

Pedagogia

Liceo socio-psico-pedagogico

Carla Xodo

Le quattro tracce per l'esame conclusivo di pedagogia del corso sperimentale socio-psico-pedagogico (Brocca) hanno ambiti di riferimento molto diversi.

Le prime due invitano alla riflessione critica su figure, da un lato emblematiche di un passato anche recente, dall'altro proiettate sull'attualità, presenze feconde e scomode dentro al fiume sonnacchioso della routine quotidiana e rassicurante dell'oggi. Per altro, la scelta di Maria Montessori e di don Milani obbedisce anche a stringenti ragioni storico-biografiche: da una parte per Maria Montessori l'anno 2007 è importante perché cade nel centenario della inaugurazione della prima «Casa dei bambini» avvenuta il 6 gennaio del 1907 nel quartiere romano di San Lorenzo; per il prete di Barbiana ricorrono quarant'anni dalla morte.

La terza e la quarta traccia hanno uno scopo chiaro, l'attenzione esclusiva all'attualità. Quale tema può essere più sentito oggi dell'educazione degli stranieri? Quale altra questione può essere più drammaticamente ineludibile dell'educazione scolastica degli extracomunitari? Quale altra epoca storica di un recente passato può aver inciso così in profondità rispetto alle nostre tradizionali coordinate di riferimento, famiglia, scuola, lavoro, valori, ideali?

Per uno studioso, abituato a scavare in profondità le tracce dei temi all'esame di stato sono generalmente sempre impegnative, se si parte dall'assunto che lo svolgimento di un tema sia la traduzione di un vissuto realmente filtrato da tempi di riflessione di lunga durata. Diversamente il rischio è di cadere nella retorica o, peggio ancora, che il tema meno culturale e più legato all'attualità sia il mero frutto di interessi extrascolastici, di nobili impegni nel tempo libero. Mi riferisco, ad esempio, ad alcune raccomandabili esperienze di volontariato che vedono studenti delle superiori impegnati in attività di sostegno (stage o cooperative learning) offerto a studenti più piccoli in orario pomeridiano. Diversamente, per evitare di cadere nella retorica o nella genericità, si richiede rispetto alla problematica disciplinare la padronanza sul piano storico, nonché il dominio del dispositivo concettuale della pedagogia. Si presuppone, altresì, nello studente il raggiungimento di quella meta-competenza eloquentemente racchiusa nell'apparente bisticcio "apprendere ad apprendere".

Detto altrimenti il nostro studente dovrebbe essere in possesso di adeguato aggiornamento sul dibattito culturale educativo in corso rispetto a temi di attualità come l'educazione interculturale, la re-interpretazione del ruolo educativo della scuola alla luce delle riforme scolastiche in atto a livello europeo. Come si vede, questi temi sono aperti a controverse interpretazioni, non sono ancora usciti dalla fase di ricerca ed elaborazione. Insomma, l'impressione più forte è che le proposte siano maturate all'interno di una logica più ipotetica che reale, scambiando nobili desideri con le dure repliche della storia. La verifica ante litteram di una maturità culturale e personale proiettata oltre l'apprendimento scolastico implicherebbe illuministicamente la corresponsabilizzazione dello studente nella gestione del suo processo educativo secondo una prospettiva pedagogicamente ideale: auspicabile ed apprezzabile sul piano teorico, ma forse ancora prematura su quello pratico e comunque non sempre coerente con lo stile didattico prevalente nelle scuole italiane.

A voler scendere più nel dettaglio, per la prima e la seconda traccia, non si può sottacere il peso della suggestione nell'immaginario giovanile – specie don Milani – esercitata dal fascino profetico delle due figure implicate. Ma le richieste di commento presuppongono una capacità di contestualizzazione storico-culturale delle tesi pedagogiche elaborate, particolarmente da Montessori. L'operazione deve far leva su un forte e non scontato approccio interdisciplinare infrapedagogico, in cui la storia del novecento pedagogico educativo sia stata trattata in collegamento con la grande storia. Inoltre, nel caso della scuola montessoriana, la possibilità di una valutazione critica è inevitabilmente subordinata ad una presa di contatto da parte dello studente con tali realtà, magari durante il tirocinio. Nei confronti della scelta di don Milani, vi è infine una riserva di fondo. Si tratta sicuramente di una personalità suggestiva, che merita un posto nella storia della pedagogia e dell'educazione. Ma lo spessore teorico è limitato e la stessa esperienza per quanto nobilissima ha avuto uno spazio fisico e temporale ristretto: figura emblematica di rottura, salutare scandalo socio-politico, ma che non può uscire dal fascino turbinoso del mito. In conclusione i commenti ai testi riportati richiederebbero, giustamente, in entrambi i casi una preliminare contestualizzazio-

ne storica dei passi trattati prima del successivo tentativo di decontestualizzazione e trasferimento dei rispettivi messaggi all'attualità. Una scommessa alta sul possesso di conoscenze e competenze maturate dallo studente rispetto al programma trattato. Se lo spazio lo consentisse si potrebbe confrontare i reali programmi svolti per dare una risposta ancora più tranchant.

LA TRACCIA MINISTERIALE

Indirizzo Socio-psico-pedagogico

Il candidato svolga, a sua scelta, due temi tra quelli proposti.

I "Il bambino come *uomo*, questa è la figura che deve imporsi innanzi a noi. Dobbiamo vederla in quella società umana tumultuante, che con eroici sforzi aspira alla «vita». Quali sono i diritti dei bambini? Consideriamoli un momento come «classe sociale», come una classe di lavoratori, infatti essi lavorano a produrre uomini. La generazione futura, sono loro. Essi sono che lavorano, sostenendo le fatiche della crescita fisica e spirituale. Stanno continuando il lavoro compiuto per pochi mesi dalla loro madre, e ad essi è lasciato il compito più laborioso, più complesso e difficile. Non hanno nulla quando nascono fuorché delle potenzialità; essi debbono far *tutto* in un mondo che, a confessione dello stesso adulto, è pieno di difficoltà. Che cosa si fa per aiutarli, così deboli, pellegrini in un mondo sconosciuto? Nascono più fragili e più incapaci di un animale e devono diventare tra pochi anni «gli uomini», devono far parte di una società organizzata, complicata, costruita con lo sforzo secolare d'infinithe generazioni. In un tempo in cui la civiltà, cioè la possibilità di vivere bene, è basata sul «diritto» acquistato attivamente e consacrato nelle leggi, che diritti ha colui che viene tra noi senza forza e senza pensiero? Sembra il bambino Mosè disteso nel cestino di vimini tra le acque del Nilo: egli rappresenta l'avvenire del popolo eletto, ma troverà una principessa che, passando di là, *per caso*, lo veda?"

Maria MONTESSORI, *Uno sguardo alla vita del bambino*, 1916

- Qual è il significato delle considerazioni svolte in riferimento al momento storico in cui furono scritte?
- Oggi, esattamente cento anni dopo l'apertura della prima scuola montessoriana, risultano tuttora attuali?
- E rispetto a quali situazioni?

II "Cercarsi un fine. Bisogna che sia onesto. Grande. Che non presupponga nel ragazzo null'altro che d'essere uomo. Cioè che vada bene per credenti e atei... Il fine giusto è dedicarsi al prossimo. E in questo secolo come vuole amare se non con la politica o col sindacato o con la scuola? Siamo sovrani. Non è più il tempo delle elemosine, ma delle scelte. Contro i classisti che siete voi, contro la fame, l'analfabetismo, il razzismo, le guerre coloniali. Ma questo è solo il fine ultimo da ricordare ogni tanto. Quello immediato da ricordare minuto per minuto è d'intendere gli altri e farsi intendere. E non basta certo l'italiano, che nel mondo non conta nulla. Gli uomini hanno bisogno d'amarsi anche al di là delle frontiere. Dunque bisogna studiare molte lingue e tutte vive... Perché è solo la lingua che fa eguali. Eguale è chi

Qui svolgeremo interamente le prime due tracce, mentre la III e la IV sono presentate in forma schematica.

Primo tema

Il passo dell'opera *Uno sguardo alla vita del bambino* del 1916 di Maria Montessori si presta ad una riflessione pedagogica particolarmente feconda perché innesta sullo sfondo teorico un dato esperienziale, storico, biografico ed autobiografico. L'amore per l'infanzia, che si trasforma in vocazione educa-

sa esprimersi e intende l'espressione altrui. Che sia ricco o povero importa meno. Basta che parli."

don Lorenzo MILANI, *Lettera a una professoressa*, 1967

- Cosa suggerisce oggi, a quarant'anni di distanza, il brano riportato?
- Quali riflessioni provoca?
- Sono ancora attuali le esigenze espresse?
- Rispetto a quali situazioni specifiche?

III "I bambini stranieri che nascono o arrivano in Italia hanno percorsi, storie e biografie differenti. Si trovano a dover affrontare sfide proprie e particolari. Compito della scuola che li accoglie è individuare bisogni e risposte adeguati ai diversi casi nell'ottica di costruire valori condivisi. ... La situazione ideale, in grado di promuovere l'apprendimento, chiede di realizzare una forma di accoglienza competente, attenta ai bisogni, ma anche alle capacità, dotata di strumenti e risorse per la facilitazione e in grado anche di contenere ansie, timori, spaesamento, di far rispettare le regole. Chiede inoltre di prestare attenzioni particolari alla fase del primo inserimento, perché i primi passi dentro la nuova scuola segnano il cammino successivo in maniera indelebile."

G. FAVARO, *Alfabeti interculturali*, Guerini Editore, 2000

Il candidato, alla luce delle sue conoscenze ed esperienze, illustri:

- Il concetto di integrazione come costruzione di valori interculturali condivisi partendo da radici e storie diverse.
- L'accoglienza quale luogo di costruzione di nuove appartenenze.
- La relazione in classe e al di fuori della scuola per la promozione dell'inserimento socio-educativo.

IV "Come affermava ottimamente Durkheim, l'oggetto dell'educazione non è dare all'allievo una quantità sempre maggiore di conoscenze, ma è costituire in lui uno stato interiore profondo, una sorta di polarità dell'anima che l'orienti in un senso definito, non solamente durante l'infanzia, ma per tutta la vita. Ciò significa indicare che imparare a vivere richiede non solo conoscenze, ma la trasformazione, nel proprio essere mentale, della conoscenza acquisita in sapienza e l'incorporazione di questa sapienza per la propria vita."

Edgar MORIN, *La testa ben fatta*, Cortina Editore, 2000

Il candidato, alla luce delle sue conoscenze ed esperienze, illustri:

- Il rapporto tra scuola e vita.
- La motivazione nell'apprendimento con riferimento ai quadri teorici più recenti.
- Il rapporto tra sapere e saper essere.

FABIO MINAZZI

LA QUALITÀ della SCUOLA

Scrivere nell'anima

«Sono un tecnico, non un educatore», con queste parole alcuni insegnanti qualificano oggi se stessi, non solo nei confronti di genitori, studenti e colleghi, ma persino ai loro stessi occhi. Secondo questa percezione un insegnante dovrebbe ridursi ad un ruolo meramente «tecnico» ed «asettico»: possiede una sua competenza disciplinare e, in virtù di tale «professionalità», può entrare in un'aula scolastica e limitarsi a trasmettere, in modo «neutro» ed «asettico», le proprie competenze. Tutto ciò che va al di là di queste ultime non avrebbe nulla a che fare con la sua professione, appunto quella di mero «trasmettitore» di specifiche competenze disciplinari.

Tuttavia basta aver insegnato per qualche ora per rendersi conto come tale «immagine» sia del tutto inadeguata. Perché? In primo luogo perché quando si entra in un'aula scolastica si hanno di fronte delle persone con le quali si instaura un rapporto diretto. Un rapporto che, sia pur in relazione alla diversa età del discente,

te, finisce sempre per far nascere un rapporto affatto particolare tra studente e docente. Non è del resto necessario scomodare la psicanalisi per rendersi conto come tale relazione sia inevitabilmente bipolare: dal docente al discente e viceversa. Anche perché, come ha già affermato Platone agli albori della tradizione occidentale, un docente deve sempre essere in grado di «scrivere nell'anima» del suo discente. Il processo formativo funziona solo quando si è in grado di compiere questa «scrittura». Ma la sua realizzazione richiede sempre un rapporto autentico, entro il quale le differenti personalità del discente e del docente si intrecciano. Grazie a questo dialogo autonomo si instaura un autentico rapporto educativo, senza il quale non esiste alcuna formazione. Senza educazione nessuna formazione: o l'insegnante è un educatore capace di scrivere nell'anima del suo discente, oppure, inevitabilmente, la sua opera fallirà anche sul piano disciplinare.

Fabio Minazzi
Università del Salento

tiva, esplode quando Maria Montessori, prima donna italiana laureata in medicina, inizia la sua pratica professionale presso la clinica psichiatrica dell'Ateneo di Roma. Nell'opera di recupero dei bambini minorati psichici, elabora e mette in pratica un metodo nuovo ed originale, cioè l'integrazione dell'approccio medico con la cura pedagogica. «A differenza dei miei colleghi – precisò nel Congresso di Torino del 1898 – ebbi l'intuizione che la questione dei deficienti fosse prevalentemente pedagogica, anziché prevalentemente medica». A contatto con i bambini frenastenici, l'autrice matura, infatti, le sue idee pedagogiche.

Quattro sono i nuclei teorici del pensiero e dell'esperienza montessoriani estrapolabili dal passo in questione:

- la valorizzazione dell'infanzia,
- la messa nudo della fragilità della natura umana,
- il riconoscimento dei diritti dell'infanzia,
- l'importanza del *fare* in educazione.

La valorizzazione dell'infanzia ha un duplice significato. Prima di tutto, è evidente un dato antropologico nel testo: «il bambino come uomo». Lungi dall'essere relegabile allo stato di minorità – essere debole da proteggere e da aiutare – il bambino è un «embrione spirituale», dotato di potenzialità, è l'uomo di domani. Con un radicale capovolgimento di prospettiva, il bambino è: il «Padre», il «Maestro» dell'uomo (sic!). Fuor di metafora, l'infanzia è un momento importante, decisivo, la scintilla generativa del processo di educazione oggi comunemente definito *lifelong education*. Questo il primo significato; il secondo è invece di ordine metodologico. La natura *in fieri* del-

l'infanzia chiede, mira al proprio sviluppo, aspira ad attualizzare il proprio potenziale umano. Il modo di essere del bambino, la sua cifra identitaria è, dunque, l'attività, antitetica a quell'idea di passività cui lo relega una certa concezione dell'educazione, vagamente autoreferenziale, più preoccupata di se stessa che del bambino cui essa è rivolta, in tal modo immemore o insensibile del vero per cui essa è posta in essere.

Bisogna tuttavia difendersi da un pericolo. C'è infatti il rischio di assolutizzare il valore e la forza educativa dell'infanzia. Paradossalmente il bambino prevale sull'adulto, lo sopravanza per vigore educativo. Solo in tempi recenti siamo riusciti ad elaborare la tesi dell'«educazione degli adulti» nella convinzione che anche in età adulta sia possibile apprendimento. Ma, in quanto parte della medesima natura umana, anche il bambino condivide con l'adulto stessa la fragilità, la stessa debolezza, anzi con maggior accentuazione nella prima fase della vita. Differenziandosi dal mondo animale l'uomo soffre – o ne è privilegiato – di un eccesso pulsionale costituzionale *a-cronico*: caratterizzato da continuità, ciclicità erratica, imprevedibilità, assenza di misure auto-protettive. Il pragmatico per eccellenza, J. Dewey, osserva giustamente che, mentre un pulcino appena esce dal guscio sa subito beccare il cibo, il piccolo dell'uomo deve imparare anche questi primi comportamenti, per alimentarsi, deve essere accostato al seno materno. Proprio questa strutturale indigenza è paradossalmente e fortunatamente la base dell'educabilità dell'uomo, della sua attitudine all'apprendimento ed insomma all'educazione. In tal modo l'educazione si rivela parte es-

senziale, componente imprescindibile di quell'azione di generazione umana che inizia sul piano biologico e continua su quello culturale. Per questa stessa ragione, come sottolinea Montessori, l'educazione è un *diritto*, uno dei più importanti diritti dell'infanzia. Con questo importante corollario: si tratta di un diritto non reclamabile dai diretti interessati – i bambini – ma fatto proprio e sostenuto dagli adulti, dalla società e dai suoi rappresentanti a livello politico.

Infine l'educazione come *fare*, nel passo montessoriano, è affidata alla metafora del lavoro, la fatica che completa l'idea di diritto con quella di dovere verso l'educazione che ogni studente deve avvertire anche come un compito verso se stesso. In conclusione, nessuno sfugge al proprio tempo. Nel passo riportato si richiama l'esigenza, la volontà di correggere l'adultismo educativo ignaro delle esigenze dell'infanzia. Per altro il tema dei diritti risente del momento culturale post-bellico che porterà alla Dichiarazione dei diritti dell'uomo del 1948 e successivamente a quelli del bambino del 1958. Infine la visione attivistica non è senza rapporto con l'esperienza che M. Montessori matura a contatto con l'infanzia nelle «Case dei Bambini» che istituisce fin dal 1906. Nondimeno l'attualità di Maria Montessori, il senso ultimo del suo messaggio educativo ancora oggi restano legati all'infanzia, l'età che per la sua debolezza, nonostante essa, ha il potere di mettere in crisi l'adulto, costringendolo a far fronte anche in condizioni sociali di indigenza, ma soprattutto mettendone a nudo i limiti quando sguaizza nell'estraneità che ti dà l'eccesso, la troppa opulenza. È un dato sociologico inoppugnabile che i bambini sono i nostri grandi sconosciuti sia in situazioni di penuria che di eccesso. Soprattutto in società di relativa affluenza, come le nostre, la pedagogia dovrebbe riabilitarsi, assumere un ruolo trainante, quello di inseguire gli obiettivi autentici della elementare sapienza pedagogica. In questo senso all'infanzia violata di oggi, frequentemente abbandonata, una istituzione come la Casa dei bambini può rappresentare ancora una soluzione da ripensare.

Secondo tema

Il passo di don Lorenzo Milani è ricavato da *Lettera ad una professoressa* del 1967. Il testo è stato il tormento di una stagione pedagogica, la messa in crisi non solo del modello educativo e scolastico ma anche del modo di interpretare il ruolo docente. Nel passo sono contenute alcune affermazioni ad elevato tasso di significatività pedagogica nei confronti della realtà scolastica del tempo, una per nulla velata denuncia di inadempienze educative.

Innanzitutto vi è un riferimento al ruolo della scuola nei confronti delle giovani generazioni, come induce il richiamo esplicito al concetto di fine educativo, coerentemente prospettato in termini generali, senza trascurare, tuttavia, di considerare la possibilità di concretizzazione in obiettivi sto-

ricamente identificabili e realizzabili. Da cui il significato dell'istruzione come mezzo di emancipazione e di uguaglianza sociale. In particolare colpisce il peso specifico attribuito all'educazione linguistica, lo spazio di quella competenza che traghetta verso il – possibile – riscatto sociale su quella *pole position* di perfetta parità tra coloro che sanno esprimersi ed intendere l'espressione altrui.

Affermazioni fondamentali ma che per una piena comprensione vanno debitamente contestualizzate. L'opereretta, almeno così è affermato, è scritta da ragazzi quanto meno ponendosi nella loro ottica di studenti di una scuola particolare, Barbiana, una scuola privata istituita nella casa della parrocchia di un paese sperduto alle pendici del Mugello. La piccola scuola è fondata da don Lorenzo Milani per offrire un prodotto radicalmente alternativo rispetto alla scuola pubblica, vettore di dispersione ed emarginazione nei confronti di studenti privi di solido entroterra culturale ed economico, appartenenti ad un ceto sociale povero ed emarginato, famiglie incapaci di far valere le proprie ragioni perché prive dello strumento essenziale della comunicazione e quindi della relazione umana. Con *Lettera ad una professoressa* don Milani decide di rendere protagonisti proprio quei ragazzi, di prestare voce proprio a quelle famiglie per opporsi ad una scuola che anziché eliminare o attenuare le differenze sociali, contribuisce ad accentuarle e a cronizzarle. Questa scuola ignora, infatti, l'esigenza prima di ogni educazione e cioè il rapporto, la comunicazione con lo studente, in quanto ha scelto di attenersi ad un modello medio di studente senza difficoltà di apprendimento.

Di contro il fine educativo della scuola riguarda una meta comune di umanità, "essere uomini", meta che ognuno deve conseguire a partire dalla propria situazione, prendendo contatto con la propria storia, investendo sulle proprie potenzialità. Per questo, nelle parole di Don Milani, il fine «immediato da ricordare minuto per minuto è d'intendere e di farsi intendere», ascoltare e comprendere ogni studente, impegnarsi a comunicare e a dialogare con lui. Al di fuori di questo scambio intergenerazionale, interpersonale – che oggi diventa anche interculturale, aperto a soggetti di altre culture – non c'è educazione, non c'è apprendimento, non c'è scuola. C'è disconoscimento, negazione di umanità.

Il passo, pur risentendo nel linguaggio del clima di protesta degli anni 60, conserva intatta la sua attualità in quanto sottolinea con forza la logica ambivalente di ogni azione educativa: universale e particolare, per tutti e per ciascuno. Direttamente conseguente, sul piano pratico, attraverso l'esperienza di Barbiana, il valore della sussidiarietà per la realizzazione di una scuola che solo attraverso la personalizzazione del servizio può garantire il diritto all'educazione di tutti. Ma, per raggiungere questo fondamentale traguardo, proprio l'esperienza di don Milani dimostra che non è possibile, neppure giusto, delegare tutto allo stato. Anche la società civile può, deve farsi carico del compito di attivare e gestire un sistema educativo per tutti. Di particolare intelligenza e/o preveggenza pedagogica la valorizzazione dell'educazione linguistica come mezzo per dotare lo studente della competenza più importante, quell'esercizio della cittadinanza attiva in società democratiche come le nostre, questione che ci si limita solo ad accennare ma destinata a diventare il *tema* cruciale delle società meticciate indotte dalla globalizzazione.

Terzo tema

La terza traccia propone alla riflessione del candidato una dimensione particolare dell'educazione odierna, l'interculturalità, presente, frequentemente, all'interno di istituzioni pubbliche come quelle scolastiche. La globalizzazione, il fenomeno più rilevante del nostro tempo, iniziato su base economica, ha avuto effetti rilevanti anche sul piano sociale, politico, culturale. Flussi migratori continui verso l'occidente europeo hanno trasformato profondamente le nostre realtà, alterato il tessuto sociale, allentato i vincoli tradizionali, destabilizzato la nostra identità culturale, reso, infine, più incerto il nostro avvenire. Questa lenta ma inesorabile trasformazione non è stata e non è senza conseguenze sul piano educativo. Come garantire sul piano scolastico il diritto universale all'educazione? Accoglienza, relazione, integrazione, aspetti educativi che il candidato è invitato a commentare dalla traccia, trovano la loro base teorica di riferimento per un corretto sviluppo pratico, in due problematiche pedagogiche:

- la dinamica del processo di costruzione di identità, che rappresenta il nucleo centrale dell'educazione in ogni età e contesto;
- la comprensione che si sviluppa attraverso la comunicazione e la relazione.

Il processo di identità personale in atto nello studente dovrebbe rappresentare il punto di convergenza dell'azione educativa, nel senso preciso che l'insegnante dovrebbe vagliare la legittimità educativa di ogni intervento in rapporto alla eventuale promozione del suddetto processo. Ora l'emigrazione da un contesto di vita ad un altro produce inevitabilmente spaesamento, disorientamento; è quasi automatico l'approdo verso situazioni di grave disagio dello studente. In gergo pedagogico si determina quella che viene definita crisi di identità, cioè il venir meno, insieme al cambiamento socio-culturale, di una delle condizioni primarie del processo identitario personale, cioè il riconoscimento. L'accoglienza è l'azione che avvia il trattamento educativo della crisi in vista dell'integrazione in un'altra cultura, il passo necessario per ristabilire le condizioni del riconoscimento, per rimettere in moto il processo interrotto di crescita.

Condizione per gestire bene l'accoglienza e promuovere integrazione e inserimento è la comprensione attraverso la relazione. Il sentimento iniziale di avvicinamento all'altro in quanto sentito nostro simile – frequentemente confusa con empatia – deve cedere il posto alla conoscenza che agisce attraverso la comunicazione e la presa d'atto della diversità dell'altro. Relazione, ma anche conseguente riconoscimento, attraverso il quale lo studente straniero inizia ad assumere atteggiamenti e ad apprendere comportamenti imitando l'insegnante, comunicando e riconoscendo la validità o meno della interpretazione del proprio ruolo nel feedback attraverso lo scambio comunicativo.

Insieme alle relazioni interpersonali che fanno il clima della classe, vi sono pratiche scolastiche di natura sociale, sviluppate in forma collaborativa (*cooperative learning*), certamente la forma più efficace di integrazione, anche perché all'interno di ogni pratica lo studente straniero viene iniziato a condividere valori comuni che impara ad apprezzare.

Quarto tema

La quarta traccia propone un passo di Edgar Morin tratto da un testo noto nel nostro paese per il titolo che riprende una frase suggestiva di Michèle de Montagne: «meglio una testa ben fatta che una testa ben piena». Il passo si collega alle tesi di Durkheim, il noto sociologo francese del quale è conosciuta la definizione di educazione come processo di inculturazione dei giovani da parte delle generazioni adulte, definizione che, alla luce delle riflessioni su riportate, dà conto delle implicazioni di contesto ad essa inerenti, cioè il fatto che si tratta di un processo tutt'altro che meramente trasmissivo, quanto piuttosto di azione formativa esercitata nei confronti dei giovani e lungo l'arco dell'intera esistenza.

I temi pedagogici implicati riguardano innanzitutto il rapporto educazione-istruzione, la prevalenza che la prima occupa in termini di spazio di competenza, un processo più ampio e complesso rispetto a quanto persegue l'istruzione. Essa avviene attraverso il sapere, ma non si limita alla conoscenza. Richiede, infatti, una mobilitazione integrale nello studente sotto tutte le sue componenti: cognitive, affettivo-relazionali, sociali, etiche e religiose. Uno sviluppo integrale verso l'approdo finale della piena autonomia.

Del tema dell'educazione scolastica si chiede quindi il commento da parte del candidato. C'è innanzitutto il rapporto tra scuola e vita, che si rispecchia in quello tra sapere e saper essere. È questo un argomento oggi particolarmente dibattuto nelle varie fasi della riforma della nostra scuola, ma la meta sembra ancora lontana, non si scorgono all'orizzonte conclusioni prossime convincenti. Anche se il rapporto tra scuola e vita è stato un problema perennemente aperto e probabilmente non inclusivo di una risposta definitiva e rassicurante. È uno dei *leitmotiv* di John Dewey. Il pedagogista americano è stato un pubblico ministero in servizio permanente contro gli sprechi della educazione scolastica: in termini di tempo, energie, conoscenze, risorse. Una denuncia non sufficientemente ascoltata del perenne scollamento tra apprendimento formale e apprendimento informale.

Oggi il problema viene riproposto in termini di competenze. Si prefigura un'implicazione non di poco conto, quella di un apprendimento molto più lungo che, oltre il sapere, si sviluppa attraverso il saper fare e il saper essere.

Infine, altra richiesta di commento al candidato riguarda la motivazione nell'apprendimento che si dovrebbe sviluppare con riferimento alle posizioni teoriche più recenti che vedono il superamento degli assunti comportamentisti, basati su fattori estrinseci, e la valorizzazione della motivazione intrinseca che deriva da attitudine, disposizioni, conoscenze, esperienze, scelte soggettive molto più difficili da individuare e interpretare, ma che costituiscono i moventi più autentici della crescita umana.

Carla Xodo - Università di Padova