

DIDATTICA E RICERCA

La didattica nella ricerca e la ricerca nella didattica

Direttore

Vanna GHERARDI

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Comitato scientifico

Miguel Ángel ZABALZA BERAZA

Universidade de Santiago de Compostela

Mario CASTOLDI

Università degli Studi di Torino

Vlatka DOMOVIĆ

University of Zagreb

Roberta CARDARELLO

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Hans-Georg KOTTHOFF

Università di Friburgo

Tuulenmäki ANSSI

Aalto University

DIDATTICA E RICERCA

La didattica nella ricerca e la ricerca nella didattica



Teoria e pratica sono due ambiti strettamente connessi in qualsiasi settore di studi. Ancora di più nelle Scienze dell'educazione. Il circolo virtuoso didattica–ricerca–didattica è ciò che promuove negli insegnanti un atteggiamento consapevole e riflessivo, teso a interpretare e orientare le situazioni che contribuisce a determinare. L'urgenza è quella di impedire, da un lato, lo scadere della pratica didattica, dell'improvvisazione e dello spontaneismo, dall'altro, la riduzione di essa a mera applicazione di norme e procedure.

L'insegnante, inteso come professionista e collaboratore imprescindibile per la ricerca scientifica, possiede quella decisionalità didattica che gli permette in ogni momento di ricostruire il processo attraverso cui ha ottenuto determinati risultati. In questo modo egli diviene produttore di cultura didattica e di luoghi della formazione, centri di ricerca, contesti in cui si contribuisce a costruire un sapere didattico.

Il testo qui pubblicato è identico all'edizione del 1983. Ci sono alcune variazioni: sono state tolte alcune citazioni di leggi regionali dell'epoca, ormai superate; sono state introdotte note del curatore (indicate con la sigla N.d.C.), utili ai fini di una migliore comprensione del testo. Per ulteriori informazioni su Francesco De Bartolomeis v. <https://www.enricobottero.com> alla pagina Educatori/insegnanti.

Francesco De Bartolomeis

Fare scuola fuori della scuola

A cura di
Enrico Bottero





Aracne editrice

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

Copyright © MMXVIII
Gioacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

www.gioacchinoonoratieditore.it
info@gioacchinoonoratieditore.it

via Vittorio Veneto, 20
00020 Canterano (RM)
(06) 45551463

ISBN 978-88-255-1575-6

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: luglio 2018

Indice

- II *Prefazione*
Enrico Bottero
- 21 *Conversazione con Francesco De Bartolomeis*
- 25 *Note bio-bibliografiche*
- 29 *Introduzione*
- 33 *Capitolo I*
Il sistema informativo allargato
1.1. Una estensione necessaria di spazi e di attività, 33 – 1.2. Educare non è fare scuola, 34 – 1.3. Varietà di iniziative, 35 – 1.4. Ostacoli e responsabilità, 36.
- 37 *Capitolo II*
Due tendenze innovative convergenti
2.1. All'interno della scuola, fuori della scuola, 37 – 2.2. I laboratori contro la loro autosufficienza, 37 – 2.3. Condizioni per una tendenza espansiva delle innovazioni, 38 – 2.4. Validità degli avanzamenti lenti e parziali, 39.
- 41 *Capitolo III*
È proprio necessario il tempo pieno?
3.1. Un calcolo alla rovescia, 41 – 3.2. Il fabbisogno educativo, 42 – 3.3. Dove spendere il tempo pieno, 42 – 3.4. Nuovo tempo pieno o tempo pieno di seconda generazione, 43 – 3.5. Tempo pieno, modello di transizione, 44.
- 47 *Capitolo IV*
Diritto allo studio
4.1. Un'espressione vecchia per una realtà nuova, 47 – 4.2. La natura degli ostacoli, 48 – 4.3. Sviluppi necessari, 48.

- 51 **Capitolo V**
Decentramento, educazione, formazione professionale
 5.1. I rapporti e le istituzioni, 51 – 5.2. Influenza sul sistema formativo, 52 – 5.3. Le operazioni di ampliamento, 53 – 5.4. L'insegnante comunale: figura emergente o ruolo di transizione?, 56.
- 59 **Capitolo VI**
Scuola-territorio
 6.1. Che cos'è il territorio, 59 – 6.2. Tre significati di scuola-territorio, 61 – 6.3. Conseguenze del riferimento al territorio sulla elaborazione pedagogica e sul lavoro educativo, 65 – 6.4. Cultura locale?, 66.
- 67 **Capitolo VII**
Le attività educative si estendono sulle realtà esterne
 7.1. Progettare per controllare il futuro, 67 – 7.2. Non basta visitare il sociale, 68 – 7.3. Il contributo degli scambi, 68.
- 71 **Capitolo VIII**
L'esterno campo ordinario di esperienze educative
 8.1. Quando la necessità di «adattare» falsifica la realtà, 71 – 8.2. Che cos'è l'esterno, 72 – 8.3. I rapporti con l'esterno per il mutamento sociale, 72.
- 75 **Capitolo IX**
Le esperienze fuori della scuola modificano programmi, curricoli, programmazione
 9.1. Come modificare i programmi, 75 – 9.2. Dalle parole alle operazioni, 76 – 9.3. La programmazione tra schemi di progetti e unità didattiche, 77 – 9.4. Gioia e piacere come diritto e forza, 79.
- 81 **Capitolo X**
Il privato, l'educazione, le istituzioni
 10.1. Possibilità di distinzioni in positivo, 81 – 10.2. Attività non interstiziali fuori delle istituzioni, 82 – 10.3. I collegamenti, 83.
- 85 **Capitolo XI**
La cultura come produzione
 11.1. Come qualificare il produrre, 85 – 11.2. Produzione culturale e esperienze fuori della scuola, 85 – 11.3. Sei campi di chiarimenti, 86 – 11.4. Di laboratori ce ne sono proprio tanti?, 92 – 11.5. È realistica la tendenza innovativa in direzione di una struttura a laboratori, 93.

- 95 **Capitolo XII**
I beni culturali
 12.1. Utile delimitazione, 95 – 12.2. Musei e mostre, 96 – 12.3. Recupero e destinazione dei beni culturali, 98 – 12.4. Architettura e urbanistica, 99.
- 101 **Capitolo XIII**
Varie forme di utilizzazione dell'esterno
 13.1. Criteri generali, 101 – 13.2. Le varie forme, 102 – 13.3. Le attività nell'esterno e lo svolgimento dei programmi, 106.
- 109 **Capitolo XIV**
Condizioni e criteri del progettare
 14.1. Nuove vie dell'aggiornamento, 109 – 14.2. Schemi di progetti e progetti, 109 – 14.3. Inventario di risorse, opportunità, esigenze, 112.
- 115 **Capitolo XV**
Scuola-territorio per l'orientamento
 15.1. Conoscenze e attività: occasioni per orientarsi, 115 – 15.2. Una svolta nell'orientamento, 116 – 15.3. Possibilità e competenze, 116 – 15.4. Il ruolo della scuola, 118 – 15.5. Interno/esterno, 118 – 15.6. Ridurre lo scarto, 119.
- 121 **Capitolo XVI**
Venti punti
 16.1. Tentativo di caratterizzare le esperienze fuori della scuola, 121 – 16.2. Visione d'insieme, 121 – 16.3. Analisi dei punti, 122 – 16.4. Qualche passo verso la ricomposizione dell'esperienza, 122.
- 125 *Criteri/guida per le attività fuori della scuola*
- 137 **Capitolo XVII**
Le realizzazioni
 17.1. Scarsi dati sulle esperienze educative in collegamento con realtà esterne, 137 – 17.2. Funzioni non sostitutive, 138 – 17.3. Campi d'intervento, 138 – 17.4. In attesa di una ricerca, 139.
- 145 **Capitolo XVIII**
Cultura del territorio
 18.1. Realtà esterne: un modo di dire, 145 – 18.2. Dominio dell'eterogeneità, 145 – 18.3. Condizioni per una cultura, 146 – 18.4. Modi

di percepire e di sentire, 147 – 18.5. Nomenclatura sommaria delle realtà del territorio, 148 – 18.6. Un passo al di là dell'elenco, 149 – 18.7. L'informazione, 150 – 18.8. Unità didattica come sub-area della programmazione, 152.

153 *Schema per la costruzione di unità didattiche*

155 **Capitolo XIX**
Cultura materiale e educazione

19.1. Chi lavora per il rinnovamento, 155 – 19.2. Che cosa conoscere, 155 – 19.3. Con quali strumenti conoscere, 157 – 19.4. La svolta della sperimentazione, 157 – 19.5. Tutti gli uomini, 158 – 19.6. Le ragioni metodologiche, 159 – 19.7. Gli altri, le masse, la loro storia, 160.

163 **Capitolo XX**
Ambito della cultura materiale

20.1. Nuovi strati culturali, 163 – 20.2. Analisi di un tentativo di definizione, 163 – 20.3. Innovazioni di metodi e di contenuti, 166.

169 **Capitolo XXI**
Le attività di lavoro nello studio del territorio

21.1. Il lavoro, campo obbligatorio di ricerche, 169 – 21.2. Scorrettezza e discriminazione nell'elogio della manualità, 170 – 21.3. Un piccolo campione, 171 – 21.4. Ragioni dell'interesse generale per la professionalità, 172 – 21.5. Un problema centrale: la collocazione della funzione formativa generale e professionale in una società, 174 – 21.6. Che cos'è il lavoro: necessità di risposte nuove, 175.

179 **Capitolo XXII**
Il rendimento scolastico

22.1. Recupero, strada sbagliata dell'apprendimento, 179 – 22.2. Alcune cause, 180 – 22.3. Recupero: di che cosa e in quale modo?, 181 – 22.4. Partire dagli interessi degli studenti. E perché non anche da quelli degli'insegnanti?, 183.

187 *Conclusione*

189 *Nota autobiografica*

Prefazione

ENRICO BOTTERO*

Iniziamo con una premessa, niente affatto retorica: Francesco De Bartolomeis è uno dei principali protagonisti della pedagogia e, più in generale, della cultura italiana del Novecento, un secolo da lui vissuto pienamente e come protagonista. Cresciuto sotto il fascismo, allievo di Ernesto Codignola, De Bartolomeis dopo la guerra diede un contributo determinante al rinnovamento della pedagogia italiana. Una pedagogia non più provinciale e imbrigliata nelle pieghe dell'idealismo gentiliano ma aperta al mondo e consapevole del suo rapporto con la vita della nascente democrazia italiana. De Bartolomeis non solo riportò la pedagogia sul giusto terreno del rapporto teoria pratica e del rigore metodologico ma, come dice lui stesso, la liberò "dall'univoco riferimento alla scuola e alla didattica per portarla nella complessità del sistema formativo". Non ci si può formare, secondo De Bartolomeis, senza un riferimento ai procedimenti tecnologici, al mondo del lavoro, alla cultura materiale: "Gli 'oggetti', la 'materialità' — scrive — sono cultura in quanto riguardano i comportamenti degli uomini, sono prodotti degli uomini e hanno potere di trasformazione". L'opera che qui ripubblichiamo è in questo senso una delle più rappresentative del suo percorso intellettuale e di azione concreta. Anche per questa ragione ha pensato di metterla nuovamente a disposizione di tutti. Il testo che qui viene pubblicato è quello dell'edizione del 1983 (Firenze, La Nuova Italia). Il libro, uscito con il titolo *Scuola e territorio*, era l'edizione rivista e ampliata di *Fare la scuola fuori della scuola*, volume pubblicato solo qualche anno prima (Torino, Stampatori, 1980). Con questa edizione l'autore torna al primo titolo perché rende con maggiore chiarezza il contenuto del volume.

* Già insegnante, dirigente scolastico e ricercatore presso l'IRRE Piemonte.

Il concetto di territorio nel contesto politico e culturale degli anni Settanta e Ottanta

Il volume nasce in un momento particolare dell'Italia del dopoguerra. Dalla metà degli anni Settanta, segnati da forti conflitti politici e da grandi rivendicazioni sul terreno dei diritti (divorzio, Statuto dei Lavoratori, tempo pieno scolastico, inserimento dei disabili nella scuola comune, ecc.), una maggiore sensibilità ai problemi sociali portò a modificare il significato del termine stesso "territorio": non più solo area spaziale su cui lo Stato esercita i propri poteri ma area culturale che comprende la cultura materiale, l'associazionismo, il mondo produttivo. Si pensò al territorio come a un sistema vitale di una collettività di cui la scuola fosse parte integrante e non corpo separato. Contestualmente mutò l'interpretazione del concetto di assistenza scolastica da parte di alcune amministrazioni comunali. Molte di esse non si limitarono più, come in precedenza, all'assistenza ai disabili e al tradizionale doposcuola destinato agli alunni in difficoltà (in genere, quelli delle classi sociali inferiori), una modalità con cui l'extrascuola era entrato nella scuola ma assumendo un compito "scolastico". Il principio di fondo, sostenuto con forza dallo stesso De Bartolomeis, era che il diritto all'educazione non fosse solo un elemento soggettivo ma un diritto di tutta la collettività. In alcune città (Torino, Bologna, Firenze) si costituì così un vero e proprio sistema di extrascuola¹ con laboratori territoriali, soggiorni, scambi scolastici con altre città italiane. Il sistema andava al di là della scuola, che pur rimaneva l'interlocutore privilegiato, come nel caso dell'iniziativa torinese della "scuola integrata". Nel 1975 il Comune di Torino mise i propri insegnanti a disposizione della scuola per realizzare il tempo pieno nei casi in cui lo Stato non aveva provveduto. Nella seconda metà degli anni Settanta, alla forte iniziativa degli enti locali, in particolare di quelli governati dalla sinistra, si contrapponeva infatti un'azione frenante del Ministero dell'Istruzione, preoccupato della loro invadenza su un terreno, quello educativo, fino ad allora considerato monopolio del partito Stato, la Democrazia Cristiana. Il campo educativo divenne così terreno di lotta politica. Non si trattava

1. Sull'esperienza di Torino v. Giovanna CUMINO, Marisa CORTESE, *Da bambino scolaro a bambino cittadino. I laboratori territoriali dal 1985 al 1990*, Città di Torino, Assessorato all'Istruzione, 1992. All'esperienza torinese diede un importante contributo Francesco De Bartolomeis con il suo sistema dei laboratori e con le analisi svolte in questo e in altri volumi.

però solo di un conflitto di potere per un'egemonia culturale ma anche di diverse concezioni dell'educazione e del rapporto tra la scuola e il territorio: da una parte la vecchia concezione legata a una scuola autosufficiente, corpo separato dalla società, luogo di sostanziale riproduzione delle disuguaglianze, dall'altra lo spirito innovativo dei metodi attivi e una visione dell'educazione intesa come azione finalizzata alla riduzione delle differenze culturali e sociali, aperta anche ai genitori degli allievi in quanto cittadini. De Bartolomeis fu protagonista di primo piano in questa battaglia culturale. Se ricerca e struttura dei laboratori costituiscono il principio organizzativo della scuola rinnovata, questo il suo convincimento, a un certo punto bisognerà uscire dalla scuola "per andare incontro a problemi che in essa possono essere solo discussi ma non indagati nei loro dati primari". Per De Bartolomeis, infatti, la cultura è sempre qualcosa di produttivo, non solo con riferimento a strumenti materiali, a procedimenti tecnologici o artistici, ma anche come dimensione produttiva delle stesse attività intellettuali.

La ricerca e il sistema dei laboratori

La cultura è segnata dalle metodologie della ricerca con cui si tenta di risolvere problemi per giungere a conoscenze, dimostrazioni, generalizzazioni. Tutto ciò riguarda anche la scuola: «La cultura a cui la didattica si riferisce verrebbe artificiosamente isolata se non si tenesse conto del suo valore in termini di vita sociale, di atteggiamenti e di comportamenti»².

L'intreccio teoria-pratica ha segnato tutta l'attività di De Bartolomeis. Le sue attività di ricerca nascevano da consulenze e attività sul campo per vedere "come funzionano le cose" e come agiscono i soggetti e le organizzazioni. L'idea del laboratorio, presentata nel 1969, ispirò anche l'organizzazione della didattica all'interno dell'Università. I laboratori con gli studenti realizzati a Torino in via Maria Vittoria a partire dal 1972 superavano le tradizionali lezioni accademiche. Costituiscono un autentico luogo di formazione alla pratica educativa per generazioni di futuri insegnanti. Si partiva da un problema, con particolare attenzione a quelli propri dell'età degli studenti, come il rapporto studio/lavoro, la conversione del lavoro

2. Francesco DE BARTOLOMEIS, *La ricerca come antipedagogia*, Milano, Feltrinelli, 1969, p. 5.

in servizio sociale, la formazione professionale come qualificazione della formazione sociale. Si avviava quindi un'indagine di gruppo impegnando tutti per affrontarlo nel confronto con il reale. Il tutto si concludeva con una produzione finale che veniva discussa e messa a disposizione del gruppo più ampio. La presa di distanza dalle materie specifiche di insegnamento e l'attenzione a problemi più generali disponevano i futuri insegnanti a un'interdisciplinarietà considerata sempre più necessaria per mettere in crisi la pedagogia tradizionale³.

Il sistema dei laboratori fu importante non tanto e non solo per i contenuti trattati ma soprattutto per il modo con cui venivano affrontati:

Un principio di sconcertante banalità balza subito agli occhi nell'iniziativa da cui è nato il sistema dei laboratori per le attività sperimentali dell'istituto di pedagogia: per insegnare qualcosa (ma più propriamente si trattava di mettere gli allievi in condizioni di apprendere e di produrre) bisogna averne fatto personale esperienza. Quindi l'insegnante per introdurre la ricerca deve avere egli stesso condotto delle ricerche adoperando gli strumenti necessari secondo modalità che ne garantiscano la validità.⁴

Con l'attività laboratoriale si interveniva dunque sugli *habitus* delle persone, non solo sulla loro preparazione teorica, pur necessaria, ma incapace di per sé di produrre cambiamenti nelle pratiche. Lavorando in pratica, per gli studenti sarebbe stato naturale lavorare nello stesso modo una volta avviati all'insegnamento o ad altre professioni educative. L'obiettivo era quello di mettere in discussione il cuore della pedagogia tradizionale che la stessa Università continuava a praticare.

La pedagogia come scienza

Questa ispirazione, attenta a formare nuovi *habitus* professionali, ha permesso a De Bartolomeis di evitare le derive positiviste che spesso hanno segnato il percorso delle scienze dell'educazione fin dalla loro nascita. Era stato proprio lui, nel 1953, con *La pedagogia*

3. Cfr. Francesco DE BARTOLOMEIS, *Il sistema dei laboratori. Per una scuola nuova necessaria e possibile*, Milano, Feltrinelli, 1978, p. 73.

4. Ivi, p. 73. Sulla formazione degli insegnanti alla riflessione sulle pratiche favorendo l'accumulazione di saperi esperienziali v. Philippe PERRENOUD, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 2001.

come scienza, a rompere con la tradizione pedagogica spiritualista e idealista in nome di una pedagogia scientifica che si sarebbe dovuta nutrire dei dati positivi delle scienze dell'educazione. In quel libro De Bartolomeis non negava la possibilità e la necessità di una veduta unitaria e complessiva dell'educazione, ma era per «una filosofia cosciente dei suoi limiti, favorevole al lavoro delle scienze psicologiche e sociali, tutta impegnata a dare alla rivoluzione industriale e democratica un più profondo senso della necessità di incidere nei lavoro e negli ideali degli uomini»⁵. Scientificità vuol dire affidarsi al contributo delle scienze positive (psicologia, sociologia, ecc.) con un "atteggiamento critico e sperimentale verso i problemi educativi". Prevale in De Bartolomeis una specifica idea di scienza. La scienza non è il regno delle certezze, ma è elaborazione di modelli, ipotesi, scoperte, generalizzazioni, individuazione di regolarità nello svolgimento dei fenomeni. Vale insomma nei suoi aspetti produttivi e creativi, e perciò anche come strumento di cambiamento sociale. Ci sono già qui le premesse per l'affermazione della centralità del metodo della ricerca su cui De Bartolomeis lavorerà molto negli anni successivi⁶. È soprattutto con un atteggiamento di ricerca, infatti, che la scienza può raggiungere i suoi obiettivi educativi. Questa concezione ampia di scienza ha permesso a De Bartolomeis di avvicinarsi senza pregiudizi al mondo dell'educazione e della produzione, che di per sé appartengono al campo delle "pratiche". Ha rivendicato la non separazione tra la cultura scolastica e la cultura materiale del mondo produttivo e delle arti. De Bartolomeis è dunque vicino all'attivismo, a cui non a caso aveva dedicato alcune pubblicazioni molti anni prima⁷. Uno per tutti, viene in mente Celestin Freinet, il maestro che aveva concepito l'attività educativa come luogo in cui si dovrebbe promuovere l'*expérience tâtonnée*, che è lavoro — gioco, impegno consapevole dell'uomo per dominare l'ambiente con le

5. Francesco DE BARTOLOMEIS, *La pedagogia come scienza*, Firenze, la Nuova Italia, 1953, p. 33.

6. Per una definizione concettuale della ricerca e un'analisi delle sue fasi cfr. Francesco DE BARTOLOMEIS, *La ricerca come antipedagogia*, Milano, Feltrinelli, 1969, pp. 101-124.

7. Si veda, ad esempio, *Introduzione alla didattica della scuola attiva*, Firenze, la Nuova Italia, 1953; *Maria Montessori e la pedagogia scientifica*, Firenze, la Nuova Italia, 1953; *Ovide Decroly*, Firenze, la Nuova Italia, 1953; *Giuseppina Pizzigoni e la Rinnovata*, Firenze, La Nuova Italia, 1953; *Che cos'è la scuola attiva. Il futuro dell'educazione*, Torino, Loescher, 1958. De Bartolomeis sostiene anche la necessità di andare oltre l'attivismo proprio con l'allargamento del sistema formativo.

“tecniche”. In questo quadro, il laboratorio, spazio privilegiato della ricerca, non è solo il luogo in cui si realizzano prodotti espressivi, tecnici e organizzativi ma anche quello in cui si tenta di risolvere problemi per arrivare a conoscenze (comprensione, spiegazione, dimostrazione, generalizzazione). La centralità del produrre, dunque, non ignora l’importanza del comprendere (soprattutto nella scuola), come alcuni critici hanno sostenuto considerando la stagione del cognitivismo come un superamento definitivo di alcuni principi di fondo delle scuole attive. Non bisogna dimenticare, infatti, che è sempre necessario rendere l’allievo attivo negli apprendimenti, anche se, lo riafferma lo stesso De Bartolomeis, a scuola dovrebbe trattarsi soprattutto di attività mentale, non ridotta a meri esercizi di applicazione o ad attività materiale di fabbricazione⁸.

Nella sua opzione a favore del lavoro nella sua dimensione creativa De Bartolomeis era anche confortato dall’esperienza olivettiana, un esempio positivo e forse unico in Italia di collaborazione tra cultura umanistica, scientifica e mondo produttivo. Ad essa ha personalmente partecipato sia come consulente per la formazione che come formatore⁹.

Per un sistema formativo allargato

Si tratta in sostanza di mettere a punto le migliori pratiche per agire nella scuola e fuori della scuola. Per essere utili i due piani devono far riferimento a qualcosa di comune. Per questo, si è spesso parlato di *sistema formativo integrato*. De Bartolomeis considera l’espressione del tutto errata e perciò insiste sull’espressione *sistema formativo allargato*. Egli ritiene che “ancora oggi non si sia capito che tra sistemi diversi per struttura, complessità, strumenti, obiettivi non è possibile integrazione. L’errore è la conseguenza di una visione pedagogica che non è in grado di passare dal sistema scolastico al sistema formativo, ossia dalla didattica a un servizio essenziale anche per lo sviluppo sociale ed economico”. È impossibile, a suo parere, che due sistemi, diversi per natura e per compiti, si integrino costituendo un sistema

8. Sulle situazioni di apprendimento che mobilitino l’allievo in modo produttivo ma siano anche attente a perseguire attività mentali e di comprensione v. Philippe MEIRIEU, *Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave*, Roma, Aracne, 2018, pp. 27–47.

9. V. Nota autobiografica in appendice al volume.

unico. Si tratta piuttosto di allargare e coordinare le attività formative esercitate da soggetti diversi per garantire il diritto all'educazione come bene collettivo.

Il concetto di sistema formativo dagli anni Ottanta ad oggi

Col senno di poi si può dire che avesse ragione, anche se la realtà è andata oltre le sue previsioni. A partire dagli anni Novanta del secolo scorso, infatti, l'espressione "sistema formativo integrato" ha assunto nuove accezioni. Con le leggi uscite in quegli anni, il Trattato di Maastricht e infine la Legge costituzionale n. 3 del 2001 nasce lo Stato sussidiario. Il principio di sussidiarietà, che fa la sua prima comparsa nell'Enciclica *Rerum Novarum* di Papa Leone XIII (1891), prevede che se un ente inferiore è capace di svolgere bene un compito, l'ente superiore non deve intervenire, ma può eventualmente sostenerne l'azione. L'idea secondo cui i servizi devono organizzarsi vicino ai cittadini sembrava venire incontro alle istanze di un sistema formativo allargato e/o integrato. Tutto ciò sarebbe stato giustificato da un dato sociologico: la transizione dalla società industriale a quella che, con espressione piuttosto vaga, veniva definita *società post-industriale*. Se nella società industriale si giustificava una visione scuola-centrica, la società postindustriale avrebbe dovuto prevedere una pluralità di agenzie ed opportunità formative scolastiche ed extrascolastiche¹⁰.

I fatti si incaricarono di smentire queste previsioni ottimistiche. Nel frattempo, infatti, il clima sociale e la situazione politica internazionale erano profondamente cambiati. In anni di recupero del privato rispetto al pubblico il richiamo alla sussidiarietà fu sempre più utilizzato per delegare ai privati compiti prima assunti dal pubblico. È così che, insieme all'idea fondata sulla cooperazione tra gli attori sociali per la formazione delle persone e l'ampliamento del diritto all'educazione, si sviluppò sempre più una logica fondata sulla competizione. Ci fu chi teorizzò, anche nel sistema formativo, la necessità di mettere i soggetti in competizione al fine di ottenere

10. Cfr. VINCENZO CESAREO, *Diritto di cittadinanza all'extrascuola*, in Franco Frabboni, Carlo Pagliarini, Gastone Tassinari (a cura di), *Imparare la città. L'extrascuola nel sistema formativo*. Firenze, la Nuova Italia, 1990, p. 145.

migliori risultati¹¹. Il liberalismo economico, fondamentale per l'organizzazione di molte attività produttive, trascinò nei servizi pubblici, scuola compresa, erodendo i valori di quella lunga stagione segnata dalla cooperazione tra gli attori educativi. De Bartolomeis, peraltro, non sarebbe neppure contrario all'espressione "scuola-azienda", ma se per essa si intende un luogo in cui si produce cultura, socializzazione, etica collettiva. Non è irragionevole ipotizzare che non sia questa la direzione verso cui si sta andando negli ultimi anni.

Venuto meno lo spazio comune di valori collettivi, *sistema formativo integrato* (pochi, come De Bartolomeis, parlavano di *sistema formativo allargato*) andò sempre più a significare la collaborazione tra attori pubblici e privati su un campo più ristretto: l'offerta di determinati servizi come l'assistenza scolastica ai disabili e ai soggetti in difficoltà, la formazione professionale e, più recentemente, l'istruzione e formazione tra zero e sei anni¹². Contestualmente, gli altri servizi educativi offerti dagli enti locali alla scuola (sempre più a pagamento) sono stati ridotti di numero e consistenza e in gran parte affidati a cooperative invece che a personale pubblico. In molti casi, le attività offerte, invece che essere autentici laboratori produttivi, come voleva De Bartolomeis, prevedono percorsi rigidamente programmati secondo una logica "scolastica" e didatticistica. In questo modo, non si aiuta la scuola a praticare nuovi metodi ma si riproducono antiche abitudini. Contestualmente, l'insegnante comunale, contrariamente a quanto auspicato da De Bartolomeis, sta diventando una figura ad esaurimento.

Questo processo, consolidatosi negli anni, ha reso senza dubbio più difficile lavorare nella direzione di un sistema formativo allargato. La competizione con lo Stato messa in atto dagli enti locali negli anni Settanta e Ottanta era condotta all'insegna di un ampliamento dello spazio pubblico. Oggi, al contrario, la fuga dallo Stato¹³ rischia di trasformarsi in fuga dal pubblico. Contemporaneamente, nella scuola il *progressismo pedagogico*, di cui De Bartolomeis è stato uno

11. Si tratta di una tendenza che si è sempre più accentuata negli anni nel sistema di istruzione italiano.

12. Il D.L. n. 65 del 13/4/2017 ha per titolo "Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni". Con questo Decreto la gestione di scuole dell'infanzia e asili nido viene in gran parte delegata agli enti locali i quali potranno anche affidarla a privati con una ripartizione degli oneri di spesa.

13. Di "fuga dallo Stato" parla Sabino CASSESE in *L'Italia: una società senza Stato?*, Bologna, il Mulino, 2011.

dei protagonisti, è stato gradualmente oscurato dal *progressismo amministrativo e organizzativo*. Oggi ci si ispira prevalentemente alle teorie del *management* e a teorie dell'apprendimento che siano in grado di giustificare una valutazione dei risultati osservabili e quantificabili¹⁴. Si parla spesso di metodi attivi come espediente retorico per giustificare pratiche che nascondono una nuova forma, più *soft*, di pedagogia tradizionale¹⁵.

Un futuro possibile e necessario: il diritto all'educazione come valore collettivo

È ancora possibile, come voleva De Bartolomeis, perseguire per tutti saperi creativi e produttivi allo stesso tempo? È possibile una "cultura materiale" che non sia semplicemente segnata da lavoro precario e insicurezza? È possibile non dare per perso il contributo del lavoro allo sviluppo intellettuale e alla comprensione della realtà? È possibile mettere in relazione una trasformazione interna della scuola con l'estensione delle attività educative al suo esterno collaborando tra diversi attori sociali per il bene comune? È prima di tutto necessario, sia per l'individuo che per la società, perché, ci ricorda De Bartolomeis, "se c'è profonda dissociazione in un'importante area di esperienza non possiamo aspettarci che in altre aree si realizzi armonia". Tutti, individui e società, ne soffrirebbero duramente.

Questo libro, ripubblicato oggi dopo molti anni, si presenta dunque come un invito alla riflessione agli amministratori, agli insegnanti, agli educatori, ai decisori politici. Il "rendimento sociale" a cui oggi si fa riferimento può essere perseguito solo se si supera una visione meramente individualistica dei problemi e si torna a considerare il diritto all'educazione come una questione che investe tutta la collettività. Non abbiamo scelta se vogliamo offrire un futuro alla società e agli uomini di domani. È questo il messaggio, non solo ideale ma pratico, operativo, lanciato da chi ha vissuto pienamente e criticamente il "secolo breve" con le sue tragedie e le sue sfide.

14. Sulla distinzione tra *progressismo pedagogico* e *progressismo amministrativo* cfr. D.F. LABARRÉE, *Progressisme, écoles et éducation schools — Une romance américaine*, in R. Hofstetter et B. Schneuwly, *Passion, fusion, tension. Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation*, Berne, PeterLang, 2006. Ringrazio Philippe Meirieu per avermi segnalato l'analisi di Labarrée e l'opera in oggetto.

15. Cfr. Jean HOUSAYE, *La pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*, Paris, Fabert, 2014.