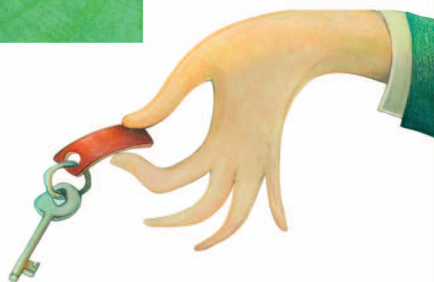


Siped



La scuola tra saperi e valori etico-sociali

Politiche culturali e pratiche educative

a cura di

*Giuseppe Elia
Simonetta Polenghi
Valeria Rossini*



Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Simonetta Polenghi

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Giuseppe Elia | Università degli Studi “Aldo Moro” di Bari
Felix Etxeberria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | J.W. Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Isabella Loiodice | Università degli Studi di Foggia
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Maurizio Sibilio | Università degli Studi di Salerno
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata

Comitato di Redazione

Lucia Balduzzi, Università di Bologna | *Andrea Bobbio*, Università della Valle d'Aosta | *Giuseppa Cappuccio*, Università degli Studi di Palermo | *Massimiliano Costa*, Università Ca' Foscari Venezia | *Emiliano Macinai*, Università degli Studi di Firenze | *Luca Agostinetto*, Università degli Studi di Padova | *Elisabetta Biffi*, Università degli Studi di Milano-Bicocca | *Gabriella D'Aprile*, Università degli Studi di Catania | *Dario De Salvo*, Università degli Studi di Messina | *Patrizia Magnoler*, Università degli Studi di Macerata.

Collana soggetta a peer review

La scuola tra saperi e valori etico-sociali

Politiche culturali e pratiche educative

a cura di

Giuseppe Elia
Simonetta Polenghi
Valeria Rossini

versione e-book



ISBN volume 978-88-6760-651-1
ISSN collana 2611-1322



2019 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

XVII Introduzione

Giuseppe Elia, Simonetta Polenghi, Valeria Rossini

Gruppo di lavoro 1

La dimensione storica e comparata

- 3 *La dimensione storica e comparata*
Luca Gallo

Interventi

- 6 *Sergej I. Hessen nella cultura pedagogica e nella scuola italiana degli anni della ricostruzione*
Carla Callegari
- 17 *Scuola e rappresentazione sociale durante il miracolo economico. I giovani nelle inchieste sulla "prima generazione"*
Silvano Calvetto
- 27 *Esigere il possibile. L'educazione comparata come politica d'amicizia*
Carlo Cappa
- 38 *Spirito e Cultura: l'azione educativa di don Mauro Cassoni (1877-1952)*
Anna Maria Colaci
- 50 *Il ruolo della scuola oggi, tra tradizione e comparazione*
Claudio Crivellari
- 61 *Elevare la mente e il cuore. Pedagogia e Didattica nell'opera di Giuseppe Melodia (1808-1884)*
Dario De Salvo
- 70 *La ginnastica nella scuola per gli anormali psichici: l'esperienza dell'Istituto San Vincenzo di Milano tra Otto e Novecento*
Anna Debè
- 80 *Il circolo virtuoso fra ricerca educativa e politiche per l'istruzione e la formazione*
Emilio Lastrucci
- 90 *Sull'etica dell'inquietudine formativa. Un confronto tra primato della soggettività e primato del mondano*
Elena Madrussan

- 99 *Le scuole per adulti in Italia tra Ottocento e Novecento: questioni educative e didattiche sulle pagine de "Il maestro degli adulti" (1867-1868)*
Elena Marese
- 111 *La Casa di Educazione per le fanciulle nella Novara napoleonica*
Elisa Mazzella
- 118 *Educazione comparata e etnografia: sinergie e dibattiti contemporanei*
Anselmo R. Paolone
- 129 *La scuola di Jddu Krishnamurti e la pedagogia italiana del secondo Novecento*
Livia Romano
- 140 *Responsabilità etica ed impegno civile nella proposta educativa di Filippo Bartolomeo*
Caterina Sindoni

Gruppo di lavoro 2
La formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici

- 155 *La formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici*
Paola Mulè

Interventi

- 159 *Esercizio delle abilità di pensiero critico in insegnanti di sostegno*
Francesca Anello
- 169 *Incontri e Dis-incontri a scuola*
Micaela Castiglioni
- 180 *Dirigenza scolastica e formazione di genere. Riflessioni e prospettive per una scuola che dia valore alle differenze*
Francesca Dello Preite
- 190 *Il docente facilitatore: coordinare la formazione per supportare l'innovazione metodologico-didattica*
Rossella D'Ugo
- 203 *L'autovalutazione delle Soft skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti*
Alessandra La Marca – Leonarda Longo
- 219 *Istituzioni scolastiche affidabili e formazione dei Dirigenti*
Lorena Milani
- 229 *La formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici nel nostro tempo*
Paolina Mulè
- 243 *Formazione degli insegnanti, competenze multiculturali e inclusione scolastica*
Carlo Orefice – Alessandra Romano

- 256 *La “sete” generativa nei percorsi di formazione dei docenti*
Rosa Grazia Romano
- 266 *Formazione alla cittadinanza in Martha C. Nussbaum per la promozione di una scuola interculturale*
Rossana Adele Rossi

Gruppo di lavoro 3
La corresponsabilità tra scuola e famiglia

- 279 *Scuola e famiglia: il circolo virtuoso della corresponsabilità pedagogica*
Giuseppe Milan
- 282 *Responsabilità, Competenze, Prospettive della Scuola e delle Famiglie*
Angela Volpicella

Interventi

- 293 *La scuola come incontro e dialogo: una possibile rigenerazione della mission scolastica*
Mirca Benetton
- 304 *Genitori di “seconda generazione” e Scuola: alla ricerca di “convergenze” e “alleanze” educative.*
Margherita Cestaro
- 315 *Corresponsabilità educativa alla prova dell'evidenza (modificato il precedente. Partnership scuola famiglia: alla prova dell'evidenza)*
Elvira Lozupone
- 328 *Scuole, famiglie e territori: un'alleanza virtuosa di fronte alle sfide educative della contemporaneità*
Francesca Oggionni
- 337 *La co-responsabilità educativa, uno spazio di azione per la consulenza pedagogica*
Pascal Perillo
- 348 *La corresponsabilità scuola-famiglia come incontro generativo tra culture educative nei servizi educativi 0/6 anni del comune di Milano*
Silvio Premoli – Monica Amadini
- 361 *La corresponsabilità tra scuola e famiglia. Rifondare nuove alleanze a partire dalla genitorialità*
Maria Vinciguerra
- 371 *Corresponsabilità scuola famiglia nella sfida multiculturale*
Paola Zini

Gruppo di lavoro 4
Politica, scuola e cittadinanza

- 387 *Per un'educazione al decondizionamento a scuola*
Stefano Salmeri
- 398 *Pedagogia e Politica. Linee di riflessione per un dialogo aperto*
Fabrizio M. Sirignano, Giuseppe Annacontini

Interventi

- 412 *“Educare alla cittadinanza sociale. La scuola come luogo di costruzione di percorsi educativi”*
Vito Balzano
- 421 *La conoscenza pedagogica del territorio – tra scuola, cittadinanza e politica – nel racconto di un'esperienza di formazione continua*
Lisa Brambilla
- 430 *Paideia/politeia: la genesi dell'idea di cittadinanza nella riflessione pedagogica*
Elsa M. Bruni
- 441 *Ragioniamo di giustizia. il punto di vista delle scuole primarie pugliesi*
Gabriella Calvano
- 453 *A scuola di democrazia. Per un'educazione alla cittadinanza globale*
Gina Chianese
- 464 *L'origine agonale della democrazia: suggestioni per una pedagogia della cittadinanza nella scuola*
Emanuele Isidori
- 473 *L'educativo scolastico tra politica e derive ordoliberaliste*
Maria Grazia Lombardi
- 479 *La pedagogia come scienza di confine tra politica, cittadinanza attiva responsabilità educativa*
Emiliana Mannese
- 483 *Cittadinanza ed educazione ai doveri. Un percorso laboratoriale di realizzazione della Carta dei Doveri a scuola*
Stefania Massaro
- 493 *La natura etica e formativa del ruolo dell'insegnante nel tempo della bare pedagogy*
Domenica Maviglia
- 503 *“Dal disagio alla criminalità: quale giudice per i minorenni?” Un progetto giuridico di ricerca azione pedagogica*
Angela Muschitiello
- 514 *Nuovi alfabeti per educare alla cittadinanza attiva nella scuola*
Monica Parricchi

- 524 *Educare ai diritti umani. La scuola come luogo di responsabilità*
Valentina Pastorelli
- 534 *La scuola: un luogo dove imparare a vivere insieme. cittadinanza globale ed educazione alla giustizia*
Luisa Santelli

Gruppo di lavoro 5 *Politiche scolastiche per l'inclusione*

- 545 *Politiche scolastiche per l'inclusione*
Fabio Bocci

Interventi

- 560 *Le competenze professionali degli insegnanti per l'inclusione scolastica*
Lucia Chiappetta Cajola – Anna Maria Ciraci – Maria Vittoria Isidori
- 573 *Processi collaborativi nella formazione iniziale degli insegnanti di sostegno*
Giuseppa Cappuccio – Francesca Pedone
- 586 *L'inclusione del bambino con disabilità nei servizi 0-3 anni nelle Isole Baleari*
G. Filippo Dettori – Giovanna Pirisino
- 598 *Trasformazioni della funzione genitoriale e inclusione scolastica*
Maria Antonella Galanti
- 608 *L'educatore inclusivo: prospettive pedagogiche e politiche inclusive*
Simona Gatto
- 615 *L'“invito al dialogo” dell'Index per l'inclusione*
Daniela Manno
- 625 *La progettualità inclusiva nel PTOF: il ruolo della dimensione ludico-musicale*
Amalia Lavinia Rizzo – Barbara De Angelis
- 637 *Il segmento 0-6 come occasione di politiche inclusive*
Maira Sannipoli
- 647 *La concettualizzazione della disabilità: dal lessico apofatico a quello scientifico*
Tamara Zappaterra

Gruppo di lavoro 6
Sistema formativo e disagio scolastico

- 659 *Sistema formativo e disagio scolastico. Fragilità e problematicità di un legame*
Marinella Artinà
- 668 *Introduzione*
Opportunità educative e disagio scolastico in prospettiva etico-politica

Interventi

- 679 *Le dipendenze da gioco d'azzardo e online tra gli adolescenti nelle rappresentazioni e nei vissuti di scuola e famiglia*
Francesca Antonacci - Monica Guerra - Stefania Ulivieri Stiozzi
- 690 *Adolescenze. Problemi e prospettive pedagogiche*
Chiara D'Alessio
- 702 *Pedagogia sociale e disagio scolastico: l'alto potenziale*
Maria Gabriella De Santis
- 714 *La consulenza pedagogica nel disagio scolastico: riflessività e materialità*
Alessandro Ferrante
- 724 *Sperimentare il successo formativo attraverso il fare. Il punto di vista degli studenti*
Cristina Lisimberti – Katia Montalbetti
- 738 *“Prospettive interpretative del disagio scolastico degli adolescenti”*
Giuseppina Manca
- 748 *Il demiurgo della felicità. Ripensare la scuola e il disagio attraverso l'opera di Pier Paolo Pasolini*
Paola Martino
- 758 *Quando la scuola non crea disagio: apprendimento e amore*
Gilberto Scaramuzzo
- 769 *Bullismo e stereotipi di genere. Uno studio esplorativo in una scuola secondaria pugliese*
Valeria Rossini

Gruppo di lavoro 7
Scuola e orientamento al lavoro

- 785 *L'agire competente nelle nuove transizioni lavorative*
Massimiliano Costa

Interventi

- 797 *La ricerca internazionale sulla VET nel contesto dell'Agenda 2030*
Giuditta Alessandrini

- 805 *Dal liceo all'università: un modello sperimentale di orientamento*
Alessandro Di Vita
- 816 *Disabilità e integrazione lavorativa: l'alternanza scuola - lavoro come possibile metodologia didattica inclusiva*
Daniela Gulisano
- 829 *Sviluppo di un ePortfolio semistrutturato per l'orientamento formativo e professionale di futuri educatori*
Concetta La Rocca
- 839 *Minori Stranieri Non Accompagnati: quale diritto alla scelta della scuola e del lavoro?*
Stefania Lorenzini
- 848 *Competenze strategiche e identità professionale*
Massimo Margottini
- 859 *Il lavoro come esperienza operosa dell'uomo*
Andrea Potestio

Gruppo di lavoro 8

Le implicazioni politiche, educative, sociali del sistema 0-6

- 869 *Le implicazioni politiche, educative, sociali del sistema 0-6*
Silvana Calaprice, Anna Bondioli

Interventi

- 879 *Gli effetti del "sistema 0-6" sui corsi di studio L-19: stato dell'arte e questioni aperte*
Matteo Cornacchia
- 888 *Il "sistema 0-6" e la cura educativa del corpo. In dialogo con Maurice Merleau-Ponty*
Giuseppina D'Addelfio
- 903 *Stare dalla parte delle famiglie: il sostegno genitoriale nel Sistema 0-6.*
Elisabetta Madriz
- 914 *Menti aperte in spazi aperti: un'esperienza di nido e scuola dell'infanzia senza sezioni*
Elisabetta Musi
- 924 *Ri-partire dall'infanzia per una cultura del cuore e una civiltà dell'amore*
Fabiana Quatrano
- 935 *Il Self-Reflection Tool: un nuovo «index per l'inclusione» nel sistema educativo 0-6 anni*
Nicoletta Rosati
- 945 *Il gioco al centro: criticità e opportunità per una prospettiva educativa 0-6*
Donatella Savio

Gruppo di lavoro 9
Valutazione scolastica e valutazione di sistema

- 959 *Valutazione scolastica e valutazione di sistema*
Federico Batini, Pietro Lucisano

Interventi

- 970 *Le competenze autovalutative dei docenti di scuola secondaria di secondo grado impegnati nei corsi metodologici per l'insegnamento DNL in modalità CLIL*
Davide Capperucci – Elisabeth Guerin – Ilaria Salvadori
- 993 *Accountability e ricerca educativa: una riflessione sulla validità delle prove Invalsi somministrate fino al 2017*
Cristiano Corsini
- 1006 *Progettare il curriculum di musica: fra techne e creatività*
Viviana Vinci

Gruppo di lavoro 10
L'infanzia tra pedagogia, storia e letteratura

- 1019 *L'infanzia tra pedagogia, storia e letteratura*
Emiliano Macinai

Interventi

- 1027 *A "scuola di violenza". I bambini delle paranze di Saviano e la narrazione della fanciullezza perduta*
Leonardo Acone
- 1039 *Casa nido vs casa prigione. Forme e simbolismi figurativi nella letteratura per l'infanzia dal secondo Novecento ad oggi*
Marnie Campagnaro
- 1049 *Leggere le infanzie: una ricerca-formazione per decostruire le immagini stereotipate di educatrici ed educatori*
Fabrizio Chello
- 1059 *Il bambino nel bosco*
Luca Odini
- 1069 *La scuola e i maestri narrati attraverso le rappresentazioni della letteratura per l'infanzia*
Maria Teresa Trisciuzzi

Gruppo di lavoro 11
Scuola e pluralismo: culture di genere e culture religiose

- 1085 *Scuola e pluralismo: culture di genere e culture religiose*
Annamaria Cagnolati, Pierpaolo Triani

Interventi

- 1088 *Scuola e oratorio: contaminazioni possibili per un "clima educativo" inter-culturale e interreligioso.*
Maria Chiara Castaldi
- 1095 *Cambiamenti negli obiettivi e contenuti dell'insegnamento della Religione nella scuola dell'infanzia, elementare, media nel secondo dopoguerra*
Paola Dal Toso
- 1111 *L'educazione di genere nella scuola secondaria in Italia. Il contributo del progetto europeo "Generi alla pari a scuola"*
Valentina Guerrini
- 1122 *La diffusione dell'odio online contro le religioni: uno sguardo pedagogico sociale*
Silvia Guetta
- 1137 *Funzioni formative della cultura biblica: dal ruolo delle grandi narrazioni culturali agli esiti formativi studiati in una ricerca sul campo*
Andrea Porcarelli

Gruppo di lavoro 12
Scuola, ambiente, migrazioni

- 1149 *Giovani! Formazione, sviluppo sostenibile, tecnologie*
Pierluigi Malavasi
- 1157 *Immigrazione e nuovi razzismi: bisogno di competenze interculturali*
Agostino Portera

Interventi

- 1169 *L'Accordo di integrazione nella provincia di Catania: uno strumento pedagogico per la cittadinanza attiva nella società multiculturale*
Alessio Annino
- 1181 *Nuove generazioni di origine immigrata e scuola: tra esigenze formative, forme di esclusione e resilienza*
Tiziana Chiappelli

- 1196 *Percorsi formativi interculturali e valorizzazione delle risorse umane: un progetto di cooperazione Italia-Sudan*
Alberto Fornasari
- 1206 *Per un'ontologia – vivente - della con-divisione*
Emanuela Mancino
- 1213 *Sviluppare competenza interculturale: azioni integrate*
Marta Milani
- 1220 *La promozione della salute per i soggetti migranti in un sistema formativo integrato*
Pasquale Renna
- 1232 *Formazione e adattamento climatico: percorsi partecipativi*
Simona Sandrini
- 1244 *Il senso di comunità a scuola: nuove forme di appartenenza*
Alessandro Versace
- 1252 *Ruolo della scuola e degli insegnanti in scuole dell'infanzia e scuole primarie ad alta presenza migratoria*
Luisa Zinant – Davide Zoletto
- 1263 *Sguardi narrativi sulla scuola. Periferie e migrazioni fra saperi e affetti*
Elena Zizioli

Gruppo di lavoro 13
Scuola, benessere ed educazione del corpo

- 1275 *Scuola, benessere ed educazione del corpo*
Francesco Casolo

Interventi

- 1285 *La corporeità nella scuola: modelli, polisemie, vicarianze e allineamenti in un'ottica pedagogica integrale*
Antonio Borgogni
- 1293 *Educazione motoria e benessere psico-fisico nella scuola primaria.*
Andrea Ceciliani
- 1304 *Le prospettive metodologiche dell'educazione motoria*
Ferdinando Cereda
- 1315 *Interventi per la promozione della salute attraverso le attività motorie nella scuola primaria. Il programma SBAM in Puglia: risultati ed implicazioni pedagogiche e didattiche*
Dario Colella
- 1327 *Educazione fisica, attività motorie e sport a scuola: una riflessione in chiave pedagogica*
Antonia Cunti – Sergio Bellantonio

- 1337 *La formazione del docente di Educazione fisica nella scuola primaria*
Francesca D'Elia
- 1347 *Promuovere benessere e prevenire il disagio mentale nei giovani (16-24): una sfida per le pratiche educative*
Maria Benedetta Gambacorti Passerini – Cristina Palmieri – Lucia Zan-
nini
- 1356 *Corporeità e formazione: il ruolo Danza Movimento Terapia nei corsi uni-
versitari di Scienze dell'educazione*
Elena Mignosi
- 1373 *L'identità scientifica delle scienze motorie e sportive*
Gaetano Raiola
- 1389 *Educazione del corpo e formazione della persona tra scuola ed extrascuola*
Cristiana Simonetti
- 1400 *Il benessere nella pedagogia dell'aikid: l'utopia salutare dell'unità mente-
corpo*
Roberto Travaglini

VI.8

Quando la scuola non crea disagio: apprendimento e amore

Gilberto Scaramuzzo
Università degli Studi Roma Tre

Nei nostri studi e nelle nostre riflessioni forse siamo più propensi ad affrontare il tema del disagio scolastico avvertito da alcuni studenti e a cui il sistema formativo deve poter far fronte, piuttosto che riflettere sul disagio che la pratica scolastica può creare negli studenti mentre realizza la dinamica che maggiormente le pertiene, quella relativa al processo di insegnamento-apprendimento.

Queste pagine propongono un'analisi filosofico-educativa sul tema *dell'apprendimento* con il fine di provocare una riflessione in chiunque sia davvero interessato a evitare che proprio in questo processo si annidi, nell'ambito scolastico, il rischio della generazione di un disagio.

1. Premessa sull'apprendere

Capita che si spenda tempo a riflettere su dinamismi cruciali del vivere umano senza aver dapprima chiarito il senso che si intende dare a quei *luoghi* su cui si intende esercitare la propria riflessione.

Per non incappare in questo errore penso sia bene cominciare questo mio contributo precisando il senso con cui 'apprendere' deve essere inteso nel presente studio.

L'apprendere viene qui inteso come quel processo attraverso il quale *qualcosa* giunge a essere com-preso in noi, quel processo attraverso il quale acquisiamo conoscenze e/o diventiamo abili o competenti in *qualcosa*. E *l'apprendimento*, se è veramente tale, produce il permanere in noi di *qualcosa* che può altresì modificarsi e perfezionarsi attraverso nuovi apprendimenti.

Quindi, *apprendere qualcosa*, nel senso in cui qui viene inteso, non è arrivare a com-prendere qualcosa per poi, dopo un po' di tempo, non averla

più *con sé*, o *in sé*, in alcuna forma; se questo dovesse accadere, non credo si possa dire, di quel che si è perso, che si trattasse di un vero apprendimento. Non di meno, se non troviamo alcuna occasione per tornare a frequentarlo, quanto abbiamo appreso può, in qualche modo, indebolirsi, ma, anche in questo caso, è facile costatare che, se si tratta di un vero apprendimento, basta tornare ad abitarlo per vederlo rifiorire.

Credo che questo *permanere* in noi di quanto sia stato appreso abbia a che fare con il fatto che quando abbiamo veramente appreso qualcosa noi *diventiamo*, cioè noi modifichiamo e sviluppiamo il nostro essere, in forza di quell'apprendimento. Per questo motivo continuare ad apprendere, in fondo, non è altro che attuare il nostro esser-ci nel tempo e nello spazio che abbiamo a disposizione: è il nostro modo di vivere (di *interpretare*) la nostra esistenza, di celebrarla.

La scuola (in tutti i suoi ordini e gradi, fino all'alta formazione) è quell'istituzione finalizzata a curare l'apprendimento: propone contenuti e metodi, costruisce gli spazi e i tempi adeguati affinché l'essere umano possa apprendere in maniera appropriata e significativa nelle diverse fasi della sua esistenza e, così, sviluppare al meglio la propria umanità, sia in quanto singolo sia in quanto membro della convivenza. Molti sono i saperi che contribuiscono con le loro ricerche a far sì che la scuola produca gli effetti sperati per quel che concerne la generazione di apprendimenti in chi la frequenta; il presente contributo procede ad affrontare questo tema da una prospettiva forse troppo poco visitata: quella della filosofia dell'educazione.

2. Un contributo antico per una riflessione contemporanea

Se si vuole indagare questo dinamismo – quello dell'apprendere – per come l'abbiamo appena ri-conosciuto, cioè quale movimento essenziale per l'umanarsi di ciascun essere umano, e se si vuole indagarlo attraverso una ermeneusi filosofico-educativa, penso sia bene riandare a quei pensatori che per primi ci hanno presentato questo movimento e ce lo hanno disvelato in maniera forse insuperata.

Penso quindi di rifarmi ai grandi filosofi greci.

I greci antichi avevano il verbo *manthánein* e il sostantivo a esso relato *máthesis*: il verbo *manthánein* raccoglie in sé i due significati: quello di apprendere e quello di comprendere (Halliwell, 2009, p. 160).

Quando Platone si interroga su che cosa nutra l'anima, egli afferma, attraverso Socrate (*Protagora*, 313c), che l'anima si nutre di apprendimenti, di insegnamenti (credo sia bene ribadire l'intimità di questi due movimenti che si completano a vicenda: se si insegna si apprende; se c'è un insegnamento c'è un apprendimento). Per Platone, fornire e ricevere gli insegnamenti belli, buoni e giusti viene a costituire il cuore del processo educativo, di quel processo che i greci chiamavano *paideia*. Naturalmente gli insegnamenti, oltre che essere belli, buoni e giusti, possono invece essere il loro contrario e perciò generare cattiva *paideia*: apprendimenti non buoni, non belli, non giusti. Al problema di come fornire ai cittadini una retta *paideia* sono dedicate molte pagine degli scritti platonici e in particolare quelle della *Repubblica*.

Aristotele, proseguendo la strada segnata da Platone e cercando di risolvere alcuni nodi problematici sviluppati da quest'ultimo¹, ci presenta il verbo 'apprendere' e il sostantivo 'apprendimento' in una pagina – *Poetica*, 1448b – che ci consegna, in maniera io credo insuperata, un disvelamento della natura misteriosa di questo dinamismo così cruciale per l'umanazione dell'essere umano.

Penso sia bene soffermarci un poco a riflettere su questa pagina perché, credo, ci possa aiutare a far luce su problemi che riguardano la contemporaneità (quell'oggi in cui noi siamo chiamati a operare), e davvero ci orienti per trovare vie che generino felicità sia in chi insegna sia in chi apprende.

Il discorso fin qui condotto si è limitato all'esplicitare quel che ci procuriamo attraverso l'apprendimento – delle conoscenze che permangono – ma non è stato ancora indagato quale sia propriamente la natura dell'apprendere, e grazie alla pagina di Aristotele è possibile farlo in maniera molto semplice.

Aristotele ci presenta *manthánein* e *máthesis* – il verbo e il sostantivo che indicano l'apprendere e il comprendere – quando ci fornisce una delle sue più importanti definizioni dell'essere umano, una definizione che è caduta, in qualche modo, sotto silenzio nel mondo educativo occidentale (Scaramuzza, 2013). Una definizione che io credo vada riscoperta nell'oggi al fine di ripensare l'agire educativo perché utile a rispondere in maniera radicale a nodi drammatici che segnano l'attualità. Mi riferisco in particolar modo alla costruzione di una convivenza che sappia far incontrare e inte-

1 In particolare, quelli relativi al rapporto tra poesia e *paideia*.

grare nel più ricco dei modi culture diverse, e che sappia concepire politiche in grado di generare un vivere bello, buono e giusto in armonia con la natura tutta.

La definizione cui intendo riferirmi si trova – come già enunciato – nella *Poetica*; in una delle prime pagine di quest'opera (1448b) Aristotele si pone la domanda: quali sono le cause dell'arte poetica?

L'essere umano fa poesia – afferma Aristotele – perché egli tra tutti gli esseri viventi è il più capace di *mimesis* (tra un poco vedremo quale sia il significato più appropriato da attribuire a questo vocabolo); attraverso la *mimesis* l'essere umano si procura gli apprendimenti fondamentali e attraverso le *mimesis* che gli altri producono egli continua ad apprendere.

Aristotele ci rivela, dunque, la natura mimesica umana e dice che l'essere umano in virtù di questa sua *natura* sia apprende sia crea ciò che consente ad altri di apprendere. E l'apprendere risponde così pienamente alla natura umana che quando l'essere umano lo realizza egli/ella prova piacere.

Perciò se a scuola gli studenti non provano piacere quando sono impegnati ad apprendere qualcosa, è segno che non si cura bene il processo di apprendimento, non lo si cura secondo la sua propria natura: che è mimesica oltre che razionale.

In questa pagina c'è una ulteriore rivelazione sulla quale vorrei soffermarmi a meditare, al fine di verificare se davvero essa possa indicarci una via per non creare disagio ma, piuttosto, contribuire positivamente allo sviluppo dell'umano nell'uomo sia in ambito scolastico sia in ogni altro *luogo* della formazione.

Per realizzare l'approccio appropriato a questa rivelazione, credo sia bene dapprima fare un po' di chiarezza su quel vocabolo chiave dal quale tutto si dipana, e siccome in precedenza l'ho nominato in greco è bene ora tentarne – come già anticipato – una traduzione il più possibile fedele.

3. *Mimesis* e apprendimento

Il vocabolo in questione – vocabolo che indica un dinamismo – è *mimesis*; questo non deve essere tradotto come è consuetudine e come, perciò, lo si ritrova tradotto nella gran parte dei testi che è possibile consultare (nonostante il fatto che alcuni autorevoli studiosi si siano battuti e continuino a battersi contro questa traduzione: Koller, 1954; Wulf, 2002; Halliwell, 2009) con *imitazione* (o con il termine corrispondente nelle altre lingua

moderne): questa traduzione non rende piena giustizia a quel che Platone e Aristotele intendevano con questo termine, e non ci consente di far luce sul mistero che loro hanno inteso rivelarci.

Penetrare dentro il mistero di *mimesis* consente di comprendere il perché l'essere umano sia per Aristotele l'animale *mimesico* per eccellenza, e perché intorno a *mimesis* si concentri tutta la problematicità dell'apprendere umano – la sua riuscita e il suo fallimento –. Questa *penetrazione* non è difficile.

La definizione che ne dà Platone nella *Repubblica* (III, 393c) attraverso il verbo che indica l'attività mimesica, è a mio parere il modo migliore per avvicinarne il senso. *Fare mimesis* è *rendersi simile*, attraverso questo stesso processo creiamo le opere d'arte che sono anch'esse *mimesis*, ma anche parliamo e usiamo i vocaboli, infatti anche i vocaboli per Platone sono *mimesis* (Cratilo, *passim*)².

Tornando ad Aristotele.

Egli afferma nella *Poetica* – come abbiamo già accennato – che l'essere umano si procura i primi apprendimenti *attraverso* la *mimesis*; cioè – secondo la definizione platonica – mediante un'attività che procede attraverso una *generazione* di somiglianza, e sviluppa questi primi apprendimenti attraverso le *mimesis* che gli altri realizzano; un vertice di queste *mimesis*, che l'essere umano realizza e attraverso cui l'essere umano apprende, è costituito dalle opere d'arte.

L'essere umano, l'animale mimesico per eccellenza, apprende attraverso *mimesis*, e produce le *mimesis* – i *mimemi* – che consentono, a chi se ne nutra, di proseguire nell'opera di apprendimento.

- 2 Averne una prova, qui e ora è facilissimo; pensate alle parole che io sto scrivendo, queste non sono quello che io voglio dire, ma ne sono la *mimesis*: potrei usare altre parole anche di un'altra lingua e costruire un'altra *mimesis* che cerchi di esprimere quel che voglio dirvi. Se getto uno sguardo verso il mistero che avvolge questo mio scrivere posso rilevare che, in qualche modo, esso si produce attraverso un rendere simile quel che effettivamente dico a quello che voglio dire e che vorrei fosse qualcosa di vero; se non sono soddisfatto delle frasi che formulo, perché mi sembra non rendano bene quel che ricercavo attraverso il dire, cerco di migliorare la mia *mimesis*, la mia espressione, che voglio in intima con-sonanza con quel che sentivo necessario dire. E, inoltre, avverto che quello che voglio dire si concretizza attraverso il mio tentativo di dirlo; e, in verità, intuisco che questo mio dire non esiste realmente fino a che non lo esprimo, non produco una *mimesis* di quel che voglio comunicare, *mimesis* che, se pure generata da una ricerca di somiglianza, viene a costituirsi come un'opera creativa.

Quando Aristotele spiega *come* apprendiamo dalle *mimesis* che gli altri producono ci disvela anche la natura dell'apprendere.

Apprendere, ci rivela Aristotele, è *ri-conoscere somiglianze* e questo ri-conoscimento procura all'essere umano piacere.

Cos'è apprendere, dunque? Ribadiamolo nella sua semplicità: è ri-conoscere somiglianze.

Questo è così vero e immediato che la prima cosa che un giovane *coglie* riguardo al suo insegnante – quasi un meta apprendimento – è se chi gli sta davanti, proponendo qualcosa che deve essere appreso, è coerente con ciò che insegna.

E se questo non accade – se lo studente ri-conosce che non c'è similitudine tra quello che l'insegnante insegna e quello che l'insegnante è – si può generare un primo destabilizzante apprendimento, una cattiva *paideia* radicale: che quel che si dice non corrisponde a quello che si è! E questo *primo* apprendimento mina alla radice la qualità di una convivenza. Direi che provoca una radicale schizofrenia che separa il vivere dall'apprendere, il parlare dall'essere, introducendo una disarmonia nel vivere umano che dovendo costruirsi su un tale principio non potrà edificarsi bello, buono e giusto.

Riconoscere somiglianze è un processo creativo. Questo concetto credo debba essere bene inteso e, se questo avviene, si avvertirà ulteriormente quanto la traduzione di *mimesis* con 'imitazione' sia davvero fuorviante.

Le *somiglianze* che vengono ri-conosciute non ci sono *prima* che un soggetto le esprima, esse ci sono quando quell'essere umano le ri-conosce e realizza la propria *mimesis*. Per capire bene quanto affermato è sufficiente rifarsi al giocare dei bambini quando essi *fanno come se fossero* la maestra, la mamma, un supereroe o un elemento della natura³. Una bambina, o un bambino, quando fa questo gioco si rende simile a quel che vuole apprendere e comprendere (ne fa, cioè, la *mimesis*) e questo rendersi simile consiste nel *creare* delle similitudini tra il suo modo di muoversi e di produrre suoni e quello della persona o della cosa di cui *sta facendo come se fosse*; e, naturalmente, un altro bambino, o un'altra bambina, *creerà* altre similitudini che modelleranno altrimenti il suo modo di muoversi e di produrre

3 Naturalmente il processo di rendersi simile (*mimesis*) in un essere umano può avvenire anche soltanto interiormente, ma osservare questo processo quando arriva a manifestarsi in un atto visibile aiuta a coglierne il momento interiore.

suoni. Se osserviamo con attenzione l'aspetto creativo in un atto *mimesico*, possiamo rilevare che esso è un tentativo di riconoscimento *dell'essenza autentica* di quell'ente di cui si sta facendo la *mimesis* (Gadamer, 2006, pp. 95-96), tentativo di riconoscimento che produce manifestazioni che sono diverse da soggetto a soggetto.

Se chiediamo a dieci bambini di *fare come se fossero* il vento e procuriamo che essi non si vedano l'un l'altro, osserveremmo la realizzazione di dieci movimenti diversi in cui ciascuno proporrà con il proprio corpo quel che secondo lei, o secondo lui, è il vento; cioè quel che costituisce, in base a quella che è stata l'esperienza di ciascuno riguardo l'elemento in questione, l'*universale* del vento. E il vento si ritroverà a *esserci*, in quel luogo in cui avviene la *mimesis* realizzata da quel cucciolo dell'uomo, ma liberato da tutto quel che è contingente nel vento – in primo luogo la sua realtà ariosa, essendo il corpo pesante di un bambino o di una bambina a realizzarlo – e presentato nella *sua forma* attraverso un atto di partecipazione umana alla sua essenzialità. Se apprendere è riconoscere somiglianze, quale movimento migliore di questo atto di partecipazione in cui si rende se stessi a immagine e somiglianza di quel che si vuole apprendere?

E in questo senso l'atto mimesico compiuto da quella bambina o da quel bambino può essere descritto come un atto d'amore verso la conoscenza (del vento o di qualunque altra entità), un atto di creatività disinteressata finalizzato all'apprendere e al comprendere, e che possiamo chiamare con Ducci (2002, p. 167) un atto di conoscenza amorosa.

La scuola, ma in generale ogni luogo dell'educativo, dovrebbe essere il luogo di questa conoscenza amorosa. Un luogo in cui si celebra l'originalità dell'espressione di ciascuno riconoscendo in questa attività la via che produce apprendimento. La scuola crea disagio quando, non rispettando la natura mimesica dell'essere umano che è alla base del processo di apprendimento, ne limita la dimensione espressiva e non rispetta l'unicità di ciascun essere umano che si celebra in questo processo.

Oltre le creazioni mimesiche dei bambini, veri e proprio movimenti *naturali* di apprendimento, ci sono quelle creazioni mimesiche *intenzionali* operate dagli autori delle opere d'arte. Come abbiamo già accennato queste ultime sono il frutto di ri-conoscimenti operati dall'autore e consentono a chi se ne nutre di sviluppare apprendimenti: cioè di effettuare in proprio ri-conoscimenti. La *bellezza educativa* dell'opera d'arte consiste proprio nel fatto che essa nutra lasciando libero ciascuno di effettuare in autonomia il proprio ri-conoscimento, e quindi di apprendere in maniera originale.

4. Per una riconsiderazione artistica dell'opera di chi insegna

Nell'oggi ci troviamo in presenza di molti tentativi che cercano di rilevare la *verità* dell'educare con le misurazioni di quel che si è appreso (non importa qui se si tratti di contenuti o di competenze). Ma esiste un'altra *verità* dell'educare che non può essere misurata, ed è forse in quest'ultima che davvero risiede la bellezza, la bontà e la giustizia di quest'atto così *divinamente* umano: quello di insegnare. Essa è l'opera d'arte compiuta dall'insegnante che veramente insegna e davvero genera quegli apprendimenti che permangono e edificano la nostra umanità.

Come l'opera d'arte non rimanda a qualcosa – *in essa vi è propriamente ciò a cui si rimanda* (Gadamer, 2006, p. 38) – così l'opera dell'insegnante è propriamente ciò cui si rimanda ed egli non rimanda con la sua opera a qualcosa.

Egli porta in classe attraverso la sua presenza umana un atto di ri-conoscimento – quella modalità del pensare che vuole venga appresa, o quella iniziazione che vuole si realizzi – e se la sua *opera di presenza* è viva e bella coloro che assistono alla sua lezione la ri-conosceranno e la ricercheranno per sé.

L'insegnante deve *volere* ri-conoscere ciò che insegna e deve *volere* ri-conoscere coloro ai quali insegna; per *volere* ri-conoscere bisogna aver guadagnato l'atteggiamento del filosofo, dell'amante della conoscenza.

Credo che l'insegnante, così come ogni vero ricercatore, debba tendere con il proprio agire a esprimere, a manifestare, a disvelare l'armonia che egli coglie e che incarna, indipendentemente dalla disciplina che insegna. Egli è qualcuno che si impegna affinché i suoi studenti colgano in proprio l'armonia che egli disvela in un concetto o in un'opera, sperando in cuor suo che quegli studenti raggiungano profondità che anche a lui erano ignote nel momento in cui ha fatto lezione.

Si tratta di realizzare assieme, docenti e discenti, *ri-conoscimenti di somiglianza* che possono avvenire nel qui e ora dell'aula grazie all'incontro intimo, causato da chi insegna, con il lavoro spirituale di generazioni di artisti, di pensatori, di studiosi che ci hanno preceduto: un vasto *essere in movimento sinergico* verso la verità.

Il ri-conoscimento è un atto d'amore, dove si fa tutto perché l'altro ci sia, (si pensi al giocare del bambino mentre fa la *mimesis* del vento: ogni fibra del suo essere è al servizio dell'espressione attuale del vento) è un'apertura che, se allenata e sviluppata nell'età adulta e rivolta anche verso gli altri

esseri umani, produce la rottura del muro egoico rimanendo dentro il quale l'io è solo e non può veramente dirsi (Ebner, 1998). Senza tu non possiamo veramente dire io (Buber, 1993), se non ri-conosciamo l'altro nella sua originalità e soggettività non possiamo ri-conoscerci nella nostra originalità e soggettività (Ducci, 2002).

Queste mie parole possono avere la speranza di produrre in chi le legge un qualche apprendimento soltanto nella misura in cui io stia attualmente realizzando un ri-conoscimento della realtà che sto analizzando e che la *mimesis* costituita da quelle parole che infine consegno alla carta sia tale da provocare in chi le legge un ri-conoscimento: sia tale che chi le legge avverta che da esse si ingenera qualcosa che si ri-conosce simile a qualcosa che risuona vero in sé.

In questa visione il processo di insegnamento-apprendimento appare come un dovere e un compito in cui finalizziamo il nostro agire al *fare la verità* (e non soltanto a descriverla).

L'esperienza più alta di coglimento/facimento della verità è, forse, propriamente un'esperienza artistica, che è primamente esperienza di apertura e di ascolto.

5. Apprendimento e amore

Da quanto abbiamo sin qui esaminato emerge come l'insegnare e l'apprendere siano *misurati* dalla qualità del relazionarsi, e il vertice del relazionarsi noi lo chiamiamo amore, affermando l'amore come quella forza profonda che unifica, muove e finalizza tutte le altre forze dell'io verso un oggetto o un soggetto (Ducci, 2002, p. 160).

Far sì che la scuola sia l'ambiente in cui si fa esperienza d'amore (verso la conoscenza e verso i singoli tu che costituiscono il noi delle umanità presenti) è l'opera d'arte a cui il maestro è chiamato.

Se il maestro è buon maestro questi ri-conosce amorosamente quello che insegna, ri-conosce amorosamente ciascuno degli allievi a cui insegna e facilita i processi di ri-conoscimento amoroso rispettando i ritmi e l'originalità nel procedere di ogni studente.

L'apprendimento che non crea disagio accade in un ambiente di ri-conoscimento amoroso in cui l'insegnante sappia porsi nella disposizione vitale di intuire *l'altro* come *sacro*. Da questa disposizione seguono naturalmente il rispetto, l'attenzione a quello che l'altro è, ma anche l'attenzione

a valorizzare quelle virtutà che, se pure scomode ed enigmatiche per il rapporto, costituiscono il poter e dover essere dell'altro (Ducci, 2002, p. 180). Lo studente (ma anche l'oggetto dell'insegnamento) deve essere per l'insegnante il mistero che eternamente si rinnova e che attrae per questa sua dialettica infinita, vitale, enigmatica (Ducci, 2002, p. 181). Perciò l'insegnante che non crea disagio ha piena coscienza che quella che occorre è una pedagogia che faciliti l'espressione originale di ciascuno perché sa che esprimere è costitutivo dell'apprendere, una pedagogia in cui la comprensione mimesica diventi dinamo di quella razionale.

Il fine bello, buono e giusto dell'apprendimento, dunque, non può esser quello di far accumulare all'allievo conoscenze, anzi, si crea disagio quando si insegna al fine di procurare in chi ci è affidato *un bagaglio di conoscenze* il più grande possibile. La mia maestra, Edda Ducci, che sapeva padroneggiare l'arte dell'ironia, a questo proposito amava dire: «Chi ha un grande bagaglio da portare con sé non riesce a muoversi bene, mentre il buon apprendimento dovrebbe renderci agili...». A noi non serve di apprendere per apprendere, a noi serve apprendere per *partecipare* nel modo più bello più buono e più giusto al vivere, per poter operare con consapevolezza al fine di rendere felici noi stessi e la convivenza di cui siamo parte, e così celebrare la nostra umanità.

La scuola che non crea disagio è quella in cui l'apprendimento (dei contenuti delle discipline, delle abilità e delle competenze) è finalizzato al portare a compimento la soggettività di ciascuno, curando quella bellezza, quella bontà e quella giustizia che inverano il nucleo originale di ciascun esistente umano, e così operare per costruire una convivenza che sia bella, buona e giusta. Gli insegnamenti finalizzati a un apprendere che inveri la soggettività del singolo esistente devono causare sapere incarnato: devono poter diventare agire che manifesti l'espressione armoniosa del potenziale umano di ciascun esistente.

La scuola che crea disagio è quella che costruisce le sue pratiche a partire da un'astrazione che pianifica e livella anteponendo ciò che accomuna e trascurando lo scomodo riconoscimento di ciò che distingue.

Apprendere, così come insegnare, nella pienezza del suo significato, è comprendere, ri-conoscere ed esprimere: è un atto creativo, un atto puramente disinteressato che è fatto della stessa materia di cui è fatta la vita: è amare.

Riferimenti bibliografici

- Aristotele (1993). *Poetica*. Milano: Rizzoli.
- Buber M. (1993). *Io e tu*. In Id. (ed.), *Il principio dialogico e altri saggi* (pp. 57-158). Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Ducci E. (2002). *Essere e comunicare*. Roma: Anicia.
- Ebner F. (1998). *Parola e amore*. Milano: Rusconi.
- Gadamer H.-G. (2006). *L'attualità del bello*. Genova-Milano: Marietti.
- Halliwell S. (2009). *L'estetica della mimesis. Testi antichi e problemi moderni*. Palermo: Aesthetica.
- Koller H. (1954). *Die mimesis in der antike. Nachahmung, Darstellung, Ausdruck*. Berna: Franke.
- Platone (2017). *Protagora*. Bari: Bompiani.
- Id. (2018). *Cratilo*. Bari: Laterza.
- Scaramuzza G. (2013). *Educazione poetica. Dalla Poetica di Aristotele alla poetica dell'educare*. Roma: Anicia.
- Wulf C. (2002). Mimesis. In Id. (ed.), *Le idee dell'antropologia* (pp. 1039-1053). Milano: Mondadori.