

NAUTILUS

NavigAzioni tra Locale e Globale

Scuola

Giugno 2023 - n. 24



DIRETTORE RESPONSABILE

Monica Pierulivo

REDAZIONE

**Marco Bracci
Piero Ceccarini
Benedetta Celati
Marco Giovagnoli
Patrizia Lessi
Francesca Passeri
Rossano Pazzagli
Matteo Scatena**

HANNO COLLABORATO A QUESTO NUMERO

**Velio Abati
Alberto Barausse
Mario Calidoni
Fabio Canessa
Maria Chimisso
Paolo Coppari
Lauretta Corridoni
Anna Paoella
Elena Pecchia
Fabiola Scagnetti
Vincenzo Scaringi
Agata Turchetti**

ILLUSTRAZIONE DI COPERTINA E LOGO DI **Massimo Panicucci**

Info: redazione@nautilusrivista.it

SOMMARIO

EDITORIALE

4 TUTTI IN FILA PER TRE

6 **Insegnare a essere umani**
di Anna Paoletta

8 **Se le scuole fanno storia, memoria e patrimonio. Un fertile terreno d'indagine per esercitare il mestiere dello storico**
di Alberto Barausse

10 **La scuola agra**
di Elena Pecchia

11 **Le belle relazioni**
di Vincenzo Scaringi

14 **Paesaggio è scuola**
di Mario Calidoni

17 **L'ITI "Pacinotti" di Piombino. Una scuola per un territorio**
di Marco Bracci

19 **Istruiti e contenti**
di Fabio Canessa

20 **Sismografi**
di Velio Abati

21 **Filosofia? Roba per bambini!**
Di Patrizia Lessi

23 **Scuola di prossimità**
di Rossano Pazzagli

26 **C'è un grande prato verde**
di Agata Turchetti

30 **Costruire comunità: il grande ruolo delle piccole scuole**
di Paolo Coppari

33 **I patti educativi di comunità**
di Lairetta Corridoni

37 **Esperienze di scuola nelle aree interne del maceratese**
di Fabiola Scagnetti

41 **L'Italia è una repubblica democratica fondata sul turismo? Scuola e formazione in un settore strategico**
di Maria Chimisso

44 **NELLA STIVA**
Notizie e Segnalazioni

Tutti in fila per tre

Si è appena concluso l'anno scolastico, tra le discussioni che accompagnano solitamente la sua interruzione estiva. Ma c'è un tema fondamentale sul quale dobbiamo interrogarci ed è essenzialmente quale sia l'orizzonte ideale della scuola nel nostro Paese.

Un orizzonte ideale che non può sostanzinarsi nella realizzazione del liceo del *made in Italy*, nell'istituzione *Ministero dell'istruzione e del merito*. Tanta ideologia, retorica e vuoto cosmico dietro queste assurde formule dalle quali si evince l'incapacità di analizzare i problemi reali che la scuola si trova di fronte.

Il disinvestimento nel settore dell'istruzione e della formazione, compresa l'Università, che dura ormai da qualche decennio ha infatti prodotto un disastro. Quando si confronta l'Italia con altri Paesi ad analogo tasso di sviluppo, è ormai quasi rituale riconoscere come il nostro paese si caratterizzi per bassi livelli di scolarità, risultato degli elevati tassi di abbandono che hanno sempre caratterizzato le scuole italiane, come sottolineava 56 anni fa don Lorenzo Milani da Barbiana, di cui quest'anno ricorre il centenario della nascita, nel suo famoso "Lettera ad una professoressa".

Quest'anno ricorre anche il centenario della riforma Gentile, e il sistema educativo italiano è ancora in gran parte fermo sulle scelte fatte nel 1923, con un dibattito sulla scuola egemonizzato ancora da visioni che per molti versi sono eredi delle alleanze politiche di allora: classista da una parte, compassionevole dall'altra (C. Raimo, *Liberiamo la scuola dalla retorica*, "L'Essenziale" 6 ottobre 2022).

C'è ancora una percentuale molto alta di giovani che non completa l'istruzione dell'obbligo: ad abbandonare la scuola media e superiore sono soprattutto i maschi, gli alunni stranieri, i ragazzi del sud e coloro che sono in ritardo scolastico.

Altri dati, provenienti da Eurostat, dicono che nel 2021 **il 12,7% dei giovani italiani tra i 18 e i 24 anni ha abbandonato precocemente la scuola, fermandosi alla licenza media**. È un dato importante, considerata la media europea del 9,7% e il fatto che l'Italia si trova agli ultimi posti della classifica. Anche in questo caso le differenze sono legate al territorio, all'ambiente sociale di origine, al genere e alla cittadinanza.

Ci sono anche alunni che a scuola ci vanno, ma non imparano. Oppure imparano male, poco, o in modo irregolare. Anche se questi giovani non fanno numero nelle principali statistiche sulla dispersione scolastica esplicita, possiamo in un certo senso includerli tra i dispersi. Anche quando riescono a ottenere un titolo di studio, infatti, **questi giovani si trovano ad affrontare la vita adulta senza avere le competenze minime necessarie** per esercitare la cittadinanza attiva, proseguire gli studi, o intraprendere un percorso professionale. Questo tipo di dispersione viene definita come implicita e riguarda il 9,7% di alunni e alunne; solo il 56% degli alunni di terza media raggiunge i livelli di competenze previsti in matematica, e il 61% in italiano.

Di dispersione implicita ha parlato anche *Save the children* a maggio 2022, con un allarme lanciato in occasione dell'apertura di

Impossibile 2022, un convegno sui temi dell'educazione evidenziando che l'incapacità di un ragazzo di 15 anni di comprendere il significato di un testo scritto, è al 51 per cento. Un dramma, non solo per il sistema di istruzione e per lo sviluppo economico, ma per la tenuta democratica di un Paese. I più colpiti sono gli studenti delle famiglie più povere, quelle che vivono al sud e quelle con *background* migratorio.

La scuola dovrebbe invece dare la possibilità a tutte le cittadine e ai cittadini di domani di esercitare un pensiero critico, di prendere in mano la propria vita e di condurla nella direzione che si vorrà trovare. È l'idea di una scuola che fotografa il mondo e incasella gli studenti in modo che questo mondo rimanga fermo, uguale a se stesso, immobile.

Il Pnrr destina un miliardo e mezzo di euro al contrasto alla dispersione implicita, ma non

indica in che modo questi soldi dovrebbero essere investiti dalle scuole, proprio perché forse è la nozione stessa a essere confusa. Il rischio è quello di mescolare in modo eccessivo gli interventi di welfare con quelli educativi.

Restituire pertanto centralità al processo educativo e pedagogico, con attenzione ai contesti sociali e ai territori dove le scuole si trovano, investire anche sulle piccole scuole contrastando i processi di polarizzazione dell'istruzione che sono in atto da tempo, significa creare i presupposti di un cambiamento reale, teso a rimuovere gli ostacoli per una uguaglianza sostanziale e a dare pari opportunità a tutti, come recita l'art. 3 della nostra Costituzione.

Insegnare a essere umani

Dopo un periodo lunghissimo ed estenuante caratterizzato dall'**isolamento** e dai problemi della pandemia, finalmente siamo tornati a vivere il contesto scolastico nella sua accezione più piena di **luogo fisico di promozione della cultura e delle relazioni**.

La pandemia ha lasciato segni indelebili in tutti, ma soprattutto nei ragazzi. È cambiato il loro modo di relazionarsi e sono aumentati i **disagi emotivi**, in particolar modo nell'approccio verso gli altri. Molti ragazzi ancora si rifugiano nell'**isolamento**, quasi a cercare una protezione da possibili e invisibili pericoli; altri mascherano le loro difficoltà e il disorientamento con atteggiamenti di spavalderia, o addirittura di **bullismo**; altri ancora sono spesso sopraffatti da attacchi di panico con atti di **autolesionismo**.

Di fronte a tale nuovo quadro di comportamenti e ai bisogni ad esso correlati, la scuola è chiamata oggi ad assumere nuove funzioni, inedite e sperimentali, rispetto ai tradizionali compiti di formazione e istruzione.

Non può e non deve più essere solo il contesto in cui si condividono contenuti, in cui si promuovono competenze, cognitive e sociali, ma deve aprirsi a **nuove modalità di promozione e di condivisione della conoscenza** ad una **visione olistica della formazione**. La priorità non è più la trasmissione di contenuti culturali secondo il **modello gentiliano**, ma la costruzione comune di nuovi **format conoscitivi**, di processi di negoziazione della cultura e soprattutto di cura pedagogica degli studenti. Bisogna preparare i ragazzi ad affrontare le sfide quotidiane e le difficoltà di questo tempo, a

gestire i mutamenti sempre più rapidi, con spirito critico e capacità di autodeterminazione, con la consapevolezza che le loro azioni incidono direttamente sul contesto sociale nel quale vivono.

È nella **relazione educativa** che risiedono le **leve del cambiamento**, nel rapporto tra docente e studente; è nelle relazioni che si crea la **comunità educante**. Dovremmo riportare al centro dei processi e dei percorsi formativi l'essere umano. Ripartire dai bisogni fondamentali dell'uomo e dalla sua concezione globale per rideterminare ciò che la scuola può offrire e ciò che deve garantire alle nuove generazioni.

Nella pratica educativa è entrato con prepotenza il **concetto di resilienza**, prestatato dalla psicologia contemporanea. Ma come può la scuola promuovere nei ragazzi la resilienza e allo stesso tempo curare lo **sviluppo dell'empatia** con il mondo che ci circonda?

L'educazione dovrebbe considerare alcuni aspetti del momento storico che viviamo e portarli al centro del suo agire per dare ai ragazzi la consapevolezza della **complessità del mondo**. Dovrebbe insegnare ad avere il coraggio di osare perché la forza degli impavidi può cambiare il mondo. La Storia ci insegna che i grandi cambiamenti nella vita degli uomini sono nati spesso da deviazioni rispetto ad un modo di fare consuetudinario. Piano piano stiamo togliendo ai ragazzi il **diritto all'utopia, al sogno**, irrealizzabile forse, di cambiare le cose che non funzionano, cercando di confinarli entro certezze stabili e rasserenanti. Ma

sappiamo che l'evoluzione passa attraverso crisi e stravolgimenti.

La scuola dovrebbe insegnare cosa significhi **essere umani**. Il senso di umanità porta la persona alla condivisione con l'altro, alla difesa dell'altro, a capire cosa sia giusto e sbagliato, a non abbassare la testa davanti alle ingiustizie, ma a combatterle con determinazione e cognizione. Il senso di umanità veste le relazioni sociali di rispetto e del riconoscimento necessario per partecipazione di tutti. La scuola è una palestra importante per l'esercizio

di competenze sociali ed empatiche, per la conoscenza della condizione umana, in quanto si conciliano lo studio e l'acquisizione delle informazioni con la pratica della tolleranza, della presenza dell'altro e dell'attenzione ai suoi bisogni.

Forse, gli insegnanti possono davvero essere i promotori di un nuovo modello di etica, pedagogica e sociale, che ponga al centro delle prospettive di sviluppo culturale, politico, economico e sociale, la coscienza di essere non solo individui, ma membri di un mondo che va sempre più modificandosi e ampliandosi.

DI ALBERTO BARAUSSE

Se le scuole fanno storia, memoria e patrimonio

Un fertile terreno per esercitare il mestiere dello storico

La scuola italiana non è solo l'occasione per riflettere sulle sfide che la società deve affrontare per formare le future generazioni nei sistemi complessi, ma rappresenta anche l'ambito attraverso il quale ripensare il passato a partire dalle domande del presente.

Ma come ci è stata tramandata la rappresentazione della **scuola del passato**? Che visioni di società le classi dirigenti e quelle popolari hanno espresso nel corso dei secoli che ci hanno preceduto? Che cosa hanno studiato gli alunni e gli allievi delle nostre scuole? In quali condizioni hanno esercitato la professione insegnante i tanti maestri e maestre, o le tante professoresse e professori che hanno animato le aule scolastiche? Ed oggi attraverso quali forme la memoria della scuola condiziona la rappresentazione storica delle nostre scuole?

Sono, queste, solo alcune delle domande che oggi gli storici si pongono per ripensare alla storia delle nostre istituzioni scolastiche.

Nel farlo non possiamo tener conto di come sia cambiato il modo di fare la storia della scuola e di come sia mutato il mestiere dello storico delle nostre istituzioni scolastiche.

Fino a qualche decennio fa, almeno fino agli anni Settanta ed Ottanta del secolo scorso, era difficile incontrare l'interesse degli storici per le vicende della scuola italiana. Raramente la scuola è stata la palestra per misurare i mutamenti sociali, economici o culturali da parte degli storici di professione. Per molto tempo, lungo tutto il Novecento, è stata esercitata una

forte egemonia da parte della cultura di matrice idealista che amava analizzare più la **storia delle idee pedagogiche** piuttosto che le caratteristiche dello sviluppo dei **processi di scolarizzazione**, delle **culture prodotte all'interno delle nostre scuole**, dell'articolazione dell'**offerta formativa**, della evoluzione dei **curricula disciplinari**, della condizione del **corpo docente o di quello dirigente**.

Ancora più rare erano le incursioni degli storici volte ad esplorare la quotidianità scolastica.

Si sono succedute diverse stagioni a partire dalla seconda metà del secolo scorso, che hanno visto dapprima gli storici generalisti provare a rompere l'antico schema paradigmatico dell'idealismo culturale. Prima cercando di mettere in luce alcuni passaggi importanti nella storia del sistema scolastico italiano, soprattutto dal punto di vista delle politiche scolastiche definite dalle *élite* dirigenti tanto nell'Italia liberale, quanto in quella fascista o repubblicana; poi approfondendo i fattori che hanno contribuito a individuare la scuola e i processi di scolarizzazione delle *élite* o i processi di alfabetizzazione delle classi subalterne come elementi fondamentali per una più corretta interpretazione di certi fenomeni chiave della nostra storia sociale ed economica.

Ma grazie anche all'apporto degli storici dell'educazione più attenti a recepire la grande lezione della scuola storiografica delle *Annales*, ed a raccogliere le suggestioni provenienti dal confronto storico internazionale, proprio a partire dagli ultimi decenni del Novecento sono state promosse nuove indagini destinate

ad aprire nuovi capitoli nella storia della nostra scuola.

Non solo è emersa la necessità di avviare dei percorsi di ricerca per mettere in luce le dinamiche della scolarizzazione collocate tra le spinte centralistiche del ministero e le applicazioni a livello periferico territoriale, ma si è aperta una nuova finestra su quella che **Dominique Julia**, uno storico francese, definiva la “scatola nera” della scuola, la specifica **cultura prodotta dalle scuole**.

Per tante generazioni dal secondo Ottocento, i libri letti a scuola sono stati gli unici testi ad alimentare la cultura scritta destinata ad integrare, prima, e a soppiantare poi quella orale. Ma solo recentemente si è scoperta l'importanza di studiare e conoscere che cosa si leggeva nelle scuole dell'Italia liberale o di quella fascista. Solo in anni più recenti si è capita l'importanza di intrecciare la ricostruzione delle componenti destinate ad alimentare il tessuto delle culture scolastiche con lo sviluppo delle imprese editoriali, artefici primi di una lenta e progressiva produzione di massa dei libri per la scuola. Ed insieme ai libri si sono moltiplicate le incursioni per individuare i cambiamenti nelle pratiche didattiche e nelle discipline scolastiche, da quelle per acquisire gli strumenti della lettura e della scrittura, a quelli dell'aritmetica e della matematica, delle scienze naturali o della storia e della geografia. I quaderni scolastici, insieme ai registri di scuola, ai diari degli insegnanti, alle testimonianze orali, hanno allargato lo spettro delle fonti destinate ad aprire fronti innovativi ed inediti sulla complessa storia delle nostre scuole. Fino a diventare un vero e proprio patrimonio, quello storico scolastico, fatto di molteplici elementi, materiali ed immateriali, destinati ad essere valorizzati dalle stesse istituzioni scolastiche secondo una prospettiva “etnologica” ed “archeologica”.

Ed ecco, allora, che accanto ai **beni culturali** prodotti dalle scuole e custoditi negli archivi scolastici o negli archivi comunali e

statali (che conservano registri, quaderni, disegni, verbali, fascicoli personali degli insegnanti ect.) gli storici hanno riscoperto l'interesse per nuovi ambiti di ricerca, dalla **storia degli edifici storici delle scuole**, sia ottocenteschi come quelli delle scuole rurali del primo Novecento; a quello per lo sviluppo dei **processi di scolarizzazione** nei contesti migratori e coloniali, nell'ambito mediterraneo o delle Americhe. E ancora quello per i sussidi didattici come l'alfabetiere mobile realizzato da Vittorio Carli per le scuole elementari, il planetario prodotto dalla ditta Paravia per l'insegnamento di geografia nelle scuole secondarie ottocentesche, la collezione di mineralogia e di geologia prodotta per le scuole, come i modelli per l'istruzione del corpo umano del prof. Bock.

Un patrimonio attraverso il quale, oggi, possiamo ricostruire anche la memoria scolastica, ossia la rappresentazione della scuola che si è voluto trasmettere attraverso i canali diversi della produzione culturale.

Dalle forme della memoria collettiva prodotta dall'industria culturale (il cinema, la TV, la letteratura, le illustrazioni), a quella individuale trasmessa attraverso i diari, le memorie autobiografiche o le interviste orali, per arrivare alle forme della memoria scolastica pubblica dove le lapidi, i monumenti, le targhe, la titolazione della viabilità a uomini e donne che hanno inciso nella storia delle nostre scuole rappresentano artefatti-reperti che, insieme ai francobolli, le monete e le medaglie, le fotografie, arricchiscono il patrimonio culturale delle scuole custodito nei luoghi più improbabili e dimenticati delle nostre scuole e delle nostre città e che attendono solo di essere scoperti e valorizzati (memoriascolastica.it).

Non solo attraverso i centri specialistici universitari e le reti transnazionali di ricerca, ma anche mediante le iniziative che le stesse scuole con i **musei della scuola** presenti nei territori, possono promuovere.

La scuola agra

Lacrimae rerum, il mondo piange.

Timeo Danaos et dona ferentes, non ti fidare anche se ti fanno buon viso.

Agnosco signa antiquae flammae, non si dimenticano mai i segni dell'Amore.

Una studentessa mi scrive su *Whatsapp* perché ha spigolato queste frasi dalle nostre lezioni sull'"Eneide" e mi chiede se il prossimo anno in quinta troveremo cose così belle. La conforto scrivendole che le odi di **Orazio**, le rutilanti metamorfosi di **Ovidio**, la prosa di **Seneca**, il delirio mortifero di **Petronio** non la deluderanno.

Ma questa è un'eccezione, una triangolazione fortunata tra insegnante studente e materia incandescente.

A entrare tutte le mattine in una scuola superiore italiana c'è di che rimanere stupiti e preoccupati. Giovinette e ragazzoni costretti a un banco cinque o sei ore, privati dell'indispensabile *smartphone* perché i cellulari ormai si consegnano in quasi tutte le scuole, ti guardano apatici e annoiati davanti a qualsiasi argomento, autore o tema tu proponga. A volte, spinti dalla paura di un brutto voto, pressati da genitori ambiziosi, si impegnano a stare attenti ma il gioco dura poco, massimo 40 minuti.

Dopo il ritorno a scuola dallo sciagurato Covid la rinnovata socialità li aveva resi euforici, se non felici, ma l'euforia è svanita presto.

Sono tristi e consapevoli. Una studentessa mi ha confessato che non riescono a

seguire nemmeno la trama di un film perché, abituati alla velocità di **Tik Tok** e **Instagram**, si stancano subito, figuriamoci se riescono a seguire una spiegazione sulla Critica della ragion pura o i passaggi per risolvere un integrale.

Dall'altra parte gli insegnanti le provano tutte: metodologie dai confortanti nomi inglesi, lezioni pluridisciplinari e scriteriate che collegano tutto con tutti, modernizzazioni e attualizzazioni inopportune. Come cuochi poco capaci che, non sapendo cucinare, speziano le pietanze per renderle appetitose, invano.

L'unico momento in cui gli studenti ritrovano una certa vitalità è quando gli insegnanti propongono una prova scritta. Consegnato in modo disciplinato lo *smartwatch* vecchio e non funzionante, si mettono a smanettare e a copiare soluzioni e traduzioni dall'altro *iphone*, quello "vero", che hanno in tasca, o dallo *smartwatch*. Consegnato il compito-farsa, ritornano alla usuale apatia.

Ora ci si è messa anche l'**Intelligenza Artificiale**: ricerche, compiti a casa, tesine ed elaborati vengono affidati a **Chat Gpt** o simili, anche se i risultati sfornati sono deludenti, sciatti, banali, omologati.

Un panorama desolante. Difficile trovare i colpevoli: certo gli adulti - insegnanti, e genitori soprattutto- non hanno saputo dare esempi convincenti e, magari, la felicità si impara per imitazione. Se siamo adulti tristi, viziosi e sfiancati non possiamo fare da specchio a una generazione da giovinezza dorata.

O forse una storia li salverà. Prima della fine della scuola, ho proposto la visione di

“Maraviglioso Boccaccio” sulla falsariga delle novelle del **Decameron**, ma uno studente mi si è avvicinato, con un’arietta interessata e curiosa: “Profe, invece del film, perché non ci racconta una delle sue storie?” Ho raccontato le vicissitudini di **Sherazade**, a lei le novelle hanno salvato la vita.

Le belle relazioni

E. A., una mia ex allieva attualmente ventenne, mi scrive su Whatsapp.

Stasera ho deciso di rileggere questo libro ("Io sono tu sei" di Giusi Quarenghi) che stava in un angolino nella mia libreria ... è uno di quei momenti in cui non posso che pensare alla meravigliosa persona che sei. Sarò eternamente grata alla vita per il dono che mi ha fatto: il ricordo di te che ci portavi le caramelle in classe senza toccarne neanche una rimarrà sempre tra le dimostrazioni di amore più grandi e sincere di cui io abbia mai fatto esperienza. La nostra biblioteca di classe, le canzoni nell'ora di inglese, le storie di "Giovannin senza paura", "Kirikù e la strega Karabà", "Io sono tu sei"... Vincenzo, tu mi hai insegnato ad essere umana, e questo è il regalo più bello che tu potessi farmi.

Sì, la scuola può essere anche questo, ma ahimè, può anche essere l'esatto contrario. Il campo, l'ambito dell'apprendimento è pregnante, attiene a qualcosa che è profondamente necessario, intrinseco, radicato nella nostra specie. Nessun cucciolo d'animale necessita di un tempo così lungo per diventare autonomo. In quanto tale è sottoposto ad alcuni elementi costitutivi della realtà stessa, insopprimibili, ineliminabili.

Procedo in ordine sparso: insegnare è un processo visibile, palese, manifesto. Apprendere è un processo oscuro, infatti vengono richieste delle modalità di verifica per accertarsi del risultato. Già queste azioni mettono in moto una complessità difficile da descrivere, da narrare. Quanto, di ciò che insegniamo, arriva agli allievi? Nel suddetto messaggio la mia ex alunna cita come essenziale ricordo positivo le

caramelle, le storie, le canzoncine in inglese, cose che non nascevano da una mia profonda conoscenza pedagogica bensì da quella che per me rappresentava una normalissima routine quotidiana, il minimo per un gruppo di persone che doveva condividere una stanza per un certo numero di ore al giorno, qualcosa che non la facesse somigliare troppo a un reclusorio. Se avessimo avuto a disposizione un orto, e il ministero mi avesse sottoposto a un corso obbligatorio di formazione per imparare a coltivarlo penso che saremmo stati tutti molto più contenti.

Degli ultimi anni di insegnamento quella che ricordo come una giornata in cui sono stato letteralmente acclamato dai bambini e dai genitori è una giornata di neve. La guardammo fioccare dalle finestre e quasi senza dire una parola ci precipitammo nel cortile lasciando perdere libri e quaderni senza alcun senso di colpa. In quella smisurata indisciplina c'era il senso di una curiosità, di una voglia di nuovo, c'era una sana rivendicazione, almeno io così la interpretavo, riprenderci il nostro tempo, infatti quel che conta alla fine è la condivisione di un evento. Ogni giorno mi chiedevo: "Quale dono (metaforico) porto oggi ai bambini? Come li aiuto a scatenare la loro innata curiosità?"

É obbligatorio vivere la scuola come un sistema di relazioni pregnanti, strettamente intrecciate. A chi ci rivolgiamo quando facciamo scuola? Che significa fare scuola? Finalmente comincia a delinearsi un approccio che vede sempre meno la scuola come luogo della trasmissione della cultura, ma, molto più giustamente il luogo dove si crea cultura, e la si crea insieme, docenti e discenti. La pratica

educativa messa in atto dal maestro **Franco Lorenzoni** costituisce in Italia un ottimo esempio. Anche il concetto di "intelligenza", a partire dagli studi condotti da **Howard Gardner** fin dagli inizi degli anni '80 dovrebbero ormai aver convinto tutti su quanto sia improprio oggi parlare di "intelligenza" al singolare e quanto sia invece necessario parlare di "intelligenze" al plurale. A questo proposito riparto con la domanda: "A chi ci rivolgiamo quando facciamo scuola?" Spesso, quasi sempre, ci rivolgiamo alla classe, che è fatta da individui, allievi ed allieve, molto diversi fra loro. Paradossalmente spesso l'unica differenza che emerge sul piano scolastico non è la ricchezza di cui ciascuno di essi è portatore sul piano dei vissuti quanto l'essere più o meno vicini agli obiettivi astratti che la scuola propone, l'unico dato che emerge è dunque il voto conseguito nelle varie discipline. È l'apoteosi del bimbo "bravo" e della bimba "brava". Ma l'istituzione scolastica non è fatta per i bravi.

Non sarebbe possibile orientare la pratica educativa verso un sistema in cui allievi e docenti cooperino per risolvere problemi di natura

concreta? Una pratica educativa in cui anche il lavoro manuale ritrovi la sua alta funzione formativa? Il nostro paese ha avuto esperienze di questo tipo grazie all'azione di associazioni come il **Movimento di Cooperazione Educativa**, che oggi sembrano, ahimé, dimenticate.

Dobbiamo sempre tener presente poi che la scuola vive nella società, che è presente attraverso l'importante funzione che svolgono le famiglie. È necessario che si vada a costituire un **nuovo patto pedagogico** tra le istituzioni scolastiche e le famiglie. Va ricostruito un sentire comune e di conseguenza un linguaggio comune in cui si parli di scuola intesa in tutta la sua sistematica complessità.

Sulla scuola esiste una letteratura sterminata, ma credo che un moderno orientamento non possa prescindere dal fatto che ai discenti debbano essere affidati compiti che li rendano consapevolmente protagonisti e responsabili dei processi formativi che li riguardano.

Paesaggio è scuola

Il Paesaggio italiano, quello che era ed è ancora per le sue parti residue, è il bene culturale più importante del nostro paese. Il bene che tutti gli altri comprende e significa. (A. Paolucci)

Una svolta per il rinnovamento scolastico

Quale idea di Paesaggio ci consegna l'immaginario dell'esperienza scolastica che ognuno di noi ha attraversato soprattutto riferendosi ai primi anni di scuola ?

Non è una domanda peregrina.

“Paesaggio”, per molti, è tuttora (quasi) sinonimo di panorama, la veduta di un territorio da un determinato punto di osservazione, magari con il retro pensiero della vacanza, e i bambini portano a scuola questa immagine.

Un lascito che la scuola ha contribuito ad alimentare con un insegnamento che aveva relegato il paesaggio entro i confini disciplinari della geografia descrittiva e nelle grandi rappresentazioni letterarie - chi non ricorda l'addio ai monti di manzoniana memoria- o nei paesaggi della storia dell'arte, separati tra loro, la scienza e l'arte.

La grande svolta per un profondo cambiamento di paradigma é avvenuta al passaggio del millennio.

Si è condivisa con la ricerca l'idea che il paesaggio è un concetto di sintesi nel quale

confluiscono diverse componenti fisiche, antropiche, sociali collegate tra loro in relazione dinamica, ma soprattutto, che il paesaggio ha una doppia dimensione sempre compresente .

É, al tempo stesso, “*ciò che si vede e come lo si vede*” (Farinelli 1991). Una interpretazione con profonde implicazioni di studio e formative per la scuola che mette in gioco il soggetto e l'oggetto nella loro interdipendenza.

Il dibattito culturale ha avuto altresì una sanzione giuridico/culturale a livello europeo con la **Convenzione europea del Paesaggio del 2000** che ha definito il paesaggio come “*una parte di territorio così come è percepita dalle popolazioni, il cui carattere risulta dall'azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni*”. Iniziativa europea che ha pure attribuito alla formazione e all'insegnamento un ruolo decisivo per l'avvio di programmi interdisciplinari di formazione e educazione nei quali ogni Stato del Consiglio Europeo doveva impegnarsi.

Sul versante scolastico, intanto, si era aperto il faticoso dibattito sulla necessità di rinnovare

profondamente la narrazione scolastica dei saperi, tutti i saperi e, in particolare, il sapere **geo-storico ambientale**. Si è aperta una stagione di riforma e di maggiore autonomia progettuale delle singole scuole, con uno scopo ed un obiettivo : superare la frammentazione dell'enciclopedismo disciplinare imperante e rendere l'esperienza scolastica più attiva e partecipata, felice.

“La conoscenza e la valorizzazione del patrimonio culturale ereditato dal passato con i suoi segni leggibili sul territorio si affianca allo studio del PAESAGGIO contenitore di tutte le memorie materiali e immateriali anche nella loro proiezione futura” (Indicazioni nazionali per il ciclo primario della scuola 6/14 anni, 2012, ribadite nel 2018).

Il Paesaggio con il Patrimonio culturale divengono così oggetto per eccellenza di insegnamento interdisciplinare e si inizia a parlare di educazione per/con/nel paesaggio e patrimonio aprendo una via ardua ma affascinante per l'esperienza scolastica di qualità.

Un percorso bloccato per diversi lunghi anni dai limiti imposti dalla pandemia, ma che ora si presenta ancora più necessario per superare le ferite aperte da una didattica a distanza e dalla mancanza di relazioni socio ambientali tra alunni, con i docenti e con il territorio.

Un contenuto nuovo da rendere operativo a scuola

A scuola il paesaggio si presenta così con il suo potenziale interdisciplinare, come *contenuto significativo* - per dirla con il linguaggio della psicologia dell'apprendimento - che comporta la comprensione di come la somma di sguardi

diversi su un intero alla fine non sia la somma aritmetica degli stessi, bensì una realtà nuova che si comprende a condizione della partecipazione diretta alla sua costruzione.

È altresì un contenuto che si presenta esso stesso come *ambiente di apprendimento*, nel quale agire per capire. Non ci rapportiamo con il paesaggio solo quando possiamo capirne le caratteristiche dall'alto e da lontano ma ogni volta che entriamo in esso, ne facciamo esperienza, lo viviamo. Una attitudine che si impara e che la scuola ha il compito di avviare. Con il paesaggio non aggiungiamo un argomento alla lista dei temi della educazione ambientale ma entriamo in una relazione profonda con la natura e l'ambiente che viviamo.

Si può dire inoltre, con **E. Morin**, che il paesaggio è anche un grande *concetto organizzatore degli insegnamenti per il futuro* perché riguarda la vita dell'uomo e del pianeta, connette i problemi locali con i grandi temi della comunità di destino di tutti i popoli della terra. Il paesaggio sconvolto dai cambiamenti climatici nella sua brutale attualità interroga tutti gli uomini.

Lo specifico della scuola in questa prospettiva formativa è comunque quella di tradurre in azioni concrete, in esperienze produttive l'insegnamento del tema paesaggio integrato nel curriculum di scuola e in quel Piano dell'Offerta Formativa che ogni scuola elabora.

Molti vincoli limitano ancora il sistema scolastico nella progettazione di percorsi di insegnamento costruiti con il protagonismo degli studenti, l'attività laboratoriale, la messa alla prova dell'esperienza sul campo , ma il paesaggio può essere un motore di rinnovamento disciplinare ed esperienziale se

traduciamo in azioni didattiche concrete le sue grandi metafore.

- **Il paesaggio come teatro**, suggerisce Eugenio Turri (1998). In esso si può essere di volta in volta attori o spettatori cioè agire e osservare. L'attività educativa perciò non è solo mirata a fornire conoscenza ma promuove la consapevolezza dello studente nello spazio e sollecita un coinvolgimento attivo con assunzione di responsabilità diretta. Il volontariato ambientale, la collaborazione e la co-progettazione con le iniziative di salvaguardia e conoscenza di enti e istituzioni sono alleate della scuola democratica.
- **Il paesaggio come storia** (Tosco 2009). Il palinsesto è quella trama nella quale si sovrappongono, senza mai essere completamente cancellate, le memorie delle generazioni che hanno fatto la storia di quel territorio ed hanno creato il paesaggio, spazio di vita dell'osservatore di oggi. Leggerlo nelle sue forme e nei suoi aspetti, in continuo mutamento, dal punto di

vista storico/ambientale, sociale ecc. è una attività didattica che rende protagonisti gli alunni ed è funzionale ad una appartenenza critica.

- **Il paesaggio come lingua madre** (Morelli, 2014). È il luogo di appartenenza del singolo e luogo originario della vita dell'uomo con tutti i suoi sentimenti e sensazioni ancestrali depositati dentro di noi. È luogo di vita di una comunità nel quale si riconoscono profonde corrispondenze con le condizioni di vivibilità del singolo e della comunità stessa. Raccontare, descrivere, leggere, rappresentare il paesaggio in questa ottica, con questo cannocchiale, contribuisce alla formazione della personalità e al suo sviluppo in senso non solo simbolico ma anche cognitivo ed emotivo. La scuola della pandemia ha sollecitato la costruzione e l'uso di aule all'aperto, nel paesaggio, un'esperienza formativa assolutamente da non sottovalutare e nella quale cogliere valori profondi di umanità .

- -----

Piccola bibliografia di riferimento

G. Cepollaro , B. Zanon, *Il paesaggio spazio dell'educazione*, ed. ETS, Pisa ,2019

B. Castiglioni, *Educare al paesaggio* , Museo di storia naturale e archeologia di Montebelluna, Treviso, 2010

B. Castiglioni, M. Cisani M.Piccolo, *Camminare nel paesaggio come pratica educativa* , © Pensa MultiMedia Editore (on line)- Studium Educationis• anno XXI - n. 1 - febbraio 2020

Per l'educazione al paesaggio a scuola, Biblioteca Archivio Emilio Sereni, Istituto A. Cervi, Gattatico (RE) ,2020

M. Calidoni, *Paesaggio, spazio della formazione*, in "Paesaggi culturali", a cura di A. De Nicola, F. Zuccoli, Maggioli, 2016

- AA.VV., *Il paesaggio italiano*, TCI , Milano, 2000
- M. Jackob, *Il paesaggio*, il Mulino, Bologna, 2009

ITI A. Pacinotti di Piombino

Una scuola per un territorio

Alcuni anni fa ebbi l'onore e il piacere di imbartermi nell'Istituto Tecnico Industriale (ITI) A. Pacinotti di Piombino, di ricercare nella sua storia cinquantennale, in quella dei suoi protagonisti, docenti e allievi, e di scrivere un volume edito da La Bancarella Editrice, [ITI 'A. PACINOTTI'. Da 50 anni attore del mutamento socio-economico di Piombino.](#) L'ITI nasce nell'anno scolastico 1958-1959. Fin dall'inizio questa Scuola diventa un punto di riferimento per la formazione di professionalità da inserire nel contesto produttivo locale, caratterizzato dalla presenza delle industrie siderurgiche. Nel corso del tempo l'Istituto è riuscito a rispondere efficacemente alle richieste provenienti dal mondo dell'impresa del territorio, che sempre più proiettata in un contesto nazionale e internazionale, ha via via richiesto competenze sempre più elevate per affrontare le sfide complesse che hanno condotto ai processi di globalizzazione economica.

L'ITI si è sempre dimostrata capace di "produrre" studenti competenti, responsabili e dotati di quelle abilità tecniche e di quelle competenze culturali necessarie per gestire e innovare i processi economici locali, almeno fino al 1992/1993, il "biennio fatale" caratterizzato dall'esplosione della crisi

industriale; da quel momento l'Istituto ha dovuto ripensare il proprio ruolo educativo tra insicurezze e incertezze socio-economiche che hanno interessato tutto il territorio.

Compito della scuola e, nel caso specifico, degli Istituti tecnici, dovrebbe essere quello di agire come il luogo per eccellenza in cui la cultura di una società è conservata e riprodotta, senza dimenticare l'apporto determinante allo sviluppo del sistema sociale, economico e produttivo attraverso la creazione di competenze umane e professionali.

Il passato dell'ITI è testimone dell'enorme lavoro svolto da questa Scuola per e con il territorio; questo passato è ancora vivo e si lega direttamente alle biografie di insegnanti e studenti che hanno saputo "vedere" il mondo del lavoro, dell'impresa e del mercato bilanciando egregiamente tradizione e innovazione, due facce della stessa medaglia.

Senza alcun dubbio l'ITI ha rappresentato per molti decenni un canale di accesso al lavoro qualificato nelle **industrie locali** per i giovani diplomati che, soprattutto negli anni '60 e '70, ebbero la possibilità di costruire le proprie carriere professionali in modo sicuro e certo. Questo connubio strategico – ITI come istituzione formativa e industrie come attori

economicamente rilevanti – ha progressivamente perso la propria valenza, indirizzando sempre più studenti a preferire la strada universitaria come consapevole scelta tesa al miglioramento delle proprie competenze in vista di un lavoro qualificato e appagante. Tale cambiamento ha condotto l'Istituto a ripensarsi e a riflettere sul proprio ruolo nella società.

Negli ultimi anni l'ITI ha abbracciato l'idea di **futuro**, mutando la propria identità, con la certezza che essa non potrà mai essere disgiunta dal luogo in cui esso è nato e che

dovrà sempre essere caratterizzata dalla tensione costante tra la valorizzazione delle lezioni del passato e la voglia di guardare al domani.

Dovrà essere una scuola difficile ma giusta, inclusiva ma sfidante...in poche parole un'istituzione che sappia rispondere alle sfide attuali e a quelle che verranno. L'ITI lo ha sempre fatto e sono certo che continuerà a farlo, grazie alla comunità che la sostanzia – i suoi docenti e ai suoi studenti – una comunità sempre in cammino.

Istruiti e contenti

L'istruzione può essere propedeutica alla cultura, se viene utilizzata come base di una **voce individuale**. La scuola ha il compito importantissimo di darci un'infarinatura dei vari campi dello scibile umano, da sfruttare come punto di partenza per approfondire quello che ci interessa di più, verso cui proviamo una passione irresistibile e una forte inclinazione. Allora ci divertiremo a scoprire che la **matematica** non si limita alla sfilza di espressioni algebriche dei compiti per casa, che l'inglese non si esaurisce negli esercizi penosi che ci chiedono di volgere al plurale o al passivo frasi balorde come “-Susan, where is John? -John is in the house” e che Machiavelli, Caravaggio o Spinoza contengono un'articolazione e una profondità di linguaggio e di pensiero che vanno ben oltre gli stereotipi dei manuali, a volte fino a ribaltare le frettolose semplificazioni scolastiche.

Ma se l'istruzione diventa l'**unico orizzonte del sapere**, finisce col sostituire la cultura con un vacuo surrogato, una sua contraffazione buona tutt'al più per risolvere i cruciverba della *Settimana Enigmistica*. Così il luogo comune prende il posto della saggezza, si spaccia il sentito dire per studio e il mondo si riempie di idee ricevute, approssimative o sbagliate. La cultura nasce da una **fertile contaminazione** tra la nostra personalità e l'applicazione critica e appassionata alla materia che ci ha scelto, non che abbiamo scelto noi. Solo così impareremo qualcosa. Se ci fermiamo alla banale superficialità dell'istruzione scolastica, l'ignoranza colta farà più danni della grandine. Lo capì bene Ennio Flaiano quando diceva “Tutto quello che non so, l'ho imparato a scuola”.

Sismografi

Nelle civiltà odierne, la scuola dei vari ordini, più ancora della formazione universitaria, è il sismografo della direzione che la classe dominante imprime sul medio periodo all'insieme sociale.

Dico «classe dominante» includendovi anche le contropinte, di resistenza e di sovversione, che la dinamica della totalità comporta.

Il problema, eminentemente politico, è la comprensione delle curve che essa ci squaderna. Per esempio, *La lettera a una professoressa* della scuola di Barbiana, con la sua scabrità, con la sua insofferenza anticotestamentarie, recava la rabbia d'una sottomissione ormai insopportabile, la sua pagina additava l'energia e l'entusiasmo di un mondo nuovo che si afferma. Lì si leggono in figura i cattivi maestri che i benpensanti avevano deriso e punito, lì si trova in incubazione una generazione di subalterni che per prima è riuscita a lavarsi le mani dalla merda.

Tempo fa, **Sergio Rizzo**, giornalista del «Corriere della Sera», per comprovare il dannoso anacronismo dell'articolo 18 dello Statuto dei lavoratori, in una trasmissione televisiva ha

graziosamente dichiarato: «Ho chiesto ai miei due figli, lei di 19 anni lui di 24. Non sapevano che cosa fosse». L'intervistatore assentiva sorridente. Non ci hanno detto che entrambi mangiano *brioche*. E certo per un sodo meccanismo retorico noto all'intervistatore – di sicuro in quel momento candido come la sua coscienza – il comune ascoltatore con quel sorriso ha dimenticato lo scarso pane della propria credenza. Vicino, la giovane ragazza, studiosa e appassionata, decide alla fine che il suo destino non sarà la ricerca e lo studio, ma un breve corso professionalizzante.

Nella civile **Toscana** dov'io nacqui e parlo ancora la lingua di Dante, l'**abbandono scolastico** è oggi all'**11,7** per cento dei ragazzi in età scolare, per non parlare della povertà educativa di chi pure a scuola, in qualche modo, rimane. Ma le cifre sono tante.

Anzi troppe. C'è il telegiornale che trionfa allegro il «boom dei giovani» negli alberghieri. Bene o male, un rudimento d'inglese per qualche oltrefrontiera lo impareranno.

(da *Fughe. Prose*, Manni, San Cesario di Lecce 2020)

Filosofia? Roba da bambini!

Nel recente *Come non insegnare filosofia* **Massimo Mugnai**, docente per molti anni di Storia della logica a Pisa, racconta l'esperienza di selezione scritta e orale per l'ingresso nella classe di Lettere, indirizzo in Filosofia, alla **Scuola Normale Superiore di Pisa**:

“Su 120-140 compiti, quelli accettabili, negli anni dal 2002 al 2012, erano di solito non più di 12-15; meno ancora dal 2012 al 2017, anno del mio pensionamento [...]. I candidati, nella stragrande maggioranza, riassumevano in maniera stringata e piatta il manuale, per cui era difficile stabilire se avessero davvero interesse per la materia, se fossero in grado di argomentare e se avessero capacità filosofiche [...]. Quasi nessuno dei candidati era in grado di presentare e commentare un testo [...]. I candidati che prendevano voti bassi (dal 2 al 4 per intendersi) alla povertà intellettuale univano incertezza sintattica e sgrammaticature. Frequenti “un” senza apostrofo seguito da sostantivo femminile iniziante con vocale; “accelerare” invece di “accelerare”, “faticante” per “faticante” ecc. Nella maggioranza dei casi si trattava di compiti striminziti di tre, talvolta due mezza facciate di fogli a protocollo, buttati giù nel totale delle sei ore messe a disposizione dalla SNS.”

Segue l'implicita domanda su quando a scuola abbiamo cominciato a ridurre la filosofia ad una sequenza di autori e date privandola del

suo compito fondamentale: insegnare a pensare. All'obiezione che si pensa anche senza sapere la filosofia o saperla fare (cosa profondamente diversa) si può rispondere che sì, in linea generale ogni disciplina che ci aiuti a comprendere qualcosa deve necessariamente spingerci a formulare un pensiero sull'oggetto della nostra comprensione. Tuttavia lo studio della filosofia dovrebbe spingere anche in altre direzioni, ad esempio quella in cui la domanda da porsi su qualcosa non debba essere soltanto “A cosa mi serve”.

Come leggiamo in *Apologia della storia* di **Marc Bloch**, lo studio della Storia no, non dà un'immediata soddisfazione in termini materiali. Non insegna un mestiere, non rende edotti nel disbrigo di problemi quotidiani. Eppure non possiamo dire che la storia sia inutile perché di fatto conoscerla e trasmetterla correttamente ha l'utilità pratica di non farci subire bovamente gli eventi, di aiutarci ad analizzarli con occhio critico o almeno a vedere da dove arriviamo. Perciò la scuola, tanto per cominciare, dovrebbe mostrare che c'è differenza fra il *servire* di qualcosa e la sua *utilità pratica*. In quest'ottica uno degli aspetti concreti più utili della filosofia è quello individuato dal filosofo **Nigel Warburton**, cioè togliere l'illusione della scontatezza. Prima di dare per assodati una convinzione, un'idea, un valore occorre chiedersi cosa ce li fa ritenere scontati, perché, come si sono formati in noi.

Questo esercizio filosofico rende tutt'altro che incerti sulla via da seguire o deboli nella difesa di ciò in cui crediamo. Nella disputa fra idee opposte, la posizione più debole non è quella di chi si fa delle domande, ma di chi non se le fa. Interrogarsi sulla natura dei valori o delle conoscenze che ci orientano è un approccio che solo nella scuola può essere proposto e coltivato fino a farsi attitudine anche fuori dalle mura scolastiche.

Per fare questo l'insegnamento al triennio di alcune scuole superiori della sola storia della filosofia sembra non bastare. Anche in questo caso una felice metafora di **Bloch** sulla storia può aiutare a comprendere: ogni quercia nasce da una ghianda, ma non tutte le ghiande sono destinate a diventare querce. Il mestiere dello storico è perciò quello di cercare il contesto, le condizioni, le circostanze che hanno permesso proprio a quel frutto di diventare albero. Questa ricerca è solo apparentemente coincidente con quella di uno scienziato: cercare le origini di qualcosa non significa necessariamente identificarne la causa. Noi sappiamo perché un seme diventa pianta, ciò non significa però che la nostra indagine su quel percorso debba arrestarsi ad un ristretto determinismo.

Se questo rende discipline come la storia diverse dalla base dalle scienze, a maggior ragione non è utile continuare a insegnare filosofia come una lunga sequenza diacronica di fatti, un costante prima e dopo che ci ha condotti dai greci a oggi e in cui, come facciamo nelle scienze, stabilire chi aveva ragione e chi no, cosa si credeva più o meno ingenuamente nel passato e come abbiamo scoperto che invece stanno diversamente. *Pensare* significa, fra le altre cose, non

limitarsi a individuare le cause. Per fare questo non si deve cancellare il riferimento a date e correnti, ma in un momento storico in cui si interroga sempre più spesso sull'utilità dell'insegnamento della filosofia nelle scuole l'esperienza avuta da Mugnai in un contesto già altamente selettivo come quello della **Normale** (dove chi partecipa al concorso di ingresso vuole fare filosofia e pensa di averla studiata e compresa correttamente almeno nei fondamenti alle Superiori) deve suonare come un campanello d'allarme per tutti perché anziché limitarci all'indignazione per un dilagante analfabetismo funzionale, l'ignoranza dei giovani (che come disse anni fa **Umberto Eco** è stata puntualmente denunciata dai vecchi in ogni epoca storica) e il sistema dell'istruzione destinato a una inesorabile deriva, proviamo invece a proporre approcci veramente virtuosi e partendo proprio dall'insegnamento della filosofia, dandole una maggiore impostazione critica, mostrando la forza d'impatto di un'idea attraverso le prove che la fondano, concentrandosi sui suoi fondamenti. Pensare in filosofia non significa avere un'opinione su tutto, dire come la si pensa nella cieca convinzione che tutte le opinioni abbiano uguale valore.

Comprendendo a fondo la natura di un'idea saremo poi capaci di esprimerne con chiarezza i contenuti, di esporla alle critiche, metterla alla prova in un dibattito che non si riduca a una mera esibizione di citazioni o a un'agone in cui vince chi urla di più. Se l'analisi fatta sin qui si ferma alle possibilità offerte dalle scuole superiori vale la pena riportare alla luce un'esperienza simile a quella fatta in Normale ma spostata nel tempo e nello spazio.

Fra gli anni '60 e '70 del secolo scorso il filosofo **Matthew Lipman** allora docente alla Columbia University incorse nello stesso problema di Mugnai. Ponendo delle domande ai suoi studenti Lipman si rese conto che, scavando leggermente più a fondo di quanto scritto nei libri, quasi nessuno riusciva a formulare un pensiero critico sull'argomento in questione. Che si discorresse di logica o di cosa spingeva moltissimi loro coetanei ad andare in Vietnam (preludio particolare della domanda generale su cosa ci spinga ad andare in guerra, per lo meno una guerra d'invasione, e su quale sia la natura della nostra relazione con l'idea di conflitto) solo pochissimi riuscivano a formulare delle motivazioni che andassero al di là della propaganda, di ciò che avevano assimilato sotto forma di nozione e, secondo un modo di dire divenuto poi celebre, di *cieco azionismi*.

Per proporre una soluzione Lipman pensò di andare più indietro dell'insegnamento della filosofia alle superiori e di spingersi fino alle scuole elementari in cui far assaggiare ai

bambini la bellezza di far parte di una piccola comunità di ricerca in cui dibattere su temi anche complessi (che cos'è il bene? Che cos'è la felicità? Come sappiamo che una cosa è giusta o sbagliata?) aiutati dai filosofi. La P4C (*Philosophy for children*) sperimentata con successo in alcune scuole americane fa leva sull'idea che si possa imparare a fare filosofia prima di sapere cosa tecnicamente la filosofia sia. Attraverso la narrazione di un racconto e la condivisione delle idee chiave è possibile aiutare i bambini a sviluppare un pensiero critico approcciandosi ai punti di vista o le metafore delle quali la filosofia è piena. Una proposta apparsa a fasi alterne anche in Italia e che oggi viene portata avanti da alcuni ricercatori in grado di farsi facilitatori del processo di elaborazione autonoma da parte dei bambini. Come suggerisce **Maurizio Alfonso Iacono** in un articolo qui pubblicato, un modo per individuare nella finzione del narrato, di una storia, una favola, una situazione immaginaria, l'inizio di un gioco meraviglioso e senza fine altrimenti *chiamato ricerca della verità*.

La scuola di prossimità

C'è stato un tempo in cui la **scuola** si avvicinava agli **alunni** e al **territorio**.

Ora è il contrario: ha prevalso l'idea di concentrare i bambini, costringendo loro e i loro familiari a percorrere quotidianamente chilometri e chilometri per accedere all'istruzione.

La scuola si è allontanata e spesso, anche per questo motivo, le famiglie sono state spinte a trasferirsi verso i maggiori centri urbani. Il fenomeno ha riguardato in particolare l'**Italia rurale**, cioè quella delle campagne e dei paesi che occupano gran parte della superficie nazionale.

Negli anni '50 del secolo scorso, nell'Italia ormai repubblicana e costituzionale, si avvertì il bisogno di assicurare a tutti il **diritto all'istruzione** attuando gli articoli **33** e **34** della ancora giovane **Costituzione**, secondo i quali "la scuola è aperta a tutti", obbligatoria e gratuita per almeno otto anni, assegnando alla Repubblica il compito di "istituire scuole statali per tutti gli ordini e gradi" e di rendere effettivo il diritto all'istruzione.

La necessità di assicurare questo diritto si esplicò allora attraverso servizi scolastici che cercavano di avvicinarsi il più possibile all'utenza e ai territori. Sarebbe una storia da fare e da ripensare, non per tornare alla scuola dei nonni, ma per raccogliere l'importanza di un **legame ravvicinato tra scuola e territorio**, tra **educazione/istruzione** e

contesti di vita, poiché oggi ci troviamo in una situazione di crescente decontestualizzazione dell'azione formativa, in una sorta di **deterritorializzazione della scuola**.

Si tratta di un aspetto negativo delle tendenze globalizzanti ed omologanti del nostro tempo, di un grave danno soprattutto per le aree interne del Paese, che sono tante.

Quand'ero bambino c'erano scuole perfino nelle campagne, e in un piccolo comune come quello di **Suvereto**, dove sono cresciuto, nella Toscana rurale degli anni '60, c'erano cinque o sei plessi scolastici sparsi nel territorio comunale. Io ho fatto le prime tre classi delle elementari nella casa di un contadino, presso cui l'amministrazione scolastica aveva affittato una stanza dotandola di cattedra, banchi e lavagna, frequentata da una decina di alunni dai 6 ai 10 anni provenienti dai poderi della zona.

Si trattava della "Scuola Sussidiaria di Fontanella" ed era una **pluriclasse**. La coppia di contadini che amorevolmente ci accoglieva ogni mattina – Pio e la Beppa – partecipava come poteva all'accudimento di quei pochi bimbi di campagna alla prova coi rudimenti dell'educazione e dell'istruzione. La maestra, bella e giovanissima, si chiamava Vanna Monticelli (ma si faceva chiamare Prefaut, cognome del marito) e veniva da Piombino; in terza le successe un'altra giovane donna,

Maria Baldi, che avrebbe poi seguito una lunga carriera di maestra nelle scuole pubbliche del comprensorio. È bene ricordarli i nomi delle persone e dei luoghi, perché era una scuola ancora povera di strumenti, ma **ricca di umanità**.

Forse il mio era un caso estremo, trovandosi la “scuolina” in aperta campagna e inserita nella casa contadina, per di più ancora sprovvista di energia elettrica (come le nostre rispettive abitazioni, del resto). Ma in tutta Italia c'erano scuole simili, modesti fabbricati scolastici nelle contrade, nei piccoli borghi o frazioni distanti dal capoluogo comunale; altre ancora furono aperte nelle zone di riforma agraria. Si chiamavano, appunto, **scuole sussidiarie** e di lì a poco avrebbero subito le conseguenze della fuga dalle campagne connessa all'industrializzazione e all'urbanizzazione del Paese.

Negli anni del BOOM economico si pensò di risolvere tutto istituendo i trasporti scolastici, automobili o pulmini che arrivavano fin dove potevano, in campagne non sempre dotate di strade adatte agli autoveicoli. Nel mio caso il risultato fu che dovevo lo stesso percorrere 3 chilometri a piedi per raggiungere il pulmino che mi portava nella scuola grande del capoluogo, in una classe numerosa di una trentina di bimbi, tutti della stessa età. Qui però nell'aula c'era la luce, che si accendeva con un clic nelle giornate nuvolose.

Piano piano le scuole di campagna furono tutte soppresse. Poi si sarebbe arrivati, progressivamente, anche alla chiusura delle scuole di paese nei centri più piccoli che si andavano spopolando. Per tante località delle aree interne italiane la chiusura della scuola,

conseguente allo spopolamento e alla marginalizzazione di cui è stata vittima gran parte del territorio, ha significato la perdita di futuro, accentuando le disuguaglianze tra zone forti e zone deboli, città e campagna, pianura e montagna.

Si è affermata così una visione polarizzante della società, dell'economia e anche della scuola. Pagheremo a lungo questa **logica polarizzante** in un Paese storicamente policentrico e geograficamente complesso come l'Italia.

Infine, com'è noto, tra 2020 e 2021 la scuola è stata chiusa in tutta Italia a causa dell'emergenza sanitaria dovuta al covid19. È stata una chiusura forse esagerata, non ponderata, perfino discriminatoria rispetto ad altri settori della società. È stata anche questa la cifra di un Paese, la misura della insufficiente considerazione della scuola: una sottovalutazione alla quale non dobbiamo rassegnarci. Poi, dopo qualche mese, la scuola ha riaperto tra mille incertezze, ma non ha riaperto e non riaprirà in tutti quei luoghi dove è stata chiusa per anni a causa di una malattia altrettanto grave, endemica se non contagiosa: quella dello **spopolamento** dell'**abbandono**.

Riaprire le scuole nei paesi, anche dove sono rimasti pochi bambini, sarebbe un modo per farli tornare, per ridare fiducia per spingere tante famiglie a riabitare l'Italia interna, laddove c'è spazio, dove si va più lenti per andare più lontano.

Non una scuola di seconda o terza serie, ma una scuola sperimentale e innovativa, investendo sulla **continuità educativa e sulla piccola dimensione**, sulle pluriclassi che

possono essere una risorsa anziché un limite, sull'educazione e l'istruzione tematica, sui servizi per l'accesso.

La **piccola scuola** non dovrebbe essere un semplice luogo di apprendimento, ma anche **riferimento educativo** che risponde al bisogno di socialità, di condivisione, di reciprocità, di esplorazione, di comunità. Tutte cose maggiormente possibili nelle piccole scuole.

A confermarlo ci sono, qua e là, esperienze attive che dimostrano come sia possibile garantire l'erogazione dei servizi educativi e di istruzione mantenendo e rafforzando le scuole tradizionali, coniugando la funzione di presidio territoriale con una elevata qualità dell'insegnamento.

Affinché ciò avvenga, bisogna uscire dalla logica della concentrazione degli alunni e dalla demonizzazione delle piccole scuole, che anzi rappresentano spesso - soprattutto se sostenute da adeguati investimenti, sia nelle strutture che nelle metodologie didattiche - esempi di efficienza e di modernità educativa. La **stessa pluriclasse** con un numero limitato di alunni si dimostra in certi casi una modalità proficua dal punto di vista dell'apprendimento, perché tutti gli alunni possono essere seguiti quasi in modo individuale e personalizzato, con la possibilità di colmare in itinere eventuali lacune. Sono esperienze da osservare e imitare, per evitare la spersonalizzazione e il distacco comunitario insito nei tanto propagandati "poli scolastici", per ridare dignità e slancio alle piccole scuole e alle comunità di riferimento. La scuola di prossimità – come si chiama oggi

- intesa come modello basato su sedi scolastiche piccole, diffuse e vicine all'utenza, è una opzione che merita attenzione e sostegno, non solo per assicurare il diritto a una buona istruzione per chi vive nelle aree periferiche, ma anche per il contributo che può dare allo sviluppo culturale e civile del Paese. Per questo nel 2017 a Favignana (TP) è stato fondato il **Movimento delle Piccole Scuole**, una rete di istituti situati nei territori svantaggiati e con un esiguo numero di studenti; un progetto sostenuto da INDIRE, **l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa**.

Le piccole scuole possono rappresentare così un'offerta pedagogica qualificata e innovativa, avvalendosi dei piccoli numeri oltre che della partecipazione delle comunità. Queste scuole rivestirebbero anche il ruolo di presidi territoriali in grado di favorire la "restanza" delle giovani famiglie nelle aree interne e l'insediamento di nuovi abitanti che vogliono emanciparsi dal modello di vita metropolitano o che arrivano da altri mondi. Con coraggio e lungimiranza occorre mettere al primo posto il **mantenimento o il ritorno** della scuola (e dei bambini) nei **paesi**, anche laddove ne sono rimasti pochi. Sarebbe un investimento in futuro, un vero progetto politico contro le disuguaglianze e un esperimento di innovazione sociale, perché – come ribadisce proprio il MANIFESTO DELLE PICCOLE SCUOLE - uno degli obiettivi di un Paese moderno è quello di garantire **istruzione di qualità in ogni parte del suo territorio**

C'è un grande prato verde

*...dalla finestra
forse butta una spera, il sole,
tra le dita dei bambini
e quelle difficili parole*

Ugo Betti

“Mamma, corri, c'è una gallina viva!”
Alle pendici di un'altura dell'Appennino marchigiano, in un piccolo paese in cui sull'unica via insistono le case devastate dagli eventi sismici dell'ottobre 2016, un bambino di sei anni venuto dalla città scopre lo stupore di fronte all'inedito e all'inatteso.

Fino a quel momento, ai suoi occhi, la gallina ha unicamente le sembianze tristi della nudità di un corpo mutilato esposto sul bancone del macellaio, al supermercato. Se avesse una età maggiore, forse avrebbe incrociato le parole di **Albert Camus** quando afferma che, prima di diventarne spettatore e turista, quel paesaggio egli lo ha toccato, assaporato, respirato, si è ubriacato senza limiti dei suoi aromi, ha vissuto sotto il sole in uno splendore regale. A quelle parole, nella bambina di un tempo lontano tornano a bruciare le lacrime copiose e inutili per non essere riuscita a sottrarre la gallina dalle piume marroni con riflessi rossastri al destino di finire in una pentola per il brodo del pranzo di Natale.

A breve distanza dal pollaio c'è una piccola **scuola di campagna**, un edificio nuovo tinteggiato di giallo, con le grandi finestre a dare luce all'unica aula per i venti alunni della pluriclasse; all'esterno un grande prato per le lunghe ricreazioni difficili da separare dalle

lezioni e il bosco di castagni a scandire il fluire delle stagioni, in un laboratorio a cielo aperto da esplorare alla ricerca di tracce concrete che sappiano travalicare quanto letto nel sussidiario o ascoltato dalla voce del maestro.

Una ricerca senza ostacoli di foglie secche, di policromie, di lombrichi che strisciano rapidi per incunarsi nel terreno ancora umido di pioggia, di scoiattoli che dall'alto del ramo su cui si sono rifugiati scrutano incuriositi quei volti con il naso all'insù, all'apparenza innocui.

In lontananza lo stridio di uccelli diversi a seconda del tempo e delle stagioni perché non ci sono solo i giorni della merla.

Poi, nell'aula, mille domande, tanta curiosità da soddisfare, immagini in cui riconoscere il già visto, parole nuove da imparare. Il maestro saprà trasformare quell'esperienza in conoscenza, in passione di capire e ricordare.

Nella scuola spalancata sulla **bellezza del mondo**, le parole vengono dopo e non sono gusci vuoti; sono cariche del significato incarnato nell'esperienza compiuta. Significanti che non saranno solo la bella veste dei significati, ma la musica che li farà volteggiare ad incontrare altre melodie, altre vesti, altri colori.

Prima ancora che nati per leggere nati per muoversi, per rispondere al bisogno primordiale di

venire alla luce, di vedere, di toccare, di cercare nei sentieri accidentati del bosco le tracce remote della propria strada nel mondo. Bambini liberi di giocare e di sporcarsi, figli di madri pazienti che non li priverebbero mai della gioia di sedersi sul tappeto, accanto ai compagni di scuola, ad ascoltare la storia di fate, rospi e principi azzurri raccontata dalla maestra, perché la gonna è troppo costosa per essere sgualcita o peggio imbrattata.

Così il “contagio” col parallelo **mondo digitale** potrà essere ritardato fino a quando non sarà attivo un “vaccino” costruito con la capacità acquisita di **distinguere il vero dal falso**, il concreto dall'astratto, il bene dal male, la gioia dalla tristezza, la rabbia dal desiderio di ricomporre la frattura perché un amico in carne e ossa vale più di mille amici virtuali.

Forse per tutto questo i bambini che frequentano le **scuole nel bosco** sono, secondo studi recenti, più felici, meno competitivi, si ammalano di meno. Non hanno bisogno di assumere ansiolitici per contenere l'ansia da prestazione e non soffrono di solitudine. Sanno cogliere l'armonia delle voci che provengono dalla natura e non temono il silenzio.

La scuola **istruisce ed educa** nel contatto con una **quotidianità semplice ed intensa, umile e solenne**. E forse quei bambini, ormai adulti, vedranno ancora negli animali, nelle persone, in ogni essere vivente, il volto di una gallina, assunta a strumento di educazione sentimentale ed emblema della sacralità della vita da difendere e rispettare.

Più lieta della capra triestina dal volto semita di Umberto Saba.

La piccola scuola di campagna non vive solo nella filastrocca di **Gianni Rodari**; in realtà le piccole scuole risultano marginali solo in uno stantio immaginario collettivo perché gli

alunni che le frequentano ammontano a circa un quarto della popolazione scolastica italiana, con migliaia di plessi di scuola primaria e secondaria di primo grado e decine di migliaia di alunni iscritti in una pluriclasse. La lontananza dai centri urbani ha fatto ritenere per troppo tempo che tali scuole potessero offrire soltanto un servizio educativo di qualità mediocre e non costituire al contrario un presidio, il collante sociale e comunitario intorno al quale ruota la vita della comunità. “Come posso pensare di far sopravvivere il mio piccolo comune se portano via la scuola” ha scritto di recente al Presidente della Repubblica la sindaca di un piccolo comune marchigiano. È arrivato il momento che le decisioni vengano prese da chi conosce davvero i territori e non da parte di chi, dietro una scrivania, guarda solo numeri che non sanno parlare.

A suffragio delle considerazioni fatte, si può citare, ad esempio, *Comunità di memoria comunità di futuro. Il valore delle piccole scuole* pubblicato da Carocci: è il risultato di un lungo percorso di ricerca promosso nel 2017 dall'Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione Ricerca educativa (**INDIRE**) realizzato con la partecipazione delle piccole scuole. Nell'introduzione, **Giovanni Biondi** già presidente dell'Istituto, ribadisce che quando si chiude una scuola si spegne parte della vita di un paese perché la scuola è l'elemento più aggregante dell'intera comunità. E tanti bambini perderanno l'opportunità di assaporare, annusare, respirare, toccare il mondo in cui vivere anche in tempo di pandemia.

Come scrive **Adriano Olivetti** in *Il cammino della Comunità* (Edizioni di Comunità):

Tecnica e cultura conducono verso piccole città dalla vita intensa, dove ci sia armonia, pace, verde, silenzio, lontano dallo stato attuale delle metropoli sovraffollate e

dall'isolamento e dallo sgomento dell'uomo solo. La natura, il paesaggio, i monti, i laghi, il mare creano con i nostri fratelli i limiti della nostra Comunità. Lì ci sentiamo più vicini al luogo migliore della nostra anima, più vicini al mondo dello spirito, al silenzio dell'eterno.
E ancora:

Abbiamo portato in tutti i villaggi le nostre armi segrete: i libri, i corsi, le opere dell'ingegno e dell'arte. Noi crediamo nella virtù rivoluzionaria della cultura che dona all'uomo il suo vero potere

Costruire comunità: il grande ruolo delle piccole scuole

Barbiana non è nemmeno un villaggio, è una chiesa e le case sono sparse tra i boschi e i campi. I posti di montagna come questo sono rimasti disabitati. Se non ci fosse la nostra scuola a tener fermi i nostri genitori anche Barbiana sarebbe un deserto.”

Esattamente 60 anni fa, così scrivevano agli alunni di **Vho di Piadena** e al loro maestro **Mario Lodi** i ragazzi di **Barbiana**, una piccola e sperduta frazione dell'Appennino, dove **Don Lorenzo Milani** aveva deciso di fondare una scuola, dando così avvio a un esperimento didattico a cui continuiamo a guardare con immutato interesse e gratitudine: un esempio di come i luoghi del margine possano diventare centri del cambiamento e dell'innovazione.

Sono dovuti passare però molti anni perché il tema dei rapporti tra centro e periferie educative, tra aree urbane e aree scolastiche marginali potesse uscire da una certa narrazione dominante e omologante, per diventare finalmente oggetto di nuovi e più interessanti contributi conoscitivi. Fondamentali in questa direzione sono state la **Strategia nazionale delle aree interne** (che ha individuato nel sistema scolastico uno dei tre servizi di base da cui dipende la scelta di restare a vivere o di trasferirsi

nelle aree interne del paese e su cui investire), sia il **Movimento delle Piccole Scuole** dell'INDIRE (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa) che ha saputo invertire lo sguardo, sostenendo e valorizzando le scuole situate nei territori geograficamente isolati.

Sono gli anni a cavallo tra la prima e la seconda metà del decennio scorso, lo stesso periodo in cui irrompe la furia devastatrice dei terremoti del 2016: nella sola provincia di Macerata 48 Comuni su 55 vengono inseriti nel cosiddetto cratere, dove opera da subito l'Istituto Storico di Macerata con il progetto "**Cantieri Mobili di Storia**" che diventa una sorta di osservatorio del post-terremoto e dei suoi problemi.

Lo slogan "*Ricominciare dalle scuole*" che subito dopo i sismi del 2016 circolava ovunque, per poi lentamente affievolirsi fino a scomparire negli anni successivi, quando si registravano gravissimi ritardi nella ricostruzione, è stato di fatto adottato dai Cantieri Mobili di Storia che hanno continuato a puntare l'attenzione sulle scuole dell'entroterra, sui progetti che, seppur sottotraccia, venivano realizzati, e -in particolare- sul loro dialogo con il territorio.

Due esperienze ci sembrano in tal senso significative, ognuna delle quali è legata ad una parola-chiave. La prima ruota intorno alle scritture biografiche ed è stata realizzata tra il 2018 e il 2019 dagli istituti comprensivi di due centri dell'entroterra maceratese ("Lucatelli" di **Tolentino** e "Tacchi Venturi" di **San Severino Marche**), in collaborazione con l'**Istituto Storico di Macerata** e la **Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari**: quest'ultima legata, sin dalla sua nascita nel 1998, alla formazione e alla pratica della scrittura di sé, mentre l'Istituto Storico con i Cantieri Mobili da anni promuove iniziative per la messa in sicurezza e la valorizzazione delle memorie territoriali in direzione di una storia orale dell'Appennino.

Da questa sorta di triangolazione nasce il progetto "[Scrivere per Ricostruire](#)" grazie al quale, presso l'**Istituto Comprensivo di Tolentino** prende avvio nei primi mesi del 2019 un corso di formazione laboratoriale per ricercatori – biografi, aperto non solo ai docenti di ogni ordine e grado di scuola, ma anche a operatori di comunità. Gli stessi che fra aprile e maggio dello stesso anno procedono alla raccolta, trascrizione e redazione partecipata di storie di vita in undici paesi delle terre alte maceratesi.

Solo recentemente è stato pubblicato il libro "*Quando arriva Primavera. Biografie e storie di comunità negli Appennini del doposisma*" con 18 narrazioni biografiche, insieme ad alcuni scritti relativi al processo che ne ha accompagnato la realizzazione.

Più recenti e tuttora in corso sono i progetti di altri due istituti comprensivi dell'entroterra maceratese, che ruotano intorno alla parola-chiave "**mappa di comunità**": si tratta di un prodotto cartografico con cui gli abitanti di un territorio hanno la possibilità di rappresentare

il proprio patrimonio materiale e immateriale che lo caratterizza, insieme alla fitta rete di rapporti e relazioni che intorno a esso si è creata. Ne consegue che le mappe di comunità non sono un semplice inventario, ma un processo socio-culturale o, meglio, un percorso collettivo di partecipazione e di coinvolgimento degli abitanti di un territorio.

È quanto è successo nei due centri di **Caldarola** e di **Visso** dove le due scuole (una primaria e una secondaria di primo grado) hanno lavorato sul recupero delle memorie relative alle loro piazze, rese inagibili o devastate dal terremoto e di fatto ormai sconosciute ai giovani studenti. E lo hanno fatto operando a stretto contatto con una rete di associazioni e attori locali.

Caldarola è un paese caratterizzato da un ricco tessuto civile e antifascista, dove nel settembre 2017 l'**Istituto Alcide Cervi** decide di organizzare una sessione straordinaria dei propri organismi, per rimarcare la vicinanza ai problemi della ricostruzione post-sisma; due sono le strade indicate in quella occasione dalla presidente **Albertina Soliani**: praticare la memoria e ricostruire la partecipazione nell'Appennino. Le stesse strade che la comunità caldarolese ha percorso per la costruzione della mappa di comunità relativa alla piazza Vittorio Emanuele II, da sempre il cuore pulsante del paese.

Nel lavoro finale, presentato nella primavera scorsa, sono confluite con una perfetta fusione le attività parallele, ma fra loro comunicanti e complementari, condotte sia da un gruppo di cittadini e cittadine di Caldarola, animatori di comunità e "militanti" della memoria locale, sia da una classe quarta della primaria che vi ha lavorato per due anni con interviste, mappature del territorio, lezioni itineranti, ascolto di racconti, realizzazioni grafiche e multimediali.

Senza entrare nel merito del progetto di Caldarola e di quello di Visso (che è nella sua fase iniziale e si avvale del ruolo trainante dell'associazione locale "Visso d'Arte"), vorrei sintetizzare alcuni loro caratteri distintivi, cominciando dal rapporto scuola- territorio. Nonostante quest'ultimo sia stato ripetutamente sollecitato sin dal 2012 dalle Indicazioni Nazionali del Miur, la scuola italiana nel suo complesso lo ha praticato in maniera sporadica e occasionale, senza coglierne le potenzialità e la rilevanza dal punto di vista educativo. Anche nel **Manifesto delle Piccole Scuole** dell'**Indire** la profonda relazione che deve intercorrere tra le attività didattiche e la realtà circostante è annoverata come uno dei tre punti-chiave del documento, secondo il quale le piccole scuole possono diventare *grandi comunità di memoria*: cerchiamo di capire il perché.

Sicuramente le scuole che hanno condotto le esperienze didattiche sopra illustrate sono diventate centri poliedrici e multiformi di comunità, perché hanno offerto servizi e hanno messo a disposizione gli spazi anche oltre l'orario scolastico: sono risultate insomma veri e propri punti di aggregazione per la valorizzazione e la cura del patrimonio storico, memoriale e culturale.

Sicuramente queste piccole scuole hanno saputo ampliare l'ambiente formativo oltre e al di fuori degli spazi scolastici, creando nuove e inedite comunità di apprendimento dove ogni componente sa di poter apportare un contributo importante per la crescita formativa del proprio territorio. Comunità di apprendimento che, anche grazie ai **Cantieri Mobili**, hanno saputo aprirsi ai contributi esterni degli istituti di ricerca e delle università, che hanno fornito, insieme alle conoscenze storiche, competenze e strumenti di lavoro per muoversi ed operare con crescente consapevolezza. Ricordiamo a questo proposito il breve corso di formazione sulla storia orale, organizzato nella primavera di quest'anno dall'Istituto Storico di Macerata

e dall'Istituto Comprensivo "De Magistris" di Caldarola.

I percorsi scolastici, narrati in queste pagine ma anche in quelle di **Agata Turchetti** e **Fabiola Scagnetti** con cui abbiamo collaborato costantemente, servono infine a capire un altro aspetto a nostro avviso fondamentale: progettare approcci didattici che nascano (come quelli da noi esaminati) dal **dialogo**, dall'**ascolto** e dal **confronto con la comunità**, permette alle scuole di rafforzare la propria identità, costruendo un'offerta formativa innovativa e basata su apprendimenti non standardizzati, ma profondamente radicati al territorio: alla sua storia, alle sue vocazioni, alle sue potenzialità.

Potremmo dunque pensare alla elaborazione di un approccio appenninico alla scuola, sul modello del **Reggio Emilia Approach** ideato nel secondo dopoguerra da **Loris Malaguzzi**? La felice intuizione espressa in questa domanda dalla dirigente scolastica **Agata Turchetti** nel corso di una nostra iniziativa, esprime - meglio di altri - la *concreta utopia* che stiamo perseguendo in questi anni. Sono in atto nelle piccole scuole delle aree interne appenniniche sperimentazioni pedagogico-didattiche con notevoli ricadute sulla popolazione scolastica e con evidenti benefici a favore della comunità e della coesione territoriale. Queste sperimentazioni però stentano a farsi conoscere, a dialogare tra di loro, a fare rete e - soprattutto - a diventare sistema: a uscire cioè dallo stato di "progetti" e divenire attività scolastica ordinaria e permanente. Senza questi requisiti, le innovazioni rischiano di diventare effimere e poco generative.

Si tratta di un ambito di riflessione troppo complesso per essere relegato alla conclusione di questo scritto, ma troppo importante per essere ancora una volta sottovalutato o trascurato, come purtroppo è successo in questi anni.

Tra gli studi più recenti sul tema delle scuole nelle aree interne e, in particolare, delle piccole scuole ho fatto riferimento ai seguenti testi:

Scuola e innovazione culturale nelle aree interne, a cura di Daniela Luisi e Filippo Tantillo, I Quaderni della Ricerca/50, Loescher, Torino 2019.

Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola, a cura dei ricercatori Indire Giuseppina Rita Jose Mangione, Giuseppina Cannella, Laura Parigi e Rudi Bartolini, Carocci, Roma 2020.

Manifesto per riabitare l'Italia, a cura di Domenico Cersosimo e Carmine Donzelli, Donzelli Editore, Roma 2020.

Quando arriva Primavera. Biografie e storie di comunità negli Appennini del doposisma, a cura di Chiara Caporicci, Paolo Coppari, Silvana Nobili, affinità elettive, Ancona 2021

.

I patti educativi di comunità

Per costruire società eque è indispensabile l'investimento in istruzione e formazione di qualità e il sistema educativo, in una società inclusiva, dovrebbe garantire a tutti i bambini e ragazzi la possibilità di partecipare a processi di apprendimento efficaci, sviluppando la capacità di essere cittadini attivi, indipendentemente dalle condizioni di origine.

I **Patti educativi di comunità** sono una modalità di costruzione della comunità locale che si assume la responsabilità di **essere educante** e di affrontare le attuali sfide educative, contrastando le diverse forme di disuguaglianza, di marginalizzazione e di povertà che sono presenti nella nostra società, rispondendo così alla funzione fondamentale e agli obiettivi che la Costituzione italiana affida al sistema di istruzione.

Tali Patti riconoscono e sostengono la funzione costituzionale della scuola e gli obiettivi del sistema pubblico di istruzione. Essi si basano su un approccio partecipativo, cooperativo, solidale della società e per questo motivo, richiamando l'art. 118 della Costituzione, si configurano come strumenti per siglare **alleanze territoriali tra scuole, enti locali, soggetti del terzo settore e del civismo attivo**, mirate alla costruzione delle comunità educanti, ovvero contesti allargati dove la cura dei diritti e dei percorsi scolastici e educativi dei

bambini e degli adolescenti viene assunta come responsabilità collettiva.

Lo strumento del Patto educativo di comunità, contenuto nel "Piano scuola 2020-21" e ribadito l'anno successivo dal Ministero dell'Istruzione, è nato in un contesto emergenziale, a seguito della pandemia da Covid 19, per la creazione di una rete di strutture e spazi in cui svolgere attività didattiche complementari a quelle tradizionali ma comunque volte a finalità educative. Esso, tuttavia, superata l'emergenza sanitaria, continua a porsi come modello di un'offerta didattica ampia, che non sia limitata solo alle attività possibili tra le mura scolastiche e con le sole risorse della scuola, e come modello per la costruzione di una rete socio-educativa che realizzi un progetto formativo di collaborazione fra tutti i soggetti di un territorio.

Attraverso tale approccio di condivisione e la valorizzazione delle esperienze e delle risorse già presenti nei vari territori, i Patti vanno nella direzione di contrastare la povertà educativa e la dispersione scolastica, operando in modo che i bambini e i ragazzi diventino non solo i destinatari degli interventi formativi, ma anche i protagonisti delle iniziative ideate e realizzate.

La scuola, in virtù della propria autonomia, può diventare il fulcro di nuove partnership tra

i vari soggetti per dar luogo ad accordi che consentano di realizzare attività con le quali arricchire l'offerta formativa e contrastare le varie forme di emarginazione sociale di bambini e adolescenti.

Tali accordi, dunque, hanno la finalità di arricchire il **curricolo scolastico** attraverso un numero maggiore di occasioni di apprendimento, non formale e informale, che consentano lo sviluppo negli alunni delle competenze trasversali e di rafforzare l'offerta educativa attraverso il coinvolgimento di diversi *stakeholder*.

I Patti educativi di comunità, legando **l'educazione all'ecologia, la salvaguardia dell'ambiente e la sostenibilità all'affermazione delle uguaglianze e alla ricerca di pari opportunità di servizi educativi e di crescita**, sono volti anche a permettere la progettazione di attività adeguate ai bisogni dei cittadini di un determinato territorio, utilizzando e sviluppando spazi comuni.

La finalità è quella di sostenere in maniera più efficace possibile il percorso di crescita personale di ogni bambino e ragazzo, scongiurando tutte le forme di disagio e colmando gli svantaggi, e di cementare, in un prezioso esercizio di cittadinanza attiva, il rapporto fra gli studenti, la loro comunità e il loro ambiente di vita, che può essere anche fragile e a rischio a causa della collocazione geografica in cui è posto.

Vi è anche l'opportunità di sperimentare metodologie didattiche nuove e diverse nelle quali assumono una certa rilevanza gli spazi di apprendimento esterni alla scuola che consentono agli studenti di sviluppare, ad esempio, l'osservazione e la scoperta del proprio territorio.

Nei Patti educativi di comunità, difatti, la partecipazione attiva degli studenti rappresenta un elemento chiave per sollecitare quella competenza denominata "**cittadinanza attiva**",

rendendo i giovani protagonisti consapevoli della progettazione dei percorsi di insegnamento-apprendimento che si andranno a realizzare.

Tale strumento non rappresenta, quindi, una mera misura emergenziale per agevolare la soluzione di problemi gestionali e organizzativi (reperimento spazi, definizione dell'orario scolastico, scarsità di personale docente e non docente, ecc.), acuitisi nel periodo dell'emergenza da Covid-19. Al contrario, l'emergenza ha solo messo maggiormente in luce la necessità, nota da tempo, di intervenire in modo organico e radicale sulle istituzioni scolastiche incentivando la costituzione della comunità educante.

Il perseguimento degli **Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030** delle Nazioni Unite e il contrasto a vecchie e nuove forme di povertà educativa ruotano intorno ad alcuni temi centrali: dal riconoscimento del valore dell'impegno nella costruzione di un sistema formativo integrato al rafforzamento delle reti di integrazione pubblico-privato al rilancio della scuola come volano di un approccio, basato sui diritti, che realizza comunità educanti nelle quali è previsto il crescere del protagonismo dei bambini e dei ragazzi unitamente allo sviluppo dei territori in cui abitano.

I Patti educativi di comunità, per essere efficaci, necessitano di autentica cooperazione e richiedono un riconoscimento reciproco tra chi opera all'interno della scuola e chi ne è al di fuori ma che comunque, in ogni territorio, agisce a favore dei più giovani impiegando in modo ottimale le risorse a disposizione.

Essi rappresentano il momento in cui la funzione di istruzione e di formazione alla comprensione del mondo contemporaneo, a cui il sistema scolastico pubblico deve rispondere, si arricchisce delle specificità e delle chiavi di lettura che la dimensione locale suggerisce, favorendo lo sviluppo delle capacità di bambini

e adolescenti e la crescita delle competenze di
cittadinanza di tutti.

Riferimento normativo:

Decreto del MIUR Prot. 39 del 26/06/2020, Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021

Esperienze di scuola nelle aree interne del Maceratese

Essere dirigente scolastica o insegnante in un Istituto comprensivo che si trova nelle cosiddette “aree interne” comporta la consapevolezza di trovarsi in una condizione non proprio *standard* rispetto alla comune rappresentazione di scuola.

Si tratta di istituti spesso sottodimensionati e di piccole scuole[1], che debbono fare i conti con lo spopolamento accentuato dai terremoti del 2016, con le pluriclassi, con l’alternarsi degli insegnanti e la carenza di personale, con i disagi dovuti alla perdita di tanti luoghi di aggregazione e alla lentezza della ricostruzione. In queste zone periferiche la scuola può essere la prima vittima, ma può anche assumere una funzione centrale e propulsiva se usciamo dalla logica di trovarci in realtà “di serie B” e se intendiamo proporre esperienze educative di senso ai bambini e alle bambine che lì vivono.

Per progettare la didattica abbiamo la necessità di metterci in ascolto del contesto sociale e ambientale, di conoscere la comunità, di scoprire i “tesori” capaci di appassionare i ragazzi e le ragazze alla ricerca, allo studio, all’esplorazione del territorio, al dialogo con le persone che ne custodiscono la memoria.

A riconoscerne il potenziale educativo non solo soltanto gli amministratori locali, che fanno di tutto per evitare la sempre incombente

chiusura dei plessi, ma lo stesso Istituto Nazionale Innovazione Ricerca Educativa (INDIRE) attraverso il Manifesto delle Piccole Scuole[2]: Le aree periferiche, e con esse le scuole che vi sono collocate, devono essere considerate un'assoluta priorità per il Paese, da tutelare, valorizzare e far crescere, con uno sforzo congiunto di tutte le istituzioni che se ne occupano. Non più territori marginali, ma territori di importanza strategica, da tutelare anche con specifici e mirati interventi del Legislatore.

La scuola in questi luoghi, se supportata e valorizzata da una normativa specifica che la valorizzi con forme di flessibilità necessarie a garantirne l’efficacia educativa e l’efficienza, può promuovere processi formativi di qualità, insieme alla costruzione di una forte alleanza educativa fra scuola e territorio. I tempi e gli spazi di una piccola scuola e il suo rapporto con il territorio possono, infatti, offrire delle opportunità uniche per andare verso la scuola del futuro.

Queste consapevolezze si traducono in scelte progettuali che strutturano il Curricolo di Istituto, in piena sintonia con le Indicazioni Nazionali per il Curricolo[3], quindi non episodi

sporadici a complemento di un programma didattico preconfezionato, ma nuclei fondanti di una progettazione interdisciplinare orientati alla consapevolezza e alla costruzione di competenze da parte degli alunni e delle alunne. Tali scelte influiscono sulla formazione dei docenti, diventano azioni didattiche quotidiane, caratterizzate da una forte permeabilità delle aule scolastiche rispetto all'ambiente circostante, spesso dall'*outdoor education*, dall'utilizzo critico delle tecnologie e da un dialogo costante con la comunità.

Tra varie esperienze di scuola, da me vissute in questi anni nell'entroterra maceratese, ve ne sono alcune che considero un patrimonio culturale prezioso, potenzialmente generativo di nuovi progetti educativi, dei due Istituti in cui lavoro:

-la costruzione delle **mappe di comunità**, realizzata a Caldarola in collaborazione con i *Cantieri mobili di Storia*, presentata nell'articolo di Paolo Coppari (al quale rimando);

- Il **progetto Bacca**[\[4\]](#): **Piccole scuole in cammino**, che ha impegnato le pluriclassi della scuola primaria di Camporotondo di Fiastrone, nata dall'unione col plesso di Cessapalombo;

- la sperimentazione del progetto **Sostenibilità ambientale, sociale ed economica in aree montane** avviata nel 2021 nell'Istituto Comprensivo di Pieve Torina[\[5\]](#), grazie a un accordo quadro con l'Università di Camerino, in collaborazione con le Amministrazioni locali, con l'INDIRE, col patrocinio del Parco Nazionale dei Monti Sibillini e del WWF.

Queste esperienze si sono sviluppate in condizioni fortunate per il coinvolgimento di insegnanti appassionati, per la collaborazione con Associazioni ed Enti culturali del territorio, per l'efficace e puntuale lavoro di documentazione dei percorsi didattici, per un uso consapevole di tecnologie avanzate, per l'ampiezza degli

orizzonti educativi non focalizzati alla definizione di una identità locale, ma alla formazione di cittadini e cittadine (Agenda 2030).

Tento in questa sede di tratteggiare le tappe fondamentali di quanto abbiamo fatto, senza la pretesa di proporre una descrizione dettagliata dei progetti, che richiederebbe una trattazione ben più ampia.

Cuore del **progetto Bacca** è la promozione dei "cammini", antichi itinerari di particolare rilievo percorribili a piedi, che rappresentano una possibilità innovativa di fruizione e valorizzazione del patrimonio naturale, storico e culturale del territorio. La fusione dei due plessi di Camporotondo e di Cessapalombo avvenuta nel 2020 ha stimolato l'interesse per un antico sentiero, in pessimo stato ma ancora percorribile a piedi, che collega i due Comuni.

Le insegnanti e le due pluriclassi hanno realizzato in cinque fasi un percorso educativo, che ha coinvolto tante persone: gli anziani dei due paesi ai quali l'antico cammino era ben noto, gli uffici tecnici dei Comuni che hanno tirato fuori dagli archivi le vecchie mappe cartografiche, gli esperti di Educazione ambientale Patrizio e Fabiana che ci hanno permesso di utilizzare in maniera sistematica il loro Giardino delle Farfalle[\[6\]](#) come aula di ricerca sulla flora e sulla fauna del territorio oltre che sulla produzione del carbone vegetale, la guida ambientale escursionistica FIE7 che ha condotto gli alunni all'esplorazione e al ripristino del sentiero abbandonato.

Nel loro lavoro in gruppi, che si è sviluppato in un continuo passaggio tra il dentro e fuori dall'aula, i bambini e le bambine hanno conosciuto un interessante intreccio di memorie legato a quel sentiero, che collegava gli antichi mestieri del carbonaio e del pastore, la transumanza, una fonte di acqua freschissima che si

trova a metà strada tra Cessapalombo e Camporotondo.

Hanno anche creato delle mappe digitali del sentiero e del territorio circostante e, infine, un grande cartello segnaletico, che è stato e posizionato lungo il percorso alla presenza dei Sindaci e della popolazione. All'evento conclusivo c'era tutto "il villaggio", è stato presentato un video montato dagli alunni che documenta tutte le fasi del progetto. Gran finale con picnic.

Il punto di partenza della sperimentazione tuttora in corso nell'Istituto Comprensivo di Pieve Torina è stato un corso di formazione per tutti i docenti dal titolo *Acqua e territorio nell'area dei Monti Sibillini dell'alto maceratese: risorsa, utilizzo e fonte di vita*.

Al centro dello studio e della formazione sono stati gli aspetti paesaggistici, vegetazionali, geologici ed agronomici con particolare riferimento alla risorsa acqua.

Sono stati anche elaborati spunti per lavorare con tutti gli alunni e le alunne di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di 1° grado in modo pluridisciplinare attraverso una didattica laboratoriale all'aperto.

Affiancati da docenti ed esperti del Parco Nazionale dei Monti Sibillini, hanno esplorato gli ambienti delle sorgenti del Chienti e del Nera, dei numerosi reticoli idrografici e dei Laghi di Fiastra, Polverina e Boccaforname, delle dighe, dei mulini e della gualchiera di Valforname.

La memoria di questi luoghi è emersa negli incontri, presso i mulini ad acqua, con le persone che solo pochi decenni fa vi lavoravano.

Tra le attività, che in classi poco numerose è più facile realizzare, troviamo l'avvio alla metodologia della ricerca attraverso l'osservazione sul campo, la costruzione di mappe, la ricerca bibliografica, l'analisi dei dati relativi alle dighe e alle centrali elettriche del territorio, alla trasformazione dell'energia, al grave problema della siccità.

A osservare da vicino simili esperienze, è evidente quanto futuro, quante prospettive di sviluppo sociale e anche economico si possono costruire su questi fondamenti educativi e culturali.

Ed è altrettanto evidente la necessità di garantire alle scuole delle aree interne un po' di stabilità e un organico di personale (docente e ATA) sganciato dalle logiche dei numeri *standard*: questioni di cui dovrebbe occuparsi la politica, con obiettivi a lungo termine e soprattutto con la consapevolezza che il problema riguarda un territorio molto più ampio di quello dell'entroterra maceratese.

Questa realtà interessa aree molto vaste, visto che, per le caratteristiche orografiche e morfologiche che le sono proprie, l'Italia è costituita da montagna e collina per il 76,8% del territorio nazionale. Diventa, dunque, importante pensare ad un paradigma diverso per queste diffuse realtà educative, che metta al centro la possibilità di realizzare ambienti di apprendimento qualitativamente adeguati allo sviluppo di obiettivi pedagogici e didattici inclusivi. [7]

[1] Per Piccole Scuole si intendono generalmente i plessi che contano meno di 100 studenti. L'Istituto

Nazionale di Ricerca Educativa ha dedicato molto interesse a queste realtà attraverso studi, attività di formazione e pubblicazioni reperibili in <https://piccolescuole.indire.it/>

[2] Il Manifesto delle Piccole Scuole, sottoscritto a Favignana nel 2017, è consultabile al seguente link: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.indire.it/wp-content/uploads/2017/05/50x70_MANIFESTO-2.pdf

[3] Il testo delle Indicazioni Nazionali è reperibile al link https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf

[4] BACCA è l'acronimo di Bambini Amici Camporotondo Cessapalombo Avventura ha coinvolto Scuola 22 alunni delle due pluriclassi della scuola primaria di Camporotondo di Fiastrone.

[5] L'istituto Comprensivo *Mons. Paoletti* insiste su una vasta area montana che comprende i Comuni di Pieve Torina, Muccia, Valfornace, Visso, Castel Sant'Angelo sul Nera, Fiastra e Bolognola.

[6] <https://giardinofarfalle.it/> è un centro di Educazione ambientale con cui l'Istituto *De Magistris* collabora costantemente.

[7] Manifesto delle Piccole Scuole
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.indire.it/wp-content/uploads/2017/05/50x70_MANIFESTO-2.pdf

Riferimento normativo:

L'Italia è una repubblica democratica fondata sul turismo?

Scuola e formazione in un settore strategico

La citazione del Primo articolo della Costituzione italiana è fatta con il massimo rispetto per la Carta e suoi principi, ma pone una questione fondamentale di ordine politico e programmatico, che coinvolge il sistema di istruzione e formazione del nostro Paese.

Lo sviluppo delle nazioni è frutto delle vicende storico politiche che le connotano, ma radica nella struttura geografica, geologica e culturale del sistema paese.

La nostra penisola è protesa nel Mar Mediterraneo, ombelico di traffici e approdo di civiltà millenarie, che si sono succedute a colpi di conquiste sanguinose. Ognuna ha lasciato la sua cifra stilistica e linguistica su di un territorio geologicamente instabile e frammentato e fatto di coste, rare pianure, colline e montagne.

Questo *melting pot* culturale e geografico è l'Italia, un tessuto variegato difficile da tenere

insieme, uno scrigno di bellezze e tesori con carattere di unicità ed esclusività planetario, un paese che è ancora lontano dal completare il suo processo di unificazione politica.

La considerazione che deriva da questa analisi sintetica è che per tenere insieme i pezzi di un sistema composito e centrifugo occorre una salda forza centripeta e una **gestione sistemica dei processi**.

Il **comparto turistico** muove ogni anno miliardi di euro: i dati Istat del gennaio 2023, riferiti al periodo precedente alla pandemia indicano in una cifra di 93 miliardi di euro complessivi il valore dell'intero settore, con una incidenza sul PIL del 5%.

I contratti che regolamentano i rapporti di lavoro nel turismo sono sostanzialmente tre, sottoscritti dalle principali sigle sindacali: Confcommercio, Fipe, Federalberghi, Faita, Fivet

oltre ai comparti specifici della triplice (CGIL, CISL e UIL). La rappresentatività del settore, seppur garantita da una costellazione di associazioni e federazioni non è strutturata su di un modello onnicomprensivo, tipo CONFINDUSTRIA, la quale si insinua per la sua parte anche all'interno delle associazioni del turismo.

Questa presenza capillare sul territorio di una miriade di portatori di interessi finisce per ostacolare una applicazione sempre giusta e onesta delle regole di ingaggio, con stipendi dignitosi e con l'esercizio pieno delle tutele sindacali, prima fra tutte la sicurezza sui luoghi di lavoro, o il diritto al riposo o l'orario di lavoro non superiore alle otto ore al giorno. Indubbiamente questo è un settore atipico: si lavora quando altri festeggiano o si riposano, momenti di picco si alternano a periodi di inattività, la stagionalità incide enormemente sull'offerta e permane un carattere di frammentarietà che rende difficile sostenere il costo del lavoro per le imprese che assumono, costituite per lo più da aziende familiari e piccole imprese.

Per questo i contratti di lavoro sono a tempo determinato o *part time* che nasconde il *full time*, con largo ricorso al lavoro nero. Di fatto, dopo la pandemia e con la complicità di alcune forme di contrasto della povertà ben concepite, ma male interpretate e peggio applicate, il *mismatch* tra offerta e domanda ha assunto dimensioni patologiche, con atteggiamenti diffusi di disinteresse o di rifiuto per le proposte, che pure fioccano da parte degli esercenti.

La politica italiana dal dopoguerra in poi ci ha messo del suo. I grandi papaveri del potere non si accontentano della poltrona di ministro del turismo, che non ha certo la dignità del MEF o del MISE, come se lo sviluppo economico del nostro paese non dipendesse sempre di più dalle opportunità offerte dalla smisurata ricchezza di beni materiali e immateriali che

possiede. Le crisi aziendali, e quella contemporanea del comparto turistico è una vera crisi aziendale! - non si affrontano al tavolo del Ministero del lavoro e non ricevono analoga attenzione da parte degli organi di stampa.

Permane una percezione di artigianalità del settore, che sconfinava nel precario e nell'estemporaneo: lo dimostra il fatto che un settore contiguo e oggi riferimento imprescindibile per lo sviluppo turistico, quello **agroalimentare**, sia regolamentato da almeno due ordini professionali: quello degli agrotecnici e degli agrotecnici laureati e quello dei tecnologi alimentari, mentre non esistono ordini professionali nel settore del *food and beverage*. Lo stesso ministero del turismo viene sovente confuso o accorpato con il ministero della cultura, con il quale ha caratteri di affinità, ma dal quale si deve distinguere per le politiche del lavoro.

Il PNRR dovrebbe risolvere alcune criticità di natura infrastrutturale. Senza la facilitazione offerta da vie di comunicazione moderne e veloci non si canta messa. Lo dimostra l'attenzione che ricevono località la cui offerta turistica non è sostenuta dal null'altro che dalle infrastrutture: pensiamo ad esempio al deserto arabico, dove non c'è nulla da vedere e il turista è catturato da un sistema artificiale e altrettanto artificioso di *facilities*.

Il ragionamento fin qui condotto ci porta al cuore della nostra riflessione. L'Italia è un paese che non ha ancora mosso il passo in avanti culturale che altre comunità hanno già compiuto: mettere per davvero al centro del sistema educativo lo studente e introdurre quindi nel delicato e lungo processo di apprendimento le dinamiche di politica scolastica che valorizzino le competenze in uscita e la formazione del cittadino. Peraltro il sistema dell'**istruzione e formazione turistica**, a livello di scuole secondarie superiori, Istituti tecnici superiori e Università fa fatica ad

accreditarsi con lo stessa forza con la quale sono acclamati altri settori economici, anche se pesano meno sulla bilancia dell'attivo.

L'esercizio di quella che possiamo chiamare in senso lato "professione turistica" può, e sovente lo è, essere praticato anche in assenza di una robusta e specifica formazione nel settore, bastando la sola qualifica professionale di terzo livello EQF, quando c'è. E non mi riferisco solo al settore dell'enogastronomia, nel quale quando si tratta del servizio di sala, il *quisque de populo* si trasforma miracolosamente in *maître*, ma anche a tutte quelle professioni di gestione del turismo *onsite* e *online*, quali accompagnatore turistico e Guida turistica-*Tour operator*, *Online Travel Agencies*, figure di vertice dell'impresa alberghiera, *receptionist*, *room division manager*, *food & beverage manager*, addetto ai servizi di *booking online*, al sistema delle professioni del Congressi & *Incentive*, responsabili della pianificazione dei MICE (*Meeting, Congress, Incentive and Events*), fino agli *hostess* e *steward*, i quali hanno un ruolo sempre più spostato verso la gestione e il coordinamento, oltre che improntato all'accoglienza.

Sono tutte figure che richiedono una solida preparazione culturale e professionale, che non sono organizzate in ordini professionali, i quali richiederebbero uno specifico esame di accesso, che non entrano nel mercato del lavoro in ragione dei due elementi fondanti: una solida preparazione e una definizione chiara e univoca dell'offerta in ragione della domanda.

C'è insomma ancora una buona dose di approssimazione: manca o è poco applicato un disegno organico del percorso di istruzione in settori vitali per lo sviluppo economico. Quando il processo di valorizzazione delle professioni del turismo sarà realizzato e quindi i professionisti saranno formati, trattati e retribuiti come tali, la ricchezza complessiva del Paese non potrà che crescere, risolvendo tante crisi industriali con la creazione di figure professionali che valorizzano la materia prima che l'Italia non ha bisogno di importare: i suoi tesori enogastronomici, paesaggistici e artistici, che sono unici al mondo.

Notizie e segnalazioni

Libri

L'ultima ora. Scuola, democrazia, utopia, di **Christian Raimo**, Ponte alle Grazie 2022, pp. 328

In difesa della scuola pubblica e democratica. Insegnanti precari, continue riforme, il taglio costante dei fondi, una popolazione studentesca dei cui diritti pochi sembrano curarsi: per giunta, un anno e mezzo di DAD che ha reso ancora più evidenti le difficoltà della scuola pubblica. Quante volte abbiamo sentito dire che la scuola italiana è in crisi? Si vorrebbe sostituire la «scuola del Novecento», ossia la scuola per tutti, gratuita e democratica, con nuove forme di didattica «individualizzate», «adatte alle esigenze delle famiglie», come fosse un'operazione di target marketing. L'ultima ora nasce dall'urgenza di difendere la scuola pubblica dai suoi critici, dai suoi detrattori e perché no, anche da sé stessa, senza fare sconti sui problemi e i limiti di un'istituzione per molti versi affaticata e fragile, ancora autoritaria e classista. Ma Raimo ci ricorda anche che per difendere la scuola pubblica occorre innovarla, e per innovarla bisogna studiare nella storia italiana e nei modelli internazionali quelle esperienze d'avanguardia che hanno saputo ripensarla radicalmente, seminare in essa nuove idee di futuro, restituirla alla funzione vitale di officina della democrazia.

L'ultima ora. Scuola, democrazia, utopia, di **Christian Raimo**, Ponte alle Grazie 2022, pp. 328

In difesa della scuola pubblica e democratica. Insegnanti precari, continue riforme, il taglio costante dei fondi, una popolazione studentesca dei cui diritti pochi sembrano curarsi: per giunta, un anno e mezzo di DAD che ha reso ancora più evidenti le difficoltà della scuola pubblica. Quante volte abbiamo sentito dire che la scuola italiana è in crisi? Si vorrebbe sostituire la «scuola del Novecento», ossia la scuola per tutti, gratuita e democratica, con nuove forme di didattica «individualizzate», «adatte alle esigenze delle famiglie», come fosse un'operazione di target marketing. L'ultima ora nasce dall'urgenza di difendere la scuola pubblica dai suoi critici, dai suoi detrattori e perché no, anche da sé stessa, senza fare sconti sui problemi e i limiti di un'istituzione per molti versi affaticata e fragile, ancora autoritaria e classista. Ma Raimo ci ricorda anche che per difendere la scuola pubblica occorre innovarla, e per innovarla bisogna studiare nella storia italiana e nei modelli internazionali quelle esperienze d'avanguardia che hanno saputo ripensarla radicalmente, seminare in essa nuove idee di futuro, restituirla alla funzione vitale di officina della democrazia.

Lo spazio della scuola. Architetture scolastiche e cicli pedagogici,
di **Raffaella Carra e Leonardo Tosi**,

Carocci editore 2023, pp. 224

Il volume presenta un percorso di ricerca elaborato sulla base di esperienze condotte applicando il Manifesto “1+4” in contesti di progettazione di nuove scuole, adattamento di quelle esistenti, formazione di docenti, analisi delle modalità di utilizzo di ambienti innovativi. La letteratura sul tema

fa emergere l'importanza di un approccio integrato tra architettura e pedagogia e identifica per la sua realizzazione una serie di fasi successive che va dalla progettazione all'occupazione degli spazi. La ricerca di Indire ha sviluppato tale approccio elaborando il concetto di “ciclo pedagogico abitativo”, secondo cui la scuola è un ecosistema in continua evoluzione nel quale la componente materiale, quella relazionale e quella pedagogica interagiscono e si influenzano vicendevolmente. Il ciclo abitativo si applica tanto alle scuole di nuova costruzione, quanto a quelle esistenti costantemente sottoposte a sollecitazioni

Come non insegnare la filosofia, di Massimo Mugnai, Raffaello Cortina editore 2023, pp. 224

Il tentativo di esporre la filosofia utilizzando una narrazione storica, come avviene nel nostro paese – una narrazione che includa il maggior numero possibile di filosofi della tradizione occidentale –, è fallimentare e non rende giustizia alla filosofia come disciplina autonoma. Per animare un'esposizione noiosa, una litania di frasi fatte e affermazioni astruse, i manuali più recenti abbondano di riferimenti al cinema, alla letteratura e all'attualità, che spesso risultano posticci e che, insieme a una miriade di schemi riassuntivi e diagrammi, confondono il lettore.

Per sostenere il suo *j'accuse*, Mugnai esamina alcuni manuali in uso, oltre che in Italia, nel Regno Unito, in Germania e in Francia, e mostra come il nostro paese sia il solo a non adottare un approccio sistematico alla disciplina. L'idea forte del libro è che, oggi, sia più formativo affrontare lo studio di questioni di etica, di teoria della conoscenza o di filosofia della scienza, anziché concentrare l'attenzione su una successione di posizioni filosofiche che richiedono un notevole sforzo di contestualizzazione per essere comprese o che hanno poca aderenza con la situazione attuale

Appuntamenti

A Piombino, **piazza della Cittadella ore 18,30 martedì 11 luglio**, Nautilus presenta il volume "**Paesaggi litoranei: dal fiume Arno al Promontorio di Piombino**", edito da Pacini editore nel 2022 con il sostegno di Castagneto Banca 1910 - Credito cooperativo.

La costa livornese, la cui storia si è caratterizzata per un continuo scambio tra terra e mare, è il nostro territorio di riferimento. Tale bellezza è il frutto di un continuo processo di trasformazione, dove l'azione dell'uomo si è combinata con quella della natura ma anche di un secolare filo conduttore fatto di volontà, lavoro e determinazione. Un racconto storico che ci consente di comprendere la costruzione del paesaggio attuale.

Publicato il 30 giugno 2023