

I BES alla luce della pedagogia *Intervista di Marina Boscaino ad Alain Goussot*

Che cosa si intende per Bes e cosa lei ritiene siano i bisogni educativi speciali degli individui?

Si parla da alcuni anni di “*Bisogni educativi speciali*”; la questione è diventata argomento anche di dibattito pubblico nel mondo della scuola e anche fuori con la pubblicazione della circolare e della direttiva ministeriale (MIUR) di dicembre 2012 e marzo 2013.

Si tratta di una nuova categorizzazione della popolazione scolastica che comprende gli alunni disabili certificati, gli alunni con DSA (disturbi specifici dell’apprendimento), alunni con difficoltà di apprendimento, con difficoltà linguistiche culturali, con disturbi del comportamento, con disagio sociale e con funzione intellettiva limite.

E’ una categorizzazione che sposta pericolosamente una varietà ampia di alunni nella sfera dell’*“anormalità”*, della *“devianza”* in nome, paradossalmente, dell’inclusione.

Invece penso che **i bisogni educativi sono bisogni universali**: tutti gli alunni, compresi quelli con disabilità, hanno gli stessi bisogni di accedere ai saperi e alle conoscenze, di sentirsi valorizzati, di potersi formare nel rispetto delle proprie particolarità, di essere amati e riconosciuti, di potere esprimere tutte le proprie potenzialità e di potere essere riconosciuti nella propria identità culturali. In questo senso si può dire che ognuno ha delle proprie caratteristiche, particolarità ma anche che ognuno ha diritto con queste sue specificità all’eguaglianza delle opportunità. Questo vuol anche dire che **l’ambiente, il contesto scuola, gli insegnanti devono creare le condizioni per favorire l’espressione delle differenze** e adattare il contesto e gli approcci per rispondere alla pluralità di linguaggi e modi di essere degli alunni.

Personalmente continuo a pensare come Jean Jacques Rousseau, fondatore dell’educazione moderna attiva, che **siamo contemporaneamente simili e diversi**; che solo il riconoscimento che l’altro è un altro Io diverso da me permette di garantire l’eguaglianza di fronte all’istruzione, la formazione e le opportunità della vita.

La questione è fondamentale poiché veicola un modello di scuola, di società, di rapporti umani e quindi di democrazia. Non a caso per capire l’*Emilio* di Rousseau occorre leggere anche il *Contratto sociale* dove libertà, eguaglianza e responsabilità sociale sono strettamente collegati. Bisogni e diritti vanno insieme e la scuola è un passaggio fondamentale nella formazione dei cittadini; è anche quello che ci ha insegnato John Dewey in “*Democrazia e educazione*.”

Quali le posizioni di massima del mondo accademico e della comunità scientifica sui Bes?

Attualmente **il mondo accademico è diviso: una parte** sostiene la necessità di adeguare gli strumenti e i metodi di analisi e classificazione per progettare a scuola; **vede come un passo avanti l’attenzione verso i “Bisogni educativi speciali”**, un’altra parte per ragioni di ordine pedagogico, scientifico e culturale **considera questa nuova categorizzazione come molto rischiosa** (rischio di medicalizzazione della sfera scolastica), un’altra parte è **radicalmente contraria** perché vede questa proposta come una nuova forma di stigmatizzazione sofisticata che finirà per accentuare le diseguaglianze.

Bisogna dire che vi è anche tutta una corrente della comunità scientifica a livello internazionale come il gruppo delle *Disability studies* ma anche diversi studiosi e ricercatori dell'area francofona che criticano l'uso di questa categorizzazione. Andando sul sito della società italiana di pedagogia speciale (che raggruppa ricercatori e docenti universitari da tutta Italia: <http://www.s-sipes.it>) oppure consultando l'ultimo numero della rivista *ISS (Integrazione scolastica e sociale* pubblicato dalla Erickson) si possono trovare tutti questi punti di vista diversi che stanno animando la comunità scientifica italiana in ambito pedagogico.

Va anche detto che **la categorizzazione dei BES ha un *imprinting* di natura psicologica e clinica, sembra che la pedagogia sia stata tenuta fuori dalla porta** (forse anche per colpa degli stessi pedagogisti). Faccio anche notare che sulla questione dei cosiddetti BES sono stati scelti alcuni approcci e indirizzi e non altri. **Non v'è nulla di neutrale e casuale in tutto ciò.**

A quale tipo di ratio – secondo lei – risponde la martellante richiesta di determinazione di tipologie di individui che, in nome dell'inclusione, vengono in qualche modo isolati dalla cosiddetta presunta "normalità"?

Penso che questo tipo di approccio parte da lontano. Sono ormai due decenni che **il mondo della scuola e dell'educazione è "invaso" o colonizzato dallo sguardo clinico-terapeutico**. E' quello che sostengono eminenti studiosi come Frank Furedi in Gran Bretagna, Bernard Stiegler e Philippe Meirieu in Francia. L'egemonia culturale e quindi anche nella formazione degli insegnanti stessi dello sguardo clinico-terapeutico è **anche il frutto di una marginalizzazione culturale della pedagogia**.

L'approccio clinico-terapeutico osserva per definire e classificare facendo leva sui sintomi, quello pedagogico osserva per comprendere facendo leva sulle potenzialità e le capacità. Questo significa che l'alunno con difficoltà di apprendimento di qualsiasi tipo non è più considerato come soggetto significativo di una condizione sociale, culturale e familiare ma come un soggetto portatore di problemi e come destinatario di interventi "curativi" che lo devono riportare alla normalità.

E' anche interessante notare come **nei medesimi documenti del ministero l'alunno non è mai visto come soggetto protagonista e attore/autore del proprio percorso**. Quindi la logica è quella del curare per adattare e non quella del prendersi cura per favorire l'espressione della soggettività di ognuno. Non è più l'*I care* di Don Lorenzo Milani ma l'adattamento funzionale di Skinner. **Si passa anche da una logica di riconoscimento delle differenze che si basa sul principio di eguaglianza** (e quindi di realizzazione del principio di giustizia nel mondo della scuola e nell'accesso ai saperi e le conoscenze per tutti) **ad una logica differenzialistica che accentua le diseguaglianze con un processo di stigmatizzazione sofisticata**. Come afferma Furedi se sei disoccupato non sei più vittima di un sistema ingiusto ma sei un depresso che va curato con antidepressivi. Si sposta l'accento dall'interazione tra soggetto e ambiente sociale puntando solo sul singolo visto come organo malato o disfunzionale da curare e riparare.

La stessa didattica viva che è il cuore del mestiere dell'insegnante viene trasformata in pura procedura tecnica (si fa dell'insegnante un consumatore di ricette standardizzate da applicare in tutte le situazioni, ricette prodotte dal *business* editoriale, vi è qui un parallelo interessante con il *business* delle ditte farmaceutiche); è quello che un vecchio pedagogista come Giuseppe Lombardo Radice nei primi anni del '900 chiamava "didatticismo". **Una didattica viva, invece, è differenziata** e tiene conto dei profili pedagogici degli alunni, dei loro stili di apprendimento e delle dinamiche del gruppo classe, luogo dove gli alunni vivono l'esperienza scolastica.

Si perde di vista che l'insegnamento/apprendimento è anzitutto relazione e che si tratta di un processo complesso che fa dello spazio classe un laboratorio interattivo permanente. Si perde anche di vista che **la stessa pedagogia e didattica speciale** (di cui gli illustri fondatori sono figure come O.Decroly, M.Montessori e L.Vygotskij) è **una pedagogia e didattica per tutti**, quello che viene inventato e sperimentato nell'esperienza con alunni disabili può funzionare con alunni senza disabilità. L'importante è comprendere la particolarità e la storia sociale, culturale di ogni alunno. Come dice il pedagogista francese Jean Houssaye, **occorre fare i conti con il "triangolo pedagogico" costituito dall'insegnante, l'alunno e l'oggetto disciplinare** e conoscitivo: l'interazione tra questi diversi elementi si svolge in un ambiente specifico e rappresenta un processo complesso da gestire dal punto di vista della crescita di tutti.

Questa dimensione pedagogica del lavoro dell'insegnante sembra venuta meno: lo si è visto anche nelle formazioni proposte ultimamente agli insegnanti sui DSA: sembrava che si dovessero formare degli operatori della diagnosi o della neuropsichiatria e non degli operatori pedagogici. Faccio anche notare che **il PdP andrebbe probabilmente rivisto:** se è fondato quello che ho detto sopra il percorso individualizzato di ogni alunno, dovrebbe essere anche un compito pedagogico di ogni insegnante nella gestione didattica del gruppo classe. Per esempio Célestin Freinet, l'inventore dell'apprendimento cooperativo in classe (l'aiuto reciproco, il lavoro per gruppi ecc...), considerava la classe come un laboratorio e non un auditorio; uno spazio dove l'insegnante elimina la cattedra (la separazione) e diventa consulente del gruppo, il singolo alunno ha anche uno schedario autocorrettivo per gestire autonomamente il proprio percorso di studio (l'autovalutazione).

Insomma l'insegnante è un facilitatore degli apprendimenti, non un trasmettitore, ma un qualcuno che crea le condizioni e le situazioni che permettono l'accesso ai saperi e le conoscenze. Qui il concetto centrale è accessibilità e non adattamento. **L'alunno è un ricercatore ed è accompagnato nel suo percorso dai consigli dell'insegnante.** E' Roger Cousinet, pedagogista francese inventore del metodo di lavoro libero per gruppi, che parlava di "*pedagogia dell'apprendimento*": l'insegnante deve aiutare gli alunni ad acquisire un metodo di studio, devono imparare ad imparare. E questo riguarda tutti gli alunni.

Come si colloca a suo avviso – nell'ambito della normativa scolastica degli ultimi 3 lustri – l'intervento sui cosiddetti Bisogni Educativi Speciali?

Si può dire che **la scuola italiana**, esattamente come la società italiana di cui è parte integrante, **ha vissuto due fasi fondamentali: dal 1977 al 1992** (legge quadro) (sulla scia dei movimenti culturali, politici e sociali sviluppatasi nel decennio 1968-1978) **una fase emancipativa che ha visto la demedicalizzazione dello sguardo sulla disabilità**, il processo di deistituzionalizzazione con il superamento dell'Istituzione totale (vedi i manicomi, la legge 180 detta Basaglia) e la soppressione delle scuole speciali e delle classi differenziali per gli alunni disabili con la loro integrazione nella scuola di tutti, è anche il periodo in cui avviene la conquista dei diritti sociali e di cittadinanza fondamentali per i lavoratori in generale e per le donne. Insomma una fase che fa dell'eguaglianza, della solidarietà e dei diritti di cittadinanza la base della costruzione democratica (con il tentativo di applicare il detto Costituzionale). **E' anche il periodo delle grandi e innovative esperienze pedagogiche ed educative da quelle di Don Lorenzo Milani a Barbiana a quelle di Mario Lodi, Bruno Ciari e Albino Bernardini:** si parla di scuola laboratorio, di pedagogia attiva, di formazione del cittadino, si mette al centro il soggetto che apprende e si pensa che bisogna modificare il contesto per produrre eguaglianza e giustizia nell'ambito dell'istruzione per tutti.

La fase successiva che va circa dal 1993/95 a oggi vede un lento ma sicuro processo di de-emancipazione nella società e nella scuola: coincide con l'egemonia ancora attuale del pensiero neoliberista (più mercato e meno Stato), con la conseguenza dello smantellamento progressivo della scuola repubblicana pubblica, la scuola dell'autonomia progettuale diventa quella dell'autonomia aziendale ed economica. Tutto quello che è scuola, formazione e cultura viene considerato in un mondo capitalistico dominato dal denaro e dalle merci, dal consumismo pulsionale e individualistico è visto come inutile e come un intralcio al *business*.

Tutto questo processo culturale vede la marginalizzazione della pedagogia (e della didattica viva che viene sostituita dal didatticismo come procedura tecnica) che viene sostituita da una certa psicologia di tipo cognitivista e comportamentale. Si comincia ad andare a caccia di "comportamenti problema", di sintomi e non più di risorse e capacità. La stessa legge del 2010 sui DSA è un primo segnale molto chiaro: i disturbi specifici dell'apprendimento, che esistono, sono soprattutto visti dal punto di vista clinico, si arriva a dei rischi di identificazione tra difficoltà e disturbi con quello che comporta sul piano della predeterminazione del percorso di diversi alunni (basta pensare a molti alunni stranieri con difficoltà linguistiche).

L'ultima direttiva è in qualche modo l'epilogo di questa logica clinico-terapeutica e differenzialistica che sta invadendo la scuola con il rischio molto forte di trasformare l'insegnante da operatore pedagogico in operatore della diagnosi funzionale alle logiche produttrici di disuguaglianza. Non dimentichiamo che le ultime ricerche serie sulla scuola italiana hanno dimostrato che continua, contrariamente a quello che si pensa, ad essere selettiva sul piano sociale e quindi ad accentuare le disuguaglianze. Inoltre non v'è dubbio che nel quadro generale dei tagli delle risorse per la scuola pubblica, della precarizzazione del mestiere docente, di non investimento nella formazione e anche nella ricerca pedagogica, si va verso una scuola a due velocità: quella per l'élite che ha i soldi nei "quartieri alti" e quella per i figli del nuovo proletariato nelle periferie della società.

Con la direttiva sui BES vi è anche il rischio molto concreto di dare un avvallo pseudo-scientifico ad un processo preoccupante in atto in molte scuole: **le aule di sostegno che diventano sempre di più classi ghetto**, le sezioni di serie A e di serie B negli istituti scolastici, le scuole "bene" e quelle degradate perché collocate in territori sociali e quartieri periferici. La stessa proposta di valutare il gradi di inclusività delle scuole potrebbe accentuare questo processo: non vorrei che le scuole concentrate nelle zone ad alto tasso di disagio sociale e di disoccupazione venissero penalizzate perché hanno più abbandono, dispersione e insuccessi, perché non riescono a progettare non perché mancano le intelligenze e competenze per farlo ma semplicemente le risorse e gli investitori.

Stupisce anche la poca considerazione che il Miur sembra avere di chi lavora sul campo ogni giorno nel mondo della scuola: la logica burocratica-tecnocratica che cala dall'alto delle proposte pasticciate e anche spesso inapplicabili tende a considerare gli insegnanti come degli incompetenti (dei destinatari d'interventi "esperti" e non degli attori delle trasformazioni). Sappiamo tutti che esistono tante criticità che vanno affrontate, che vi sono anche molti insegnanti poco preparati sul piano pedagogico e altri che dovrebbero cambiare mestiere. Ma esiste una grande massa d'insegnanti che lotta ogni giorno, che fa bene il proprio lavoro, che s'impegna spesso in modo disinteressato e con il senso della propria responsabilità nei confronti delle future generazioni. Questa parte importante che tiene viva la nostra scuola va ascoltata, valorizzata e incoraggiata e non umiliata e disprezzata.

Le categorie concettuali impiegate sono piuttosto fumose e fluttuanti; in particolare, è poco definita la questione del rapporto tra difficoltà di apprendimento e disagio socio-economico, criterio in sé estremamente delicato da gestire, e che in ogni caso non può essere applicato in modo meccanico. Qual è quindi il senso di questa categoria di potenziali BES? Come sono le esperienze di altri Paesi, non solo da questo punto di vista? Vi sono dati significativi?

Le categorizzazioni impiegate per costruire la mega-categoria BES sono più che discutibili sul piano scientifico nonché etico e pedagogico come ho già sottolineato. Provo qui rapidamente di precisare:

1) **abbiamo gli alunni con disabilità** (*deficit* sensoriale, motorio e intellettuale) **che arrivano con la certificazione** (poi dalla Diagnosi funzionale si passa al Profilo dinamico funzionale e al piano educativo individualizzato, ovviamente una criticità può essere il fatto che questo percorso venga gestito come atto burocratico e non come processo vivo oppure che non vi sia collaborazione alla pari tra insegnante curriculare e insegnante specializzato di sostegno a cui viene scaricata la gestione in classe e fuori dell'attività con alunni ritenuti "difficili")

2) **alunni con disturbi specifici dell'apprendimento** (DSA, dislessia, discalculia...): anche qui occorre essere molto prudenti. Sappiamo che la scuola attuale è alle prese con la gestione spesso caotica delle richieste anche dei genitori, che arrivano con diagnosi di dislessia fatte da professionisti privati. Ma oltre a questo aspetto vi è anche il modo come vengono interpretati dalla scuola stessa questi DSA: **il rischio che si nota è l'identificazione rapida tra difficoltà e disturbi**, molti figli di migranti rischiano di ritrovarsi spinti nella sfera della "patologia" e quindi della necessità della cura con delle conseguenze catastrofiche per il vissuto e la traiettoria dei ragazzi.

Non dimentichiamo che lo sguardo clinico (l'etichettatura) che viene interiorizzato può produrre un sentimento d'inferiorità e di incapacità, insomma un vero e proprio *handicap*. **Si costruiscono delle barriere interiori che finiscono per inibire tutte le potenzialità** che possiede l'alunno.

3) **gli alunni con difficoltà di apprendimento**: ho sempre pensato che le difficoltà di apprendimento fossero **parte integrante di un processo di crescita e di maturazione**; anzi **le difficoltà non sono un problema ma una opportunità** sia per l'alunno che per l'insegnante (questo ultimo è in qualche modo sfidato nel creare situazioni pedagogiche favorevoli). Il vecchio educatore Heinrich Pestalozzi (che andrebbe riletto) diceva che **il bravo educatore si vede di fronte all'alunno che resiste al suo insegnamento**.

4) **alunni con disagio sociale**: la povertà, che purtroppo sta ridiventando una triste realtà, costituisce una grande questione politica e sociale che interpella lo stato di salute della nostra democrazia. Ma il fatto di provenire da un quartiere periferico o da una famiglia di disoccupati e poco scolarizzati **non vuol dire automaticamente che ho meno capacità degli altri**. E' la scuola che perde qualcosa nel non considerare le capacità particolari che hanno i bambini e adolescenti che vengono da quelle "periferie" sociali; il pedagogista brasiliano Paulo Freire ci ha spiegato che occorre partire dal linguaggio e dalle storie di questi bambini per costruire dei percorsi di emancipazione.

5) **alunni con difficoltà linguistico-culturali**: qui vi è **il rischio d'identificare gli alunni "stranieri" con un problema**. E' grave perché rischia di alimentare in modo implicito **una logica di tipo "razzista"** che pervade purtroppo la società da anni. Ma su questo torno più avanti, in ogni

caso un alunno che cresce in un contesto multilingua e multiculturale è una risorsa e non un problema.

6) alunni con disturbi del comportamento: chi sono? Alunni con ADHD (iperattivi e *deficit* dell'attenzione): sappiamo che su questa questione vi è un conflitto d'interpretazione enorme della comunità scientifica mondiale. C'è anche chi dice che questo disturbo non esiste. Poi vi sono i rischi di medicalizzazione (con la somministrazione di psicofarmaci fin dalla bassa età). Gli alunni poi con difficoltà relazionale o "*boderline*"? Anche qui non voglio dilungarmi sul dibattito in atto su questa questione, ma non si può semplificare.

7) alunni con funzione intellettiva limite: anche qui, chi sono? Si sente rispondere che bisogna guardare il QI: ma sulle questione dell'uso delle scale metriche per misurare il QI, sui protocolli utilizzati, sulle condizioni nelle quali vengono fatti questi *tests* sappiamo che nell'ambito della ricerca c'è un enorme dibattito sull'uso e la credibilità di questi dispositivi. Insomma senza farla lunga basta partire dai lavori di Ovide Decroly (il medico educatore belga dei primi del 900') e di Lev Vygotskij, che furono i primi a mettere in discussione l'utilità dell'uso di questi strumenti nell'educazione, passare per i lavori più recenti di Jerome Bruner, Howard Gardner sulla mente a più dimensioni, le intelligenze plurime, per sapere che occorre anche qui essere prudenti.

Basta anche pensare ai lavori recenti di Barbara Rogoff sulla dimensione culturale degli apprendimenti oppure a quelli di Jean-Pierre Pourtois, Bruno Humbeeck e Hugette Desmett sui processi resilienti nell'educazione, a quelli di Patrick Fougeyrolas in Quebec e Charles Gardou in Francia con i disabili intellettivi, per rendersi conto che **le forme dell'apprendimento sono varie**, che il modo di decodificare il mondo (la sfera dei processi metacognitivi) è ampia e non univoca e che bisogna sempre partire dal profilo potenziale di apprendimento della personalità dell'alunno.

Sui dati oltre a quelli forniti dal ministero sugli alunni disabili e con Dsa non abbiamo in realtà indagini serie sulle pratiche pedagogiche e didattiche degli insegnanti. **In molti paesi d'Europa e extra europei si sta superando queste categorizzazioni** che fanno essenzialmente riferimento alle griglie dei sistemi di classificazione delle psicopatologie (prima il DSM IV e adesso il DSM V). Basta prendere i documenti dell'Unesco oppure le diverse carte dei diritti dei minori e delle minoranze in tutti i paesi europei per rendersi conto che **si sta andando, o per lo meno si prova, in un'altra direzione.**

Anche rubricare i cittadini stranieri è una questione estremamente complessa e delicata. Come è possibile, ragionevole e legittimo comportarsi in questi casi? Vi sono dati e esperienze a cui fare riferimento?

A proposito della presenza degli immigrati nel nostro paese: è ormai una realtà strutturale, **la società italiana è diventata multiculturale e meticcia**, come tutti i grandi paesi europei. Per quanto riguarda la scuola italiana abbiamo circa 800.000 alunni "*stranieri*" di cui l'80% è nato in Italia. Questo vuol dire che **abbiamo una scuola multiculturale e meticcia**; una scuola dove la maggior parte dei figli di migranti sono nati qui e spesso si sentono italiani (ma non sono riconosciuti come tale dalla legge).

Un alunno figlio di migranti nato di una famiglia marocchina non è un bambino immigrato poiché non ha mai vissuto la storia migratoria dei genitori (se non attraverso i loro racconti), magari non conosce neanche il paese di origine dei genitori. In casa il padre parla in arabo, magari la madre è

berbera (il 40% della popolazione in Marocco lo è) e parla il *tamazigh* con il figlio (per lui questo è la lingua degli affetti), poi se i genitori sono stati un minimo scolarizzati utilizzano anche delle parole francesi. Ecco un bambino che funziona con 4 codici linguistici: italiano, arabo, *tamazigh* e francese. Può avere un vissuto difficile, può anche avere un ritardo perché funziona con 4 lessici diversi, ma se messo nelle condizioni di potere mobilitare questa sua pluralità di appartenenza svilupperà delle capacità cognitive straordinarie. Tutto dipende dall'intervento facilitatore del contesto scuola a livello pedagogico.

Altra situazione, altro vissuto **quella del bambino immigrato**, cioè di quello che ha vissuto la migrazione con i genitori e che è nato e cresciuto in un altro paese. Quel bambino oltre alla questione dell'apprendimento di un'altra lingua (l'italiano come L2, nel caso del bambino che nasce e cresce qui l'italiano non è L2) **vi è tutto il vissuto dello sradicamento e della transizione. La scuola deve sapere tener conto di queste differenze** e non subito vedere nelle difficoltà linguistico-culturali del bambino figlio di migranti un disturbo o un problema.

Oggi la psicologia transculturale (quella elaborata da Georges Devereux) e la pedagogia interculturale hanno sviluppato degli approcci che favoriscono l'apprendimento attraverso anche la mediazione pedagogica. Vi sono tante esperienze in Italia e in Europa che vanno nel senso di quello che Pourtois e Humbeeck in Belgio chiamano co-educazione: cioè la costruzione, tramite dei processi di mediazione interculturale e pedagogica, dell'**alleanza pedagogica ed educativa tra scuola, famiglie e territorio** (co-educazione come costruzione di una comunità effettivamente educante e inclusiva).

Penso anche, ed è strano che i documenti ministeriali non ne facciano per nulla un cenno, che si potrebbero valorizzare molte esperienze di laboratori interculturali, di educazione all'alterità e alla multiculturalità che si sono sviluppate negli ultimi dieci anni. Basta pensare anche alla presenza di "*mediatori interculturali*" nelle scuole oppure anche degli educatori culturali e sociali che collaborano e accompagnano i progetti inclusivi. Di tutto ciò non c'è traccia nell'impostazione del ministero.

Inoltre vorrei aggiungere che **mi ha sempre stupito la rimozione fatta sia della storia dell'emigrazione italiana che del rapporto Nord/Sud**. Continuo a pensare come Antonio Gramsci che una delle questioni centrali di questo paese sia quella meridionale: lo sviluppo diseguale, l'emigrazione esterna e interna che parte dal Mezzogiorno, le difficoltà d'inserimento di tanti meridionali in molte regioni del Nord (dove prima del razzismo anti immigrati era presente quello anti meridionale).

Già nel 1978 il grande pedagogista italiano Raffaele Laporta ne parlava nel suo libro "*L'autoeducazione delle comunità*", si poneva il problema della mediazione culturale tra Nord e Sud d'Italia, pensando alla costruzione della scuola repubblicana e democratica. Sarebbe interessante fare una ricerca sulle conseguenze dello sradicamento e della svalorizzazione dell'identità culturale di tanti figli del Sud nelle scuole del Nord. Penso che **questa dimensione storico-culturale della storia di questo paese dovrebbe rientrare nei programmi scolastici** e fare oggetto di laboratori pedagogici, della didattica. Questo permetterebbe di partire dalle similitudini tra alunni di diverse provenienze e di educare tutti all'accoglienza e al rispetto dell'altro diverso da sé.

D'altronde solo se so chi sono io posso incontrare l'altro, il grande pensatore e educatore indocatalano Raimon Panikkar (scomparso recentemente) affermava che **non c'è interculturale possibile se prima non c'è l'intraculturale**. Il compito della scuola è anche quello di trasmettere alle nuove generazioni il patrimonio storico-culturale del paese dove sono nati. Mi viene a questo proposito in mente l'esempio di un grande umanista italiano, **Pico della Mirandola**, che pensò di organizzare l'incontro tra religioni, culture e lingue diverse; parlava (come Gianbattista Vico dopo) di "*vocabolario mentale dell'umanità*" e **vedeva nelle diverse lingue e culture l'espressione dell'umanità una dove ciascuno è insieme centro e periferia contemporaneamente**. Insomma quali sono le nostre radici, non per essere autoreferenziale ma per aprirsi all'altro.

Vi sarebbe tanto da fare da questo punto di vista sul piano formativo, e **in tante scuole si fanno tante esperienze per formare all'interculturalità e all'apertura**. Faccio anche notare che non c'è una grande distanza in termini di apprendimento e vissuti tra l'alunno italiano che parla dialetto (perché a casa si parla in quel modo) e che deve apprendere la lingua nazionale, e l'alunno figlio di migranti che deve imparare a fare il ponte tra la lingua parlata dai genitori a casa e la lingua italiana che impara a scuola. **Abbiamo sempre a che fare con la necessità dello sviluppo di una pedagogia delle mediazioni che favorisca per davvero l'incontro e l'inclusione**. Penso che sia anche il modo più efficace, fin dalla scuola dell'infanzia, per formare delle personalità aperte e tolleranti, quindi per combattere ogni forma di discriminazione e razzismo.

Nei suoi testi **Maria Montessori lo aveva capito molto bene**, lei che aveva vissuto i due eventi traumatici della storia europea, i nazionalismi della prima guerra mondiale e i razzismi nazi-fascisti della seconda: nel suo ultimo lavoro "*Educazione per un mondo nuovo*" afferma la convinzione (lei che era entrata in contatto con le culture orientali e nordiche) che **il bambino** (come "*padre dell'adulto*") con la sua "*mente assorbente*" **va educato alla varietà, alle differenze e al fatto che l'altro diverso da me è anche un essere umano come me**. Questo vuol dire anche concretamente attraverso l'esperienza educativa superare la logica differenzialistica e il dualismo del Noi e Loro; imparare che **vi è un solo Noi composto da una varietà di culture, linguaggi, colori e modi di essere**, un Noi che diventa anche sempre di più meticcio tramite i processi d'influenza reciproca e di mescolanza. **Un Noi aperto e inclusivo**, appunto.

Quale è stato e quale potrà essere il ruolo delle associazioni dei genitori e degli insegnanti in questo ambito?

Intanto credo che **una delle criticità maggiori che abbiamo in questo momento è quella della difficoltà di dialogo tra scuola e famiglie**; credo che occorre lavorare sulla cooperazione e la costruzione comune di un progetto di scuola (e quindi di società futura) in cui vi sia collaborazione, accoglienza delle differenze, giustizia nei rapporti e speranza per il futuro delle giovani generazioni. **Gli insegnanti devono essere più all'ascolto dei genitori** (che in qualche modo sono gli esperti dei propri figli) e **i genitori devono recuperare la fiducia persa nella scuola**.

Philippe Meirieu nel suo libro "*I compiti a casa*" spiega come, per esempio, l'eccessivo carico di compiti per gli alunni a casa finisce per trasformare, o meglio per costringere i genitori a trasformarsi in insegnanti. E' un errore poiché un conto è seguire il figlio o la figlia, cioè interessarsi a quello che fa, un'altra cosa è diventare esperto di didattica (oggetto del mestiere docente). Questo crea confusione, malessere e conflitto. Inoltre rischia di amplificare le disuguaglianze, poiché in una famiglia medio borghese scolarizzata non vi saranno problemi mentre lì dove i genitori hanno un basso livello di scolarizzazione non potranno aiutare i figli. Ecco, trovare insieme delle soluzioni che garantiscono equità e accessibilità agli studi passa tramite la

cooperazione e il dialogo insegnanti e genitori, è anche la base per ricostruire dei rapporti di fiducia reciproca.

Le Associazioni di genitori e d'insegnanti possono svolgere un ruolo positivo se non si muovono in modo neocorporativo, se sanno legare i problemi particolari agli interessi generali di una scuola democratica, laica, pluralista e aperta a tutti. Possono essere una grande risorsa se riescono ad organizzarsi come reti interattive in grado di produrre progettualità e cittadinanza attiva producendo delle situazioni istituenti in grado di modificare un istituito che non funziona.

Qui credo che anche le associazioni d'insegnanti e i sindacati vari dovrebbero andare oltre le rivendicazioni corporative e porsi il problema di quale progetto globale per la scuola della Repubblica, quindi di quale futuro per i nostri figli. **Questo vuol dire anche pensare a creare delle alleanze progettuali:** per esempio se mio figlio è disabile e sono calate le ore di sostegno nella sua scuola, è giusto rivendicare l'applicazione di un diritto previsto dalla normativa, ma può darsi che il dirigente scolastico alle prese con i tagli previsti non possa farvi fronte. Allora che fare? Chi è responsabile? **Penso che una azione comune scuola-famiglie possa ottenere maggiori risultati;** il rischio è sempre di partire dal problema puramente individuale e non vedere che il mio problema è anche condiviso da altri, che **la comunità scolastica è sotto pressione da parte di chi vuole smantellare la scuola pubblica per tutti.**

Pensare a una partecipazione attiva dal basso che mette insieme insegnanti e genitori con una idea di progetto pedagogico globale **sarebbe un salto di qualità di cui c'è bisogno** oggi per ridare speranza per il futuro.

Inoltre credo che si ponga anche la questione fondamentale della formazione pedagogica e della preparazione didattica degli insegnanti nonché della sensibilizzazione dei genitori rispetto alle questioni dell'educazione. In un mondo attraversato da tendenze individualistiche, consumistiche (Zygmunt Bauman parla di *società liquida dell'insicurezza e della precarietà*) e narcisistiche **non è facile fare l'insegnante e il genitore.**

In quello che Stiegler chiama "*il capitalismo pulsionale*" e la "*telecrazia*" che sta sostituendo la democrazia (la partecipazione virtuale sul *web* sostituisce quella reale) i bambini e gli adolescenti sono come "*ipnotizzati*" e captati mentalmente; i *media* svolgono una funzione pedagogica e formano le menti. Di questo la scuola dovrebbe avere consapevolezza: **non si tratta di dire che non bisogna usare la tecnologia ma bisogna essere educati a farlo.**

Vi è qui un ritardo della scuola e non è raro incontrare il caso paradossale in cui gli alunni ne sanno di più dei loro insegnanti nell'uso del linguaggio informatico che è oggi parte importante della formazione dei nostri figli. **Allora occorre formarli all'uso di questi mezzi** poiché il rischio è che diventino dipendenti da nuove forme di potere che li passivizzano o li bombardano sul piano emozionale non permettendo più loro di sublimare e di attribuire un senso e un significato a quello che provano.

Ecco, **le associazioni d'insegnanti e di genitori dovrebbero intervenire di più**, insieme, sulle modalità e anche i contenuti dei programmi che vengono proposti dai *media*, non come censori ma come soggetti vigilanti **di fronte alla patologia dilagante del "consumismo mediatico"** che condiziona la vita dei nostri figli. **La scuola non può starsene fuori.** E' una responsabilità degli adulti; Dewey diceva che il mondo degli adulti ha una responsabilità sociale e pedagogica nei

confronti delle future generazioni. Ecco, credo che un lavoro comune su questo piano possa incidere sui processi decisionali sia a livello istituzionale che politico.

Qual è l'apporto che la comunità scientifica intende concretamente dare a un mondo della scuola sfiancato da continui interventi normativi o pseudo-normativi, che affianca a quello del docente profili professionali incongrui e impropri? Come contrastare da una parte la tendenza alla medicalizzazione del disagio, dall'altra l'ignavia di molti insegnanti, che riconducono la propria funzione a quella di meri esecutori acritici di provvedimenti calati dall'alto, senza formazione adeguata e tantomeno dibattito democratico?

Credo che il **compito della comunità scientifica è intanto quello di diffondere tra gli insegnanti e gli operatori dell'educazione, attraverso la formazione, i risultati della ricerca** e anche il confronto che esiste tra i diversi orientamenti. Per esempio sposare un approccio comportamentale che non prenda in considerazione il contesto e la sfera delle emozioni nel processo di apprendimento delinea un certo modello pedagogico (stimolo-risposta), sposare invece un orientamento interattivo e di tipo più relazionale delinea un altro modello d'intervento pedagogico.

Penso che sarebbe quindi utile fornire una formazione plurale e completa agli insegnanti: sapere che esiste un dibattito e degli orientamenti diversi nella comunità scientifica è la base per fare delle scelte consapevoli e **non farsi "colonizzare" dall'ultima moda**, spacciata come unica verità "scientifica".

Penso anche che **le società di pedagogia dovrebbero fare un lavoro di recupero del patrimonio pedagogico** ricco e vario del passato, **metterlo a disposizione del mondo della scuola:** sono i fondamentali della funzione docente, sono alla base dell'identità culturale della professionalità dell'insegnante. **Riappropriarsi della centralità della pedagogia e della didattica viva e mostrare che è altrettanto scientifica della psicologia clinica** mi sembra un modo anche per ridare dignità agli insegnanti e far sì che non si vivano con un enorme complesso d'inferiorità nel rapporto con altre figure professionali (vedi psicologo, terapisti, neuropsichiatri).

Nelle formazioni degli insegnanti non si leggono più i testi di Pestalozzi, di Maria Montessori (grande sconosciuta da parte di tanti insegnanti), Ovide Decroly (il fondatore del metodo globale di apprendimento), Célestin Freinet (il suo apprendimento cooperativo), Anton Makarenko (l'importanza della comunità e del collettivo nel processo di apprendimento), Lev Vygotskij (la pedagogia delle mediazioni, la concezione storico-culturale dello sviluppo), Roger Cousinet (il metodo del lavoro libero per gruppi), Ferand Oury (la pedagogia istituzionale), Raffaele Laporta (la pedagogia di comunità), Don Milani (la pedagogia dell'emancipazione), i fratelli Johnson (il *cooperativ learning*), La Garanderie (la pedagogia dei profili pedagogici) ecc...

Attualmente pedagogisti come Philippe Meirieu (ho tradotto il suo libro in italiano "*Pedagogia: il dovere di resistere*"), Jean Houssaye (l'autorevolezza pedagogica), Jean Pierre Pourtois e Bruno Humbeeck (la co-educazione) stanno animando il dibattito nell'ambito dell'azione pedagogica a scuola e nella società in diversi paesi europei. Ecco credo che **il ruolo dell'Università e della ricerca è anche di rianimare la cultura dell'educazione.**

Per di più sono convinto che **la comunità scientifica e i diversi ricercatori** nell'ambito pedagogico e psicopedagogico **devono accompagnare il mondo della scuola e gli insegnanti in un lavoro di elaborazione delle proprie esperienze.** Per esempio pensare ad una grande ricerca azione

partecipata che coinvolga direttamente la scuola e gli insegnanti, ma anche gli alunni e i genitori sui temi della gestione dei gruppi classe, degli apprendimenti, della valutazione non solo delle *performance* ma anche dei processi d'insegnamento/apprendimento, sulle pratiche didattiche e i progetti pedagogici nelle scuole. Una ricerca dove gli insegnanti sono i ricercatori in un'azione che si svolga dal Nord al Sud del paese: una ricerca accompagnata a livello locale dalle diverse strutture universitarie territoriali (creare questa collaborazione tra il livello pedagogico operativo della scuola e il livello scientifico) che possa durare un anno e più. Questo per arrivare ad una grande conferenza nazionale con delle proposte **per elaborare delle linee guide e un nuovo progetto per la scuola del futuro.**

Ecco, **non come oggi, un qualcosa calato dall'alto e spesso vissuto male dalla scuola**, ma un processo partecipativo che parte dal basso e valorizza esperienze, competenze e riflessioni propositive. **Sarebbe anche un modo per creare questo rapporto tra scuola e accademia che spesso manca.** La stessa **accademia è spesso autoreferenziale e non interagisce abbastanza con il mondo reale degli insegnanti e degli educatori.** Sarebbe anche un modo molto più democratico che non la solita logica dei "*consulenti esperti*" che dicono agli operatori sul campo, spesso con presunzione, quello che devono e non devono fare.

A questo aggiungiamo il ruolo che l'Università dovrebbe svolgere nella formazione e la preparazione pedagogica e psicopedagogica degli insegnanti o dei futuri insegnanti: **si dovrebbe avere la capacità di fare anche l'analisi e l'autocritica delle varie esperienze Siss e corsi Tfa.** Bisogna pensare un sistema (come in molti paesi europei) che sia efficace nel dare una formazione seria sul piano pedagogico e della didattica della disciplina (nonché anche degli orientamenti psicopedagogici) a chi diventerà insegnante o pensa di fare quella professione. Questo per evitare la confusione, il caos e anche le ingiustizie prodotte dalle diverse sanatorie esplicite o mascherate per il reclutamento del personale docente.