in vigore della Costituzione, abbiamo il dovere di continuare a porre al centro del nostro impegno di docenti e di educatori la riflessione sul senso e sul modo attraverso i quali si possa educare al pensiero libero, democratico, creativo, responsabile e pacifico. Oggi, ancora più di prima, abbiamo bisogno di ripensare all'educazione come opportunità di crescita cognitiva, emotiva, affettiva e spirituale, che prende forma nell'acquisizione di capacità relazionali e comunicative, finalizzate alla comprensione di sé stessi, degli altri e del benessere sociale. Cercando di tecnologizzare il mondo che ci circonda, con la convinzione di raggiungere più velocemente i nostri obiettivi, costruiti troppo spesso su effimeri interessi quotidiani piuttosto che su motivazioni valoriali profonde, sottovalutiamo e sminuiamo l'importanza che assume l'educazione alla libertà ed alla democrazia. Già nei primi anni del secondo dopoguerra Maria Montessori affermava la necessità di considerare come l'adulto continui il suo

processo formativo avendo davanti a sé due motivazioni chiare e distinte, ma non per questo destinare ad essere e rimanere separate. Da una parte, il proprio miglioramento sul piano delle conoscenze che ha un'incidenza sull'organizzazione della vita, sulla qualificazione professionale, sulla modificabilità dello stesso essere umano. Dall'altra, un'educazione che lo porta a relazionarsi alle nuove generazioni per favorire il pieno possesso della propria complessa natura umana. In questo secondo campo, l'impegno è quello di riuscire a ritrovare come poter riportare l'essere umano sulla strada della liberazione dalle sovrastrutture depositate, nel corso degli anni, che allontanano dalla possibilità di interpretare i bisogni e le necessità spirituali dei bambini e dei giovani. Piuttosto che pensare all'applicazione di un metodo o del miglior metodo come spesso la moda scolastica ci solleciterebbe a fare, la possibile educazione sta nella creazione di relazioni autentiche, necessarie anche per lo sviluppo progressivo dell'educazione alla pace. Il primo passo per educare alla pace e ai valori democratici sta, quindi, nella semplicità della relazione, nella interruzione della continua volontà di dominio che l'adulto mette in atto nei confronti dei bambini. Lotta che porta solo ad una dipendenza ed alla perdita delle innumerevoli qualità umane che spesso non ricordiamo neppure di avere.

Formare alle *human relations*

Tutti noi abbiamo sperimentato che il nostro rendimento lavorativo migliora e la partecipazione è più piacevole se siamo apprezzati e trattati con rispetto e gentilezza e se percepiamo, al di là di possibili conflitti e divergenze, che siamo stimati e coinvolti in un atteggiamento di corresponsabilità. L'attitudine e l'uso di que-

ste pratiche relazionali sono importanti sia a scuola che fuori del contesto scolastico. Sono fondamentali per la vita sociale, ma soprattutto per un rapporto di cura verso sé stessi, il proprio essere, il proprio sentire, i propri bisogni, il proprio mondo spirituale. Per arrivare a decostruire forme comunicative patologiche, inquinate e distruttive che vengono veicolate sia attraverso i rapporti interpersonali diretti che attraverso l'uso dei social che filtrano l'identità della persona, è necessaria una formazione in *human relations*.

Da dove partire? E soprattutto come riuscire ad integrare l'impegno didattico per l'apprendimento dei contenuti scolastici con quello della formazione alle conoscenze e competenze comunicative? Oltre a riconsiderare gli obiettivi educativi che pongono come orizzonte progressivo la scelta di comportamenti democratici, responsabili, solidali, dobbiamo considerare quali metodologie educative ci permettono di trovare le vie per *learning to live together*, come sostenne Delors nel 1996. Apprendere a vivere insieme significa costruire situazioni di pace positiva attraverso il costante e quotidiano impegno educativo. In accordo con le linee di educazione per la pace promosse dall'UNESCO, e naturalmente con la *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* (che sostiene che l'educazione «(...) deve favorire la comprensione, la tolleranza e l'amicizia fra tutte le nazioni e tutti i gruppi razziali o religiosi»), cui questo volume è dedicato, viene riconosciuto come prioritario dotare tutti i cittadini, in particolare quelli in formazione, delle conoscenze, delle abilità e delle attitudini necessarie a coltivare una cultura della convivenza e della comunicazione attenta a privilegiare l'ascolto di se stessi e degli altri, nella comprensione che chi più di ogni altra cosa collabora alla sicurezza ed alla sostenibilità della nostra vita è l'ambiente stesso che abitiamo.