

impaginazione Verena Papagno



ISBN 978-88-8303-496-1

2013 EUT - Edizioni Università di Trieste
Via E. Weiss, 21 - 34128 Trieste
<http://eut.units.it>

Educazione e
insegnamento
La testimonianza
di una realtà
inscindibile
Scritti in onore
di Claudio Desinan

a cura di
Matteo Cornacchia
Elisabetta Madriz

Sommario

- PRESENTAZIONE
- Matteo Cornacchia*
Elisabetta Madriz
- 11 Introduzione
- Giuseppe Battelli*
- 15 Dell'Università:
tra storia, percorsi, problemi.
Note a margine di un convegno
- Silvio Delbello*
- 19 La collaborazione
del prof. Claudio Desinan
con l'Università Popolare di Trieste
- PRIMA PARTE
- CLAUDIO DESINAN: UNA VITA
TRA EDUCAZIONE E PEDAGOGIA
- Matteo Cornacchia*
Elisabetta Madriz
- 23 Il percorso professionale
e scientifico di Claudio Desinan
- Bianca Grassilli*
Loredana Czerwinsky Domenis
- 31 Esperienze, riflessioni
e prospettive. Dialogo
con Claudio Desinan
- 45 Opere di Claudio Desinan
- SECONDA PARTE
- L'INSEGNAMENTO E LA RICERCA
DI CLAUDIO DESINAN
RILETTI DAGLI ALLIEVI
- Chiara Sità*
- 63 Soggetto, libertà esenso
dell'educare. Il pensiero
sull'educazione
- Elisabetta Madriz*
- 75 La diversità come risorsa,
come diritto e come impegno
- Luca Agostinetto*
- 87 Un educatore di frontiera:
intuizioni, contributi
e sfide interculturali
- Matteo Cornacchia*
- 101 Scuola e funzione docente
nel segno dell'educazione
- TERZA PARTE
- TEMI E PASSIONI
PEDAGOGICHE
- Snježana Nevja Močinić*
- 115 L'opera pluriennale
di Claudio Desinan
presso l'Ateneo di Pola

	<i>Alessandro Pace</i>	TESTIMONIANZE DI INCONTRI CON CLAUDIO DESINAN
121	L'educazione e l'insegnamento musicale "a misura di bambino"	<i>Giorgio Tampieri</i>
	<i>Gianfranco Spiazzi</i>	169 Quarant'anni in Facoltà
129	Pedagogia speciale e movimenti culturali	<i>Paolo Sorzio</i>
	<i>Annamaria Griselli</i>	171 La lezione educativa del prof. Desinan
141	Dal registratore alle nuove tecnologie. Come cambia l'educazione linguistica nella scuola dell'infanzia	<i>Rosalba Perini</i>
	<i>Anna Rosa Stalio</i>	173 Il cuore del bambino 2001. Un percorso di ricerca-azione con le scuole dell'infanzia
151	I valori di fronte al cambiamento	<i>Andrea Debeljuh</i>
	<i>Giovanna Imperatori Gasparini</i>	175 Desinan in classe: la lezione (apparentemente) frontale
159	I valori dell'amicizia e della collaborazione	<i>Erica Mastrociani</i>
		179 L'entusiasmo della passione
		<i>Bianca Della Pietra</i>
		181 L'attenzione per l'infanzia

*Non si insegna quello che si vuole;
dirò addirittura che
non s'insegna quello che si sa
o quello che si crede di sapere:
si insegna e si può insegnare
solo quello che si è.*

Jean Jaurès

Presentazione

Introduzione

MATTEO CORNACCHIA*
ELISABETTA MADRIZ**

La mattina del 26 giugno 1998 il prof. Claudio Desinan convocò nel suo studio al quarto piano della Facoltà quattro suoi giovani laureati (Luca Agostinetti, Matteo Cornacchia, Elisabetta Madriz e Chiara Sità), che proprio il giorno prima avevano concluso il loro percorso accademico in Scienze dell'educazione. La ragione di quella convocazione fu tanto semplice quanto inattesa: «Ho intenzione di creare un gruppo di giovani studiosi che vogliano intraprendere un percorso di studio specifico in diversi ambiti della pedagogia e ho pensato a voi. Si tratterà anche di affiancarmi negli esami, nelle tesi, nelle lezioni, in eventuali convegni e ricerche che dovessi intraprendere. Siete disposti a collaborare con me?».

Basiti, onorati e forse nemmeno tanto consapevoli di ciò che avrebbe significato quella collaborazione, i quattro si videro omaggiati di una pila di testi appartenenti ai vari settori della pedagogia (dalla filosofia dell'educazione, alla pedagogia della scuola, dalla riflessione interculturale a quella sulla disabilità). Di ciascuno di questi, il prof. Desinan chiese lo studio attento, una sintesi ed una recensione scritta, da presentare entro un tempo stabilito.

Fino ad allora, i quattro giovani, avevano conosciuto, apprezzato e stimato (e alle volte anche un po' temuto!) il loro docente di Pedagogia: da quel 26 giugno in poi avrebbero conosciuto il Maestro Claudio Desinan, capace di intuire le disposizioni di ciascuno e di indicare i modi più consoni per poterle realizzare, dopo una attenta considerazione non tanto delle loro competenze quanto piuttosto

* Ricercatore in Pedagogia Generale e Sociale e docente di Educazione degli Adulti all'Università di Trieste.

** Docente a contratto di Pedagogia Generale all'Università di Trieste.

delle loro potenzialità. Nei 7 anni che sono seguiti a quella convocazione, sono stati tanti i percorsi, le indicazioni, le intuizioni, i suggerimenti, gli impegni, le fatiche ed anche i “compiti” più o meno difficili che il maestro ha assegnato a ciascuno di loro, ma anche i traguardi che con grande soddisfazione sono stati raggiunti, grazie a quel primo atto di intuizione e di fiducia, che il maestro Desinan aveva loro riservato.

A distanza di 14 anni da quella convocazione, il 12 ottobre 2012, per la ricorrenza del suo ottantesimo compleanno, la Facoltà di Scienze della Formazione di Trieste ha ospitato il convegno in suo onore intitolato *Educazione ed insegnamento. La testimonianza di una realtà inscindibile*. L’Aula Magna del primo piano di via Tigor, già sede di convegni, seminari, sessioni di laurea, è stato lo scenario dell’ultimo convegno di pedagogia della storia della Facoltà: un convegno che ha voluto unire la dimensione affettiva, nella gratitudine da parte dei suoi allievi, alla dimensione scientifica, rappresentata dai vari interventi che in quella occasione hanno voluto tratteggiare e, così, celebrare il percorso professionale ed accademico del prof. Claudio Desinan.

Il testo che presentiamo, quindi, è l’ideale conclusione di quell’importante momento convegnistico e, pur presentandosi nella forma degli atti, svela tuttavia un’ambizione più alta. Quella di segnare, come alcuni degli interventi hanno voluto ben esplicitare, non solo la cifra umana e scientifica di un docente, ma anche la distintività di una accademia (la facoltà di Magistero, prima, e di Scienze della Formazione, poi) che dalla metà degli anni ’50 ad oggi ha tracciato precise linee scientifiche nel panorama pedagogico accademico italiano.

È stata nostra ferma intenzione, pertanto, mantenere nella stesura degli atti, la stessa articolazione che il convegno ha avuto, distinguendo il volume in tre parti.

La Prima parte (Claudio Desinan: una vita tra educazione e pedagogia) ha lo scopo di tracciare il percorso storico biografico della carriera professionale e scientifica di Desinan, a partire da una nota che ne riassume le tappe principali (*Il percorso professionale e scientifico di Claudio Desinan*). Ma è soprattutto nel contributo successivo che emerge la sua visione sull’educazione: si tratta di un’intervista a tre voci, condotta da Bianca Grassilli e Loredana Czerwinsky Domenis, che in maniera del tutto originale e forse inattesa, ha consentito allo stesso Desinan di raccontarsi con autenticità, rivelando particolari intimi e aneddoti a molti sconosciuti. Per non tradire la dimensione spontanea di quel confronto, in questa sede abbiamo scelto di riportarne fedelmente il testo e di conservarne il tono informale, perché riteniamo che sia riuscito a rappresentare efficacemente il clima che si respirava anni addietro nell’ex Istituto di Pedagogia dell’Università di Trieste. In alcuni passaggi è sembrata una chiacchierata fra amici, alleggerita da qualche licenza in dialetto triestino, che ha restituito al pubblico presente lo stile immediato di tre colleghi uniti da un sodalizio professionale ed umano di rara intensità. Nel suo svolgersi fra episodi, ricordi e citazioni, il dialogo traccia i principi di una pedagogia estremamente concreta, che “serve” – come dice Desinan in conclusione – nella misura in cui si pone al servizio delle professionalità educati-

ve, delle istituzioni (scuola in testa) e delle nuove generazioni. Questo racconto a tre voci, dai contorni quasi confidenziali, è una preziosa eredità non solo per chi scrive, ma per tutti coloro che hanno avuto la fortuna e il privilegio di incontrare questi appassionati maestri.

La Prima parte si chiude con la rassegna della produzione scientifica di Desinan: si tratta necessariamente di una raccolta non del tutto completa, anche per la difficoltà di reperire scritti che si riferiscono ad un arco di tempo che va dal 1967 ad oggi. Molte delle fonti cartacee non risultano più disponibili, per cui ci scusiamo per le eventuali omissioni che dovessero impoverire alcune voci di questo lavoro. Riteniamo tuttavia che l'intento di tratteggiare l'ampiezza della produzione di Desinan e la profondità di alcune tematiche che gli sono state particolarmente care risulti comunque evidente.

La Seconda parte (L'insegnamento e la ricerca di Claudio Desinan riletti dagli allievi) consta di quattro contributi che rispecchiano anch'essi fedelmente la seconda sessione del convegno, nel corso della quale sono intervenuti i quattro laureati menzionati all'inizio della presentazione. I saggi sono stati pensati per dire grazie nel modo ritenuto più prezioso per un vero maestro, ovvero sviluppando e proseguendo il suo impegno di ricerca con uno "stile pedagogico" centrato sui valori, sul rigore della storia, interrogando le istanze del presente e avanzando prospettive di intervento aderenti ai contesti e alla realtà. I contributi, pertanto, analizzano e riprendono alcuni dei temi che sono stati al centro dell'impegno accademico e scientifico del prof. Desinan, quali la filosofia dell'educazione, la pedagogia speciale, la pedagogia interculturale e la pedagogia della scuola.

La Terza parte del testo (Temi e passioni pedagogiche) tocca ambiti di ricerca e di riflessione che hanno intercettato lo studio, la frequentazione o anche solo l'interesse di Claudio Desinan. I contributi presentati in questa sessione costituiscono la voce singola e nello stesso tempo corale di tanti colleghi o amici che nel tempo hanno collaborato a vario titolo con Desinan.

Chiude il volume una breve sezione (Testimonianze di incontri con Claudio Desinan) in cui sono raccolte le voci di quanti, in occasione del convegno, hanno voluto testimoniare la loro gratitudine nei confronti di Claudio Desinan per gli insegnamenti, per l'esempio o anche solo per l'amicizia.

Anche noi, a conclusione di questa breve presentazione dell'opera, non possiamo sottrarci da un sentito ringraziamento a chi ha reso possibile la realizzazione del convegno e della pubblicazione. Ci riferiamo al Preside della Facoltà di Scienze della Formazione, prof. Giuseppe Battelli, per aver introdotto i lavori e aver concesso il patrocinio all'iniziativa; al Presidente dell'Università Popolare, dott. Silvio Delbello, per aver sostenuto anche finanziariamente la pubblicazione degli atti; alla dott.ssa Isabella Tonini, manager didattico della Facoltà di Scienze della Formazione e agli studenti del primo anno del corso di laurea in Servizio Sociale per tutto il supporto logistico e organizzativo; al maestro Alessandro Pace e ai piccoli cantori dell'Accademia di musica e canto corale di Trieste, per aver aperto in modo decisamente originale un convegno di Pedagogia in cui anche la

voce dei bambini è stata protagonista. Da ultimo, un grazie alla famiglia Desinan per aver accolto con entusiasmo ogni nostra proposta e averci aiutato a confezionare un regalo unico e speciale.

La pubblicazione che ci onoriamo di presentare è stata possibile anche perché abbiamo goduto, negli anni di lavoro con il prof. Desinan, di un esempio di accademica e sincera umiltà e, per questo, di rigore, disciplina e costanza. Ci auguriamo di avere testimoniato, attraverso di essa, il lavoro del docente e del maestro, in quell'inscindibile nesso che fa dell'educazione il luogo della realizzazione storica delle proprie specifiche e distintive potenzialità.

Grazie, Professore!

Dell'Università: tra storia, percorsi, problemi. Note a margine di un convegno

GIUSEPPE BATTELLI*

Ho accolto con vero piacere, l'ho considerato anzi un privilegio, che lo scorso 12 ottobre 2012 mi sia stata offerta l'opportunità di inaugurare i lavori del convegno sul tema *Educazione e insegnamento. La testimonianza di una realtà inscindibile*, organizzato in onore del collega Claudio Desinan, nella ricorrenza dell'ottantesimo compleanno. Sono quindi ulteriormente grato che mi sia stato proposto di elaborare anche per iscritto alcune idee, che in altra occasione avrebbero funto da breve e classica Prefazione di circostanza, mentre qui le proporrò in una duplice veste: di necessaria ripresa della giornata del 12 ottobre 2012 e di saluto conclusivo da dare – non tanto o non solo a titolo personale – alla storia di una comunità/istituzione universitaria: la Facoltà di Magistero/Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Trieste.

Per chi conosca personalmente gli organizzatori dell'evento e il legame forte esistente tra loro e Claudio Desinan, in una prospettiva che non esito a definire di antiche forme di discepolanza – dove quell'antiche sta per corrette e dunque totalmente consapevoli della necessità di favorire/rispettare il lavoro e promuovere la crescita e l'evoluzione autonoma del pensiero dei propri allievi –, risulterà naturale che si sia concepito l'evento del 12 ottobre, configurandolo tra l'altro non

* Professore ordinario di Storia Contemporanea presso l'Università di Trieste e Preside della Facoltà di Scienze della Formazione dal 2006 al 2012.

come esclusivo momento di omaggio sotto il profilo della sensibilità umana, dimensione in ogni caso del tutto legittima, ma anche quale opportunità per riflettere su problematiche, idee, stimoli, scaturiti appunto da quel forte legame e dal suo dipanarsi quotidiano nel corso degli anni.

A chi al contrario vorrà approfittare dei contenuti di questo importante volume prescindendo in certa misura dalle sue premesse congiunturali, e comunque riferite al rapporto determinante tra specifiche persone, segnalerei un aspetto apparentemente secondario e che invece assume, a mio modo di vedere, un significato generale e di superiore rilievo. Mi riferisco all'aforisma di Jean Jaurès che risultava inserito nel programma del convegno e che qui richiederò: «Non si insegna quello che si vuole; dirò addirittura che non s'insegna quello che si sa o quello che si crede di sapere: si insegna e si può insegnare solo quello che si è».

Il ruolo storico del noto esponente del socialismo riformistico francese è soprattutto e non ingiustamente ricondotto all'ambito della vita politica del proprio Paese. Con punte di particolare rilievo in almeno tre decisive circostanze. La presa di posizione sull'"*affaire Dreyfus*", contro la costruzione di una falsa responsabilità di spionaggio a favore del Reich tedesco attribuita com'è noto all'ufficiale ebreo Alfred Dreyfus. La fondazione nel 1904 del quotidiano "L'Humanité", rimasto fino ad oggi esempio di un giornalismo sorretto da importanti valori e correttezza, e ancora recante nella testata il programma "Envies de changer le monde". Infine, la battaglia condotta in parlamento e attraverso la stampa contro l'imminente scatenarsi della Grande guerra. Posizione quest'ultima di enorme rischiosità personale, tenuto conto dello spirito revanchista diffuso in Francia nel 1914 in connessione stretta con il ricordo – scientemente rialimentato dalle schiere dei bellicisti – della sconfitta militare subita nel 1870 dal Reich e che aveva segnato non solo la fine della stagione imperiale di Napoleone III ma anche il ridimensionamento della "*grandeur*" francese all'interno del sistema europeo. Non a caso ho parlato di enorme rischiosità personale. Il 31 luglio 1914 infatti, giorno dell'ultimatum tedesco alla Francia e alla Russia, e immediata vigilia della mobilitazione generale proclamata in Francia il 1° agosto, Jaurès sarebbe stato ucciso da uno sconosciuto esponente dei settori nazionalisti e militaristi favorevoli all'ingresso in guerra.

Ma Jaurès, questo forse è meno noto o ritenuto meno rilevante, era stato insegnante: di liceo e poi universitario, alla Facoltà di Lettere di Toulouse. Esercitò tale attività oltre un secolo orsono. E tuttavia è difficile non chiedersi se il messaggio consegnato alle parole sopra riportate non sia valido in assoluto. O comunque se sia possibile, anche senza necessariamente condividerlo, tenerlo in nessuna considerazione.

Gli organizzatori del convegno, esprimendo in questo una propria sensibilità e riconducendola nei fatti al magistero nell'ambito delle scienze pedagogiche non meno che alla concreta quotidianità di rapporti con Claudio Desinan, hanno certo risposto in modo totalmente affermativo: quelle parole valgono sempre, tanto più oggi. Mi pare che questa loro opzione debba essere anche la nostra:

personalmente mia, ma anche di tutti coloro che hanno colto sullo sfondo dell'evento del 12 ottobre ultimo scorso una presenza importante e impegnativa per ognuno di noi. Quella dell'intera storia della Facoltà di Magistero/Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Trieste: una storia che di lì a giorni, il 28 ottobre successivo, si sarebbe formalmente esaurita, dichiarando chiusa un'esperienza di vita e di lavoro universitario iniziata poco meno di sessant'anni prima nel lontano 1954.

Osservandola nel suo sviluppo complessivo, tale esperienza scorre non solo nell'arco cronologico sopra richiamato ma ancor più evidentemente nel quadro del parallelo evolvere del sistema universitario nazionale: da una università di metà anni Cinquanta, totalmente immersa nelle tradizionali vesti di sistema formativo elitario; a una università di massa, affermatasi a partire dai primi anni Settanta in un clima di complessivo fermento sociale e culturale; all'università infine degli ultimi quindici/vent'anni, attraversata da una crescente crisi di identità e di risorse, nonché sottoposta a una ininterrotta congiuntura di riforma dei propri ordinamenti.

Quest'ultima complessa stagione, che ha portato come si sa alla chiusura delle Facoltà come strutture espressamente dedicate alla costruzione, organizzazione ed erogazione dell'offerta formativa destinata nei diversi gradi di insegnamento non solo alla trasmissione dei saperi ma anche alla promozione e diffusione di metodologie di studio e ricerca nei disparati campi della conoscenza, giustifica ancor più delle precedenti fasi della storia delle università che ci s'interroghi sull'aforisma di Jaurès. C'è infatti la necessità inderogabile di chiarirsi e di chiarire alla società civile quale ruolo possa conservare ancora oggi e rispetto anche al domani l'università pubblica.

Per quello che mi concerne, dichiaro con totale convinzione che una università, soprattutto se esiste da tempo e dunque scavalca le singole congiunture, non può scegliersi né il tipo di società né il momento storico in cui operare. La prima e il secondo la circonda comunque, di qualunque caratteristica siano espressione. Ma la scelta di svolgere in quella specifica società e in quel dato momento storico un ruolo critico decisivo, o al contrario un ruolo di quieta condiscendenza, è invece in gran parte nelle sue mani.

Che soprattutto ora, in questa epoca e tanto più in questo non fortunato Paese, ci sia bisogno di senso critico e di rifiuto della mediocre scelta della quieta condiscendenza, mi pare difficile si possa negarlo. Eppure non basta esserne convinti: occorre tradurre tale eventuale convincimento in capacità di pensare e operare in modo conseguente. Qualunque possano essere le conseguenze, in termini di fatica, delusione, disconoscimento da parte non tanto del mondo esterno all'università ma ben più e pesantemente all'interno della stessa.

Ritornando al punto da dove siamo partiti, e ripensando al valore simbolico oltre che eminentemente culturale del convegno del 12 ottobre 2012 dedicato a Claudio Desinan dai suoi "discepoli", viene naturale affermare che la storia della Facoltà di Magistero/Scienze della Formazione dell'Università degli studi di

Trieste è stato luogo particolarmente attento ai princìpi qui sommariamente evocati. Non sono mancati, come ovunque d'altronde, anni di minor tensione ideale, ma credo di poter dire che sul lungo periodo essi hanno rappresentato fasi di passaggio, non momenti caratterizzanti l'insieme della vita e del lavoro di questa comunità.

Come ultima guida della stessa, sento l'opportunità di chiudere queste parole di apertura con il ricordo di alcuni di noi che, per la carica ricoperta o per il rilievo della loro personalità, meritano a mio giudizio un cenno finale e la nostra definitiva gratitudine: Claudio Desinan di cui abbiamo da poco celebrato gli ottant'anni, Bianca Grassilli, Luciano Lago, Giorgio Tampieri, Ruggero Rossi, Paolo Ziller, Cinzia Pizzali, Flavia Piesz, Enzo Marigonda, Massimo Panzini. A ciascuno dei lettori di questo importante volume, un sincero augurio di trarne motivo di riflessione e di personale impegno.

La collaborazione del prof. Claudio Desinan con l'Università Popolare di Trieste

SILVIO DELBELLO*

È con orgoglio che l'Università Popolare di Trieste ricorda i lunghi anni di proficua collaborazione del prof. Claudio Desinan con questa istituzione.

Essa è iniziata in periodi difficili, negli anni Sessanta, quando i rapporti tra Italia e Jugoslavia, e in particolare con la Venezia Giulia, si sviluppavano faticosamente.

I primi interventi del prof. Claudio Desinan riguardavano la preparazione degli insegnanti d'oltreconfine ed erano relativi soprattutto alla didattica della lingua, all'utilizzo della drammatizzazione di testi di prosa e poesia nell'insegnamento.

La sua esperienza assunse un rilevante significato quando venne costituita a Pola la Cattedra di studi magistrali in lingua italiana del Dipartimento di Scienze della Formazione, sin dai primi anni Novanta. Fu un avvenimento importante per la Comunità Nazionale Italiana della Croazia, per gli studiosi, futuri docenti della lingua italiana e per gli studenti che avevano il loro punto di riferimento specifico.

Si costituì un felice connubio culturale tra l'Università di Pola, quella di Trieste e l'Università Popolare di Trieste: Pola poteva contare sulla prof.ssa Nelida Milani Kruljac, nota scrittrice, docente di Lingua e Letteratura Italiana e vicepresidente dell'Unione Italiana di Fiume.

La notizia dell'accordo ebbe risonanza sulla stampa locale e d'oltreconfine, venne pubblicata da "La Voce del Popolo" e, a Trieste, da "Il Piccolo". Il prof. Claudio

* Presidente dell'Università Popolare di Trieste.

Desinan faceva parte del gruppo di docenti triestini incaricato di studiare i piani di studio adeguati alle esigenze degli insegnanti polesi, i quali annoveravano nei loro programmi formativi materie non praticate nelle scuole italiane né in quelle di Trieste. Si trattava di materie come ad esempio, “Cultura musicale con didattica”, “Strumentazione”, “Cultura artistica non didattica”, “Cultura teatrale e animazione dei burattini”, “Didattica ambientale e protomatematica”, tutti insegnamenti interessanti e precorritori di scelte formative e didattiche più vicine ai nostri giorni.

L’impegno del prof. Claudio Desinan fu intensissimo e prezioso in tutti i rami della cultura psicopedagogia, basti pensare che nel biennio 1993/1994 la collaborazione fra Trieste e Pola fu così fitta di appuntamenti che furono coperte 17 materie per un totale di 777 ore.

La collaborazione si è mantenuta costante nel tempo, ottenendo unanime apprezzamento e consensi, giacché si è andata formalizzando come un inusuale esempio di mutualità scientifica tra atenei europei. A Pola, il prof. Claudio Desinan ha occupato, sin dall’inizio e in modo continuativo sino ad oggi, la Cattedra di Pedagogia prescolare, disciplina fondamentale per la formazione culturale e professionale degli educatori d’infanzia: è opportuno ricordare, a tal proposito, che la maggior parte di quanti operano nelle scuole d’infanzia istriane sono stati suoi allievi. È stato anche docente di Teorie Pedagogiche Alternative (A.A. 2008/2009) e, dal 2003 al 2012, di Pedagogia della Famiglia.

L’opera docente del prof. Desinan ha un valore tutto speciale se si pensa che ha percorso, attraverso la sua riflessione scientifica, cambiamenti d’interessi culturali, di stile, di vita delle famiglie, di educazione di giovani e bambini, di moderne metodologie, ed è essa stessa testimonianza storica.

Ricordiamo tra gli altri, per l’Università Popolare, l’intervento a Dignano nel 1990 sul tema “Problemi dell’educazione familiare oggi” e, nello stesso anno, a Fiume, alla Scuola Elementare Gelsi il tema “Genitori e figli”, a Rovigno, il tema “Dalla scuola materna alla scuola elementare”, nonché i molti Seminari per educatrici di Scuole materne e per gli insegnanti elementari. L’attenzione, negli anni recenti, è stata posta sulle nuove tecnologie, sull’uso dell’informatica sia nell’insegnamento che nell’apprendimento.

Il prof. Claudio Desinan ci ha accompagnato in un lungo cammino costruito non solo su esperienze legate alla scuola ma anche sulla sua grande umanità e sull’alto senso di educazione civile. La sua preziosa collaborazione con l’Università Popolare di Trieste rimane tutt’oggi esempio valido come intesa nell’opera di formazione degli insegnanti nelle scuole con insegnamento in lingua italiana nell’Istria e nel Quarnaro.

Prima parte
Claudio Desinan:
una vita tra educazione
e pedagogia

Il percorso professionale e scientifico di Claudio Desinan

MATTEO CORNACCHIA*
ELISABETTA MADRIZ**

PREMESSA

Scopo di questo percorso biografico è di ricostruire i tratti salienti del cammino professionale e scientifico di Claudio Desinan, per motivare con segni storici tangibili le ragioni della scelta del titolo assegnato una prima volta al Convegno del 12 ottobre 2012 e successivamente al presente volume, che ne contrassegna il valore culturale, oltre che celebrativo.

Come premessa a questi Atti del convegno, riteniamo doveroso tracciare tale percorso biografico per mettere in evidenza i motivi dominanti del pensiero scientifico di Desinan, il senso della sua presenza negli ambienti accademici e la sua azione a favore della scuola. Ma tale scelta è volta anche a segnalare come nella sua professionalità compaia costante la dimensione dell'incontro autentico e della sua continuità, del rispetto e dell'impegno nei confronti di ciascuna persona e della comunità, a qualunque livello, sia personale, sia professionale, sia scientifico. Ci è parso anche utile distinguere in questo suo tracciato storico due grandi fasi, anche se strettamente intrecciate fra loro:

- la prima fase, che sintetizza i tratti salienti della sua esperienza formativa e professionale, come maestro prima e come insegnante della scuola media poi;
- la seconda fase, che riguarda il periodo di tempo che va dai suoi esordi accademici (1966) fino a oggi.

* Ricercatore in Pedagogia Generale e Sociale e docente di Educazione degli Adulti all'Università di Trieste.

** Docente a contratto di Pedagogia Generale all'Università di Trieste.

Claudio Desinan è nato a Pirano d'Istria il 27 settembre 1932, ma non fu esule istriano perché il padre si trasferì quasi subito a Trieste con tutta la famiglia.

Alla morte del genitore (nel 1950) fu costretto ad abbandonare il liceo classico, che allora frequentava. Trovò un lavoro e di lì a poco riprese gli studi da privatista per superare, nel 1952, l'esame di abilitazione magistrale. Già nell'anno scolastico successivo iniziò la sua carriera di maestro (parola che egli ha sempre preferito rispetto a quella di "insegnante") nella scuola elementare di San Volfango (comune di Drenchia, provincia di Udine), una piccolissima località sul crinale con la ex Jugoslavia, sperduta nelle alte valli del Natisone. L'anno seguente (1954) scese in pianura, nella scuola elementare di Pradamano, dove ebbe occasione di conoscere due esemplari figure magistrali: Giacomo Miconi, maestro di eccezionale intelligenza pedagogica, e Mario Argante, appassionato autore di numerosi scritti e poesie in lingua friulana.

Dopo aver vinto il concorso magistrale nella provincia di Udine (classificandosi al quarto posto della graduatoria maschile, all'epoca rigorosamente distinta da quella femminile), dal 1955 al 1959 insegnò nella scuola elementare di Cusignacco (Udine) che apparteneva al I Circolo didattico di Udine, diretto da Alberto Bettio. Anche quella esperienza risultò segnata da importanti incontri con colleghi insegnanti come, ad esempio, Gino Pugnetti, aviatore e fotografo nella seconda guerra mondiale, e Mario Quargnolo, storico e critico del cinema, futuro socio fondatore de "Le giornate del cinema muto", nonché presidente onorario della Cineteca del Friuli.

Nel 1958 Desinan vinse un altro concorso magistrale, questa volta per la provincia di Trieste, e nell'anno scolastico 1959/60 prese servizio nella scuola elementare di San Sabba, un quartiere popolare del capoluogo giuliano. Qui fece conoscenza con due personalità solide, con le quali avrebbe stabilito nel tempo una lunga e fedele amicizia: Gianfranco Spiazzi, insegnante laureato con una spiccata passione per la storia medievale e la storia della scuola triestina, e Duilio Gasparini, direttore didattico di quella sede e figura chiave nella sua futura carriera accademica. I due colleghi si distinguevano per una vocazione autentica per la scuola ed erano accomunati dalla collaborazione già intrapresa con l'Università in qualità di assistenti volontari.

In questa sua prima fase professionale, Desinan aveva intanto colto, attraverso la sua stessa esperienza di maestro impegnato, un principio che sarebbe diventato un caposaldo della riflessione pedagogica del nuovo millennio: nell'educazione è riposto un tesoro¹ che, per essere realizzato nell'azione educativa quotidiana nei confronti degli allievi, deve sempre essere accompagnato dall'impegno nello studio personale e dal continuo aggiornamento. Non pago del proprio percorso di studio personale, nel 1956 si iscrisse al corso di laurea in Pedagogia appena av-

¹ Cfr. J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando, 1997.

viato nella neonata Facoltà di Magistero, senza però abbandonare l'insegnamento. Durante gli anni universitari ottenne il trasferimento dalla scuola elementare di San Sabba a quella di via Vasari (la futura scuola "Anita Pittoni") e nel 1965 si laureò in pedagogia discutendo una tesi sulla drammatizzazione con i proff. Antonio Santoni Rugiu ed Enzo Petrini.

L'anno successivo ottenne l'abilitazione all'insegnamento di lingua e letteratura italiana e latina, storia e geografia nella scuola secondaria e già dal mese di settembre ebbe il suo primo incarico presso la scuola media di Cervignano (1966-1967) al quale seguì l'insegnamento di materie letterarie nelle due scuole medie di Domio (1967-1968) e "M. Bergamas" di Trieste (1968-1969). La riforma della scuola media unica era entrata in vigore da pochi anni, fra molte difficoltà e, proprio a Domio, Desinan fece la conoscenza di un'altra importante figura della scuola triestina, quella del Preside ing. Giancarlo Romi, convinto sostenitore, per naturale sensibilità e visione sociale, di una scuola aperta a tutti e attenta ai bisogni dei ragazzi svantaggiati.

Quando nel 1969, dopo alcuni anni di "assistente incaricato", vinse il concorso per assistente di ruolo alla cattedra universitaria di pedagogia, Desinan chiuse definitivamente il suo capitolo professionale nella scuola dell'obbligo, durato complessivamente ben 16 anni. Egli avrebbe mantenuto sempre i tratti caratteristici di quella sua lunga militanza didattico-formativa e all'Università non perse mai la sua naturale propensione alla chiarezza e all'immediatezza acquisite insegnando a bambini e ragazzi. Di fronte all'antico e ricorrente problema dell'antinomia tra teoria e prassi cercò sempre di dare unità ai due aspetti, in un vincolo di reciprocità. Non mancò mai di riportare i problemi dell'educazione su di un piano oggettivo, né abbandonò l'abitudine a cogliere i nodi critici di ogni evento educativo per trasformarli in "occasioni di ricerca" (piuttosto che vederli come "strada senza uscita"). E fu proprio a partire da tali tratti fondamentali che il "Desinan maestro" costruì la sua figura di ricercatore accademico, diventando riferimento sicuro di colleghi, insegnanti e studenti.

LA CARRIERA ACCADEMICA

La carriera universitaria di Desinan ebbe inizio subito dopo la laurea, quando venne invitato dal prof. Duilio Gasparini a collaborare, in qualità di assistente volontario di Didattica, con l'Istituto di Pedagogia dell'allora Facoltà di Magistero. Dalla cattedra di Didattica egli passò poi a quella di Pedagogia, prima come assistente incaricato e poi, vinto il relativo concorso (1969), come assistente ordinario del suo correlatore di tesi, il prof. Enzo Petrini, all'epoca titolare del corso di Pedagogia nella stessa Facoltà di Magistero.

Proprio attorno alle figure di Petrini e Gasparini, fra la fine degli anni Sessanta e gli anni Settanta, nell'Istituto di Pedagogia si sarebbe costituito quel "gruppo storico di lavoro", richiamato anche in altri scritti del presente volume, che sa-

rebbe diventato una presenza caratteristica dell'Istituto triestino. Si trattava di un gruppo composito, capace di esprimere competenze su più fronti, ma saldamente unito negli interessi di ricerca, nella comune passione per l'educazione e la scuola e, non ultimo, nella reciproca stima e amicizia fra i suoi componenti. Lo stesso Desinan ha recentemente ricordato quell'esperienza con queste parole: «nella sua storia e nella concezione delle funzioni e dei compiti della pedagogia che il gruppo aveva via via elaborato, compaiono, a mio avviso, elementi di ordine e di concettualità che fanno di questo gruppo un tutto unitario ed un'esperienza unica»².

Fra i primi progetti portati avanti dal gruppo triestino, va doverosamente ricordato il *Programma AZ*, un progetto di ricerca sull'insegnamento-apprendimento della scrittura che prevedeva il coinvolgimento di numerosi insegnanti sperimentatori di Trieste e di altre città del Friuli Venezia Giulia ed il sistematico confronto delle effettive procedure di insegnamento di queste due abilità quando venivano messe in atto nelle classi scolastiche³.

Quell'esperienza confermò nel gruppo la validità della ricerca sul campo e la necessità di tenere aperto il dialogo con il mondo della scuola. Tale convinzione si tradusse, fra le altre cose, in numerose attività di aggiornamento e formazione continua degli insegnanti fino alla stesura, nel 1976, di *Maestri Domani*, un manuale appositamente pensato per la preparazione al concorso magistrale, secondo i programmi concorsuali pubblicati dall'allora Ministero della Pubblica Istruzione (marzo 1975). Il volume ebbe un largo successo di pubblico che gli consentì di rimanere in libreria, con numerose revisioni, aggiornamenti e nuovi titoli, fino alla fine degli anni Novanta.

Con l'attività accademica iniziò anche un impegno di ricerca sul fronte internazionale. Nel 1974 e nel 1975, per delega del Ministero della Pubblica Istruzione, fu rappresentante dell'Italia alla IV e V riunione del gruppo di gestione del "Centro Internazionale di Informazione per l'Informatica nell'insegnamento secondario", tenutesi a Château de La Muette (Parigi), nel corso delle quali i delegati europei sostennero la necessità di diffondere nelle scuole l'uso dell'informatica e di adeguare i relativi programmi didattici.

In quello stesso periodo Desinan iniziò stabilmente la sua carriera di docente universitario: dal 1975 al 1977 ottenne un incarico di Pedagogia presso l'Università di Verona, sede distaccata di Padova (Facoltà di Economia e Commercio, Istituto di Lingue), mentre nel 1976 tenne per la prima volta, e sempre per incarico, un corso di Pedagogia nel Magistero di Trieste, una materia e una

² C. Desinan, *Su una "triestinità" della pedagogia triestina*, in: "prospettiva EP", n. 3, sett-dic., 2012, pp. 93-103.

³ L'esperienza del *Programma AZ* è documentata da due numeri monografici de "I Quaderni dell'Istituto di Pedagogia" (Le Monnier, Firenze): il primo è del 1967, curato da E. Petrini e G. Tampieri e intitolato *Programma AZ 1965-1966*; il secondo, del 1970, è opera dello stesso C. Desinan con il titolo *Indagine nazionale sulle operazioni per l'avviamento al leggere e allo scrivere: programma AZ 1967-1968*.

facoltà che non avrebbe mai più abbandonate, anche in virtù della nomina, avvenuta nel 1982, a professore associato. Nel frattempo, con il definitivo trasferimento a Genova di Duilio Gasparini, l'Istituto di Pedagogia perdeva una delle sue colonne portanti.

Il 15 giugno del 1987 l'Istituto di Pedagogia dava vita al Dipartimento dell'Educazione, la nuova struttura introdotta dalla sperimentazione sull'organizzazione e sulla didattica universitaria (Legge 21 febbraio 1980, n. 28). Desinan fu parte attiva di quell'importante cambiamento e fu anche membro, in qualità di rappresentante della Facoltà e per nomina rettorale, della Commissione di Ateneo alla quale era stato assegnato il compito di valutare e approvare la costituzione dei nuovi dipartimenti.

Nei primi anni Novanta ebbe inizio una nuova fase professionale della sua carriera: la collaborazione con l'Università Popolare di Trieste e, nello specifico, l'incarico di insegnamento di Pedagogia Prescolare e Pedagogia della Famiglia presso l'Università "Juraj Dobrila" di Pola, in Croazia, dove è tuttora attivo un corso per insegnanti ed educatrici prescolari rivolto a studenti e studentesse della minoranza italiana⁴. In quel contesto a Desinan fu assegnato il compito di coordinare l'intera area pedagogica.

Intanto, nel 1991 anche Enzo Petrini, maturata l'età della pensione, avrebbe lasciato definitivamente l'attività accademica e Desinan, con l'acquisizione nel 1994 del ruolo di professore ordinario, raccolse l'eredità scientifica dei suoi maestri, in condivisione con l'amica e collega di sempre Bianca Grassilli, a propria volta diventata cattedratica di Didattica.

Gli anni immediatamente successivi portarono grandi cambiamenti. Dopo la disattivazione del corso di laurea in Pedagogia (di fatto sostituito dal percorso in Scienze dell'Educazione), anche la Facoltà di Magistero prese la nuova denominazione di Scienze della Formazione (1996). Dietro queste novità, apparentemente nominali, si celava in realtà un fondamentale passaggio culturale ed epistemologico, che sanciva anche sul piano organizzativo, oltre che scientifico, il definitivo affrancamento della pedagogia dalla tutela gentiliana. Una svolta che, a ben vedere, il gruppo triestino del "vecchio" Istituto di Pedagogia aveva in qualche modo anticipato: «Noi eravamo fermamente convinti che l'azione educativa aveva bisogno di solidi principi generali e di finalità educative originate dai valori. Ma eravamo anche altrettanto convinti che il semplice enunciato di questi principi non garantiva poi, in nessun modo, la loro presenza nella quotidianità dell'agire docente. Per noi la distinzione tra una pedagogia pura e una pedagogia impura, e cioè contaminata dalla pratica, privava la pedagogia di una componente essenziale, quella dell'operatività»⁵.

⁴ L'attività didattica a Pola rientrava in una convenzione fra l'Università degli Studi di Trieste e l'allora Università di Pola, sede distaccata dell'Università di Fiume, cui hanno fatto da tramite.

⁵ C. Desinan, *Su una "triestinità" della pedagogia triestina*, cit.

Fra le varie riforme degli anni Novanta, la Facoltà di Scienze della Formazione fu investita del non semplice compito di organizzare la formazione iniziale degli insegnanti con l'attivazione del nuovo corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (per la preparazione e abilitazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia e scuola primaria). A tale scopo, nel periodo fra il 1994 e il 1997, Desinan partecipò ai lavori della commissione interateneo Udine-Trieste per l'organizzazione curricolare del nuovo corso di studi. Non appena il corso fu avviato a Trieste ne assunse la presidenza, curando anche il coordinamento degli insegnanti supervisori del tirocinio, appositamente distaccati presso la Facoltà di Scienze della Formazione.

Egli diede inoltre un apporto concreto anche all'interno della SSIS (Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento nelle Scuole Secondarie), presieduta da Bianca Grassilli, assumendo l'insegnamento di Pedagogia Generale che mantenne fino alla chiusura della Scuola (2008).

Direttore del Dipartimento dell'Educazione per due tornate (1995-1998 e 2001-2003) Desinan si adoperò per promuovere un clima di collaborazione fra i colleghi delle varie discipline afferenti al Dipartimento e inoltre, in questa sua nuova veste, mantenne i rapporti con i pedagogisti accademici di altre sedi universitarie, contribuendo in tal modo a contenere i rischi derivanti dalla perifericità della sede giuliana.

Questi contatti, iniziati già da tempo per merito dei corsi di formazione organizzati da Enzo Petrini nella sua veste di Direttore del Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione di Firenze, proseguirono attraverso la partecipazione alla Piccola Scholè prima, destinata solo a giovani studiosi, e alla Grande Scholè poi, una istituzione che organizzava convegni di alto livello sui più dibattuti temi del momento e nella quale si incontravano annualmente i docenti cattedratici nazionali di ispirazione cristiana. Mantenne anche aperto un importante canale di dialogo con le Università di Padova e Cattolica di Milano, (in particolare con R. Finazzi Sartor, D. Orlando Cian, R. Semeraro, C. Scurati, e poi N. Galli e G. Vico, che per alcuni anni avevano insegnato a Trieste, dopo l'uscita di Petrini).

Fra il 1992 e il 1997 fu eletto componente del direttivo della Società Italiana di Pedagogia (SIPED). Per delega dello stesso direttivo nel 1993 prese parte agli incontri della Commissione Nazionale istituita dalle principali società scientifiche e associazioni professionali (SIPED, As.Pe.I e ANPE) per le questioni connesse al riconoscimento della figura del pedagogo, presieduta da Luigi Calonghi, e ne predispose la relazione finale per l'approvazione.

Nel 1996 entrò a far parte del comitato di redazione della rivista padovana *Studium Educationis* diretta da Diega Orlando Cian e, sempre a Padova, fu membro del collegio docenti del Corso di dottorato di ricerca in Scienze dell'Educazione diretto dalla prof.ssa Finazzi Sartor prima e dalla prof.ssa Raffaella Semeraro dopo.

Il 1997 segna un'altra importante tappa nella storia dell'Università di Trieste e della Facoltà di Scienze della Formazione in particolare: l'apertura della sede staccata di Portogruaro dopo quella già precedentemente avviata a Pordenone. Il primo corso ad essere attivato nella cittadina veneta fu proprio Scienze dell'Edu-

cazione, inizialmente in collaborazione con l'Università di Padova e successivamente in piena autonomia. Desinan vi insegnò fin dall'inizio, tenendo continuamente il corso di Pedagogia Generale del primo anno per quasi un decennio.

A questa intensa attività accademica si aggiunsero, nel tempo, numerosi impegni formativi, come direttore o come relatore, in una varietà di corsi, residenziali e non, promossi da enti pubblici e privati, sia nel territorio regionale, sia in quello nazionale. Fra i tanti segnaliamo i corsi CUOA, diretti da Umberto Margiotta, per la nuova dirigenza scolastica (Pesaro-Ancona e Udine), i corsi di formazione degli insegnanti di sostegno di Trieste, Udine e Gorizia e infine l'annuale Convegno Internazionale di Educazione musicale nella scuola dell'obbligo, organizzato per un ventennio nel capoluogo isontino da Italo Montiglio a nome dell'Associazione corale "C. A. Seghizzi" di Gorizia. Si tratta di pochi ma significativi esempi dell'enorme mole di lavoro svolta da Desinan nel corso della sua vita accademica a favore della scuola.

UN NUOVO INIZIO...

Con il pensionamento (gennaio 2004) Desinan ha rallentato, ma non abbandonato, la propria attività. Ha progressivamente diminuito i suoi corsi di insegnamento a contratto a Trieste e Portogruaro e ha mantenuto i soli incarichi a Pola, ai quali si è però aggiunto l'impegno dell'insegnamento di Pedagogia generale e di Teoria della scuola presso l'Istituto Superiore di Scienze Religiose di Trieste, associato alla Facoltà teologica del Triveneto. Per un breve periodo di tempo ha continuato la propria collaborazione con l'Associazione "C. A. Seghizzi" di Gorizia e con il Centro di aiuto alla vita "Marisa" di Trieste, impegnato soprattutto nella formazione al volontariato.

Il 29 aprile 2004, nell'Aula Magna dello storico edificio di via Tigor, per l'occasione gremita di studenti, colleghi e amici, Desinan tenne la sua *Lectio magistralis* sul tema *Ricerca pedagogica e vita*, consegnando ai presenti una "lezione accademica" ... e forse anche qualcosa di più.

In quell'occasione, ai suoi studenti e ai tanti amici del mondo della scuola volle ricordare la fecondità dell'incontro autentico con il bambino, da cui l'educazione deve sempre prendere le mosse. Un incontro che si fa con il bambino di oggi pensando all'uomo di domani, e che pertanto merita serietà e perseveranza proprio perché inserito in un tempo storico che si fa sempre più esigente dal punto di vista formativo.

Ai colleghi di sempre, consegnò la testimonianza dell'impegno continuo nei confronti della Facoltà, a conferma della sua fondamentale missione formativa verso le nuove generazioni. Vi aggiunse l'augurio sincero e profondo di perseverare nell'ottica, faticosa ma generativa, della qualità del lavoro docente, proprio in prospettiva di tempi nuovi e difficili che già allora si andavano annunciando per l'Università italiana.

Ai colleghi più giovani, consegnò un'eredità scientifica caratterizzata da rigore e serietà, in linea con il cambiamento, ma senza smarrire i valori che vengono dal passato. Da ultimo, lasciò a tutti un'eredità culturale e personale di spessore, per quanto gravosa: la capacità, che egli aveva dimostrato di possedere, di passare con naturalezza dal dialogo con un bambino alla conversazione dotta con i colleghi con la stessa intensità e con la medesima sincerità, per tradurre tutto ciò nel proprio pensiero scientifico, mai concluso, mai finito, mai definitivo.

Il resto è un nuovo inizio, ancora tutto da scrivere...

Esperienze, riflessioni e prospettive. Dialogo con Claudio Desinan

BIANCA GRASSILLI*
LOREDANA CZERWINSKY DOMENIS**

BG – Ho conosciuto Claudio Desinan quando, in un pomeriggio del gennaio del 1966, il professor Gasparini bussò alla porta dello studio dell'allora Istituto di Pedagogia situato in via dell'Università - dove stavo ordinando e catalogando dei libri su un tavolo in disordine - e ci presentò un nuovo collaboratore da poco laureato, che ci avrebbe affiancato nelle esercitazioni agli studenti e dato una mano nelle varie attività dell'Istituto. Poco dopo, seppi che Claudio Desinan era insegnante nella scuola elementare di via Vasari e che quindi aveva già alle spalle un'esperienza di lavoro estraneo all'Università.

La prima domanda che i ricordi mi suggeriscono allora è questa: che cosa avevi fatto prima di arrivare all'Università? Come ci sei giunto?

CD – Quando comparvi su quella soglia non ero un giovinetto perché avevo 33 anni e già una vita intensa alle spalle. Nell'estate del '50 era morto mio padre. Aveva 46 anni e la sua scomparsa fu un gran dolore per la mia famiglia, mia madre e mia sorella. Mio padre era operaio a paga settimanale, ma è stato la mia prima grande figura di riferimento. Quando ci incontravamo sulla porta tra la camera e la cucina, e c'era un momento di esitazione perché non sapevamo chi

* Già professore ordinario di Didattica e Preside della Facoltà di Scienze della Formazione all'Università di Trieste.

** Già professore ordinario di Pedagogia Sperimentale all'Università di Trieste.

doveva passare per primo, mi fermava e mi diceva «Picio, quando che te sarà grande, e te gavarà un lavor, tientelo caro e fallo ben!»... oppure «Guarda sempre de comportarte in modo de non dover mai sbasar i oci» o ancora «Fa in modo de caminar sempre a fronte alta», e solo quando divenni grande capii che quelle non erano altro che massime kantiane.

Da mia madre imparai invece il coraggio e la fierezza: noi eravamo poveri, ma io non l'ho mai saputo. Quell'estate siamo vissuti con le 50 mila lire che il vescovo di Trieste, monsignor Antonio Santin, aveva deciso di devolvere agli orfani dei lavoratori. Era un'iniziativa inusuale nell'ambito della Caritas triestina, ma per noi fu una provvidenza.

LCD – Quando hai iniziato ad avere esperienze nel mondo del lavoro?

CD – Con la morte di mio padre abbandonai il liceo classico “F. Petrarca” e cercai un lavoro. In autunno, dopo un’inserzione sul “Piccolo”, fui chiamato dalla ditta “Adriano Cadel”, in via Giacinto Gallina, 1. Si trattava di una piccola impresa a gestione familiare di cartoleria all'ingrosso e qui mi impiegai come ragazzo di magazzino. Capii ben presto che non c'erano molte possibilità di carriera e mi procurai i libri per sostenere da privatista l'esame di abilitazione magistrale.

Un giorno, sulle lunghe strisce pedonali che portavano dal negozio di calzature “Donda” al Mercato Coperto, incontrai il mio professore di filosofia, Livio Pesante, una figura di grande prestigio nella cultura cittadina e per gli studenti una leggenda. Nei corridoi della scuola si sussurrava che era in corrispondenza con i filosofi tedeschi e che discuteva di filosofia con loro. Pesante mi chiese:

«Non ti ho visto più a scuola, come mai?»

«È morto mio padre ed ora lavoro»

«Cosa pensi di fare?»

«Mi sto preparando da solo per l'abilitazione magistrale da privatista»

«E quando studi?»

«Nelle ore libere».

Non ebbe esitazioni e subito disse: «Vieni a casa mia e vedremo cosa si può fare».

Pesante telefonò ad altri due miei professori del liceo suoi colleghi, Adriano Mercanti, professore di italiano, e Rodolfo Verzeznassi, professore di matematica e tutti e tre mi diedero lezioni gratuitamente. Fu così che nel 1952 superai l'esame e divenni maestro. Per me e per la mia famiglia si trattò del massimo traguardo possibile perché mi vedevano sistemato.

BG – E quindi hai iniziato a insegnare nelle scuole?

CD – Sì, prima nella provincia di Udine, a San Volfango, Pradamano e Cussignacco, e poi a Trieste, nella scuola elementare di San Sabba, dove conobbi Duilio Gasparini, futuro docente di Didattica nell'Università di Trieste, che era appena entrato nel Circolo come Direttore Didattico, e infine in quella di via Vasari.

LCD – *E la laurea quando venne?*

CD – Conseguì la Laurea in Pedagogia nel 1965, con la relazione e la correlazione di due studiosi di valore: Antonio Santoni Rugiu ed Enzo Petrini. Ottenuta la laurea entrai nella scuola media, e successivamente, condotto per mano da Duilio Gasparini, in quel gennaio del '66, comparvi sull'uscio dell'Istituto di Pedagogia, attivo da poco nella neonata Facoltà di Magistero.

Nell'Istituto di Pedagogia, poco per volta, si sarebbe costituito un gruppo di ricercatori che non esito a definire "gruppo storico". Era formato da due docenti di slancio, Enzo Petrini, che insegnava Pedagogia a Trieste – ma era contemporaneamente Direttore del Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione di Firenze, ed in questo suo ruolo aveva portato a Trieste tutti i contatti del Centro fiorentino – e Duilio Gasparini, incaricato di Didattica e ben inserito nel mondo della scuola. Facevano poi da corona Bianca Grassilli, da poco assistente di pedagogia, e Silvano Pezzetta, uomo di intelligenza penetrante, maestro comandato per le esercitazioni agli studenti, scrittore di libri per l'infanzia, esploratore appassionato dell'immagine e della parola. L'ossatura psicologica del gruppo era rappresentata da Giorgio Tampieri, docente di psicologia dello sviluppo e Loredana Czerwinsky Domenis.

Oltrepassata quella soglia, mi ritrovai in quel gruppo iniziale. Si aggiunsero, poco dopo, Anna Maria Griselli, esperta di lingue straniere, Elena Valenti, un'insegnante molto ben preparata nella didattica della matematica, e poi Gianfranco Spiazzi, che avevo già conosciuto maestro a San Sabba, storico medioevalista, analista severo, uno dei più giovani direttori didattici vincitori di concorso in Italia.

Per la varietà delle sue figure e delle competenze di ciascuno dei membri, si trattava di un gruppo di eccellenza, interamente volto agli studi pedagogici ed alla scuola, nel quale ciascuno portava qualcosa di suo. Non c'erano rivalità, ma un continuo scambio di idee. Dopo mio padre e Livio Pesante fu questo gruppo ad essere mio maestro, perché da loro imparai tutto, anche il mestiere del ricercatore.

BG – *Queste, dunque, le tue origini. Ma ora vediamo la tua carriera universitaria. Dopo un periodo di assistente volontario alla cattedra di Didattica nel 1969 diventasti, per concorso, assistente ordinario di pedagogia. Nell'anno accademico '75-'76 iniziò la tua attività di docente universitario, con un incarico di insegnamento di Pedagogia dapprima a Verona, sede distaccata dell'Università di Padova, e poi, nel '76-'77 a Trieste, sempre per l'insegnamento di Pedagogia. La tua carriera universitaria continuò poi in progressione: assistente ordinario nel 1969, professore stabilizzato di Pedagogia nel 1978, professore associato nel 1982 e successivamente professore ordinario nel 1994, ruolo che hai ricoperto fino al 2004, quando sei andato in pensione. In quest'ultimo periodo sei stato anche Direttore del Dipartimento dell'Educazione per due tornate.*

Non meno vivace e continuata è stata la tua attività di ricercatore e di formatore degli insegnanti. L'elenco dei Convegni di Studio e dei Corsi di aggiornamento (una volta li chiamavano così) e di formazione in servizio ai quali hai partecipato è lunghissimo, tanto che diventa difficile farne una rassegna.

Ma non si può, poi, non ricordare, quella che è stata la tua attività di studio e di ricerca, raccolta in circa 180 scritti vari. In particolare mi pare importante ricordare alcuni lavori in volume di cui sei stato autore o curatore: Genitori oggi (1975), Profilo di storia della pedagogia e problemi dell'educazione infantile (1979), scritto con Enzo Petrini e Alessandro Leonarduzzi, Scuola in discussione. Ansie pedagogiche e attese educative (1984), Orientamenti di educazione interculturale (1997), Discutere la scuola. Ipotesi, contenuti e prospettive a confronto (1998), Formazione e comunicazione (2002). Né si può trascurare la lunga serie di articoli, saggi, analisi critiche, presentazioni, lavori collegiali, collaborazioni varie.

Tutti questi lavori contrassegnano il tuo percorso accademico e segnalano i tuoi campi di interesse. Inoltre hanno certamente caratterizzato il tuo insegnamento universitario, il contenuto dei tuoi corsi e delle lezioni, nonché alimentato la passione con cui hai dato vita ad una tua personalissima didattica universitaria e hai stabilito un rapporto di intesa e di rispetto con i tuoi studenti e laureandi.

Vedi, Claudio, è difficile trovare in questi tuoi scritti una netta distinzione tra ricerca pura e ricerca applicata perché, nel tuo modo di essere e di pensare l'educazione, la ricerca pura è sempre applicativa e la ricerca applicata ha, in ogni caso, solide fondamenta teoriche. E questo non per scelta concettuale, o per presa di posizione, ma perché tu sei fatto così e così è la tua persona.

Prima tu hai ricordato quelli che sono stati i tuoi maestri di vita, ma, nel ripensare allo svolgersi della tua storia professionale nel tempo, c'è stato qualcuno o qualche lettura che ti sembra abbia avuto un ruolo particolare nella tua crescita culturale e che ti è stata di orientamento?

CD – In parte sì e in parte no! Come ho avuto vari maestri di vita, così ho avuto anche vari maestri di pensiero. Non posso dire di essermi formato soltanto su di un autore particolare, anche se di grande respiro. Le mie letture sono state varie e sono avvenute per interesse, ma anche per motivi di lavoro: credo che possano essere suddivise in fasi. I miei primi contatti con la pedagogia hanno avuto luogo per l'abilitazione magistrale e subito dopo per il concorso magistrale, quando studiai sul manuale *Problemi e maestri del pensiero e dell'educazione* di Aldo Agazzi. Mi ricordo ancora talune delle sue riflessioni sulla storiografia pedagogica ed una sua frase, che all'incirca suonava così: «La pedagogia deve proporsi come una forma di pensiero che genera qualcosa che, nella sua concretezza e nella sua verità, resta e non deve seguire l'esempio della filosofia che vive di ciò che combatte e muore di ciò che professa». Portai al concorso, come testo di esame, *Educazione e diseducazione*, un libro trascurato di Lombardo-Radice, che mi rese bene, perché mi permise di distinguermi da una gran parte dei concorrenti che, invece, avevano preferito autori diversi, scelti tra i nomi del movimento europeo dell'attivismo e, se vogliamo, più di tendenza.

Una seconda stagione della mia formazione fu lo studio universitario e soprattutto l'intenso lavoro di preparazione che dovetti fare, una volta diventato assistente volontario, per entrare nelle attività di ricerca dell'Istituto e per seguire

le esercitazioni agli studenti. In questa fase lessi soprattutto autori che avevano segnato la storia della pedagogia come Rousseau, Pestalozzi e Lambruschini, e poi i libri più recenti dei maggiori esponenti della pedagogia del personalismo e dell'umanismo cristiano, tra cui Calò, Agazzi, Mencarelli, Catalfamo e naturalmente tutti gli scritti di Petrini e Gasparini, che avevo sottomano. Di queste letture mi è rimasto saldo il principio che l'uomo è qualcosa di più delle sue componenti sociali, culturali, psicologiche e che l'insegnante deve essere e restare un educatore nel pieno senso della parola. Ma da questi autori ho anche imparato a scrivere – soprattutto attraverso gli scritti di Petrini, scrittore eccellente – perché mi fermavo sulle loro frasi e, per me, il loro modo di usare le parole era anche una strada per capire meglio il loro pensiero.

Non rimasi, però, solo su tali pilastri, ma allargai lo sguardo agli scritti di autori di altra provenienza e di diversa estrazione culturale e pedagogica. Un particolare impatto ebbero su di me le opere di John Dewey e Kenneth Richmond, anche se per motivi diversi. Dewey richiamò la mia attenzione sulla dimensione sociale e civile dell'educazione e Richmond mi presentò lo scenario inaspettato di un'educazione che subisce l'influenza della tecnologia fino a generare un uomo nuovo, suscitando speranza e preoccupazione insieme. Erano gli anni in cui la scena era dominata dalla grande costruzione evolutiva di Piaget e dal rigido globalismo percettivo di Decroly. Da questi due autori la scuola aveva tratto alcuni principi di massima: in primo luogo, la convinzione che Piaget doveva essere portato in classe e che bisognava ad ogni costo evitare qualunque forma di anticipazione negli apprendimenti; in secondo luogo, che ogni insegnamento doveva essere centrato sui bisogni del bambino, sulla sua percezione globale dell'ambiente e sulla scaletta rigorosa dell'osservare-riflettere-esprimere.

Le note critiche nei confronti di questi atteggiamenti culturali nel gruppo dell'Istituto di Pedagogia venivano da Silvano Pezzetta e da Gianfranco Spiazzi, che amavano cercare sempre nelle cose il lato debole. Successivamente, queste letture di formazione continuarono con Bruner, Suchodolski e Bronfenbrenner, perché la crescita di ciascun ricercatore è incessante, ed è sempre una forma più o meno convinta di revisione. Insomma, io sono il risultato di una costruzione continua, mattone su mattone.

LCD – Vorrei ritornare adesso a parlare di quello che tu hai definito “lo spirito di gruppo” presente nel nostro Istituto. All’inizio, forse, abbiamo costruito insieme questo spirito di gruppo lavorando a un progetto che era quello del “Programma AZ” e alla predisposizione di un libro, Maestri domani, un notevole e inaspettato successo editoriale nazionale, scritto a più mani, ma che nacque e fu confezionato a Trieste. Come ricordi tu questi momenti formativi iniziali?

CD – Il “Programma AZ” ha rappresentato una fase importante per l'intero gruppo triestino. Si trattava di un'iniziativa sperimentale, che aveva raccolto un numero significativo di insegnanti triestini e della regione, nata nella Marca Tre-

vigiana con Enzo Petrini, l'Ispettore Ermanno Crevatin ed altri collaboratori e poi portata a Trieste dallo stesso Petrini.

Ci incontravamo a Grado, Spilimbergo, Clauzetto, nei Convegni residenziali appositamente organizzati dal Centro di Firenze, per presentare i risultati ottenuti e progettare il percorso successivo, discutendo la sera fino a tardi.

Il "Programma AZ" aveva come obiettivo l'apprendimento della lettura e della scrittura nei suoi diversi aspetti ed il gruppo dell'Istituto di Pedagogia triestino aveva messo in cantiere tutta una serie di ricerche sulla storia dei metodi di insegnamento della lettura e della scrittura, il linguaggio dei libri di testo, l'analisi e la registrazione delle conversazioni dei bambini, da cui poi trarre gli elementi per un vocabolario infantile di base.

LCD – Se ben ricordo, le ricerche sulla storia dei metodi furono approfondite da Gasparini, mentre Bianca Grassilli e Silvano Pezzetta realizzarono una batteria di prove oggettive di lettura. Era uno strumento nuovo e originale nel panorama della pedagogia e della psicologia dell'epoca, molto facile da usare, ma la semplicità solo apparente era supportata da una conoscenza delle complesse dinamiche di apprendimento e pertanto permetteva all'insegnante sensibile e attento di seguire, passo passo, i progressi e di individuare le difficoltà dei propri bambini nel loro cammino di lettori.

CD – Sì, è così, ma Bianca e Silvano, dopo la loro ricerca sul problema, erano anche arrivati alla conclusione che a queste prove doveva essere assegnata solo una funzione didattica e non potevano essere utilizzate come *mental test* e tanto meno come test predittivi.

Io poi avevo predisposto ed elaborato i risultati di un'indagine nazionale sull'apprendimento della lettura e della scrittura, che con l'aiuto del Centro fiorentino era stata spedita alle scuole campione del territorio nazionale. I risultati fecero emergere che in Italia gli insegnanti elementari non applicavano nelle loro classi il metodo globale di Decroly puro, ma utilizzavano di preferenza il metodo misto, in cui comparivano, più o meno numerosi e intensamente utilizzati nel percorso di apprendimento dello scolaro, elementi alfabetici e sillabici, cosa che nel gruppo triestino avrebbe suscitato una viva discussione.

BG – Come ha detto Loredana, tu hai contribuito anche a Maestri domani. È stato un volume di successo, che ha continuato ad essere pubblicato, con riedizioni e altre denominazioni, dal 1975 fino al 1999. Vuoi spiegare com'era nato Maestri domani?

CD – Ho già avuto modo di ricordarlo in un mio scritto in memoria di Silvano Pezzetta, comparso nell'ultimo numero dell'"Archeografo Triestino". Lo ripeto volentieri perché qui in sala vedo tanti colleghi del passato e perché questo libro rappresenta un segnale della vivacità del gruppo storico triestino e della sua capacità di presenza immediata.

Con il D.M. 5 marzo 1975 erano stati pubblicati dal Ministero della Pubblica Istruzione i nuovi programmi per il concorso magistrale. Si trattava di un documento fondamentale perché, per suo mezzo, senza clamori, il Ministero rivoluzionava la preparazione dell'insegnante elementare italiano e con esso l'impostazione e la natura dell'intera scuola elementare nazionale. Il futuro maestro doveva dimostrare di conoscere tutta una serie di temi e dar prova di un elenco di capacità del tutto nuove di organizzazione, osservazione, verifica, valutazione, autoanalisi della propria didattica, documentazione e programmazione.

Qualcuno notò che l'editoria nazionale era totalmente impreparata di fronte ad un simile cambiamento e qualcun altro disse che la questione meritava una cena di lavoro. Ci ritrovammo, così, la sera, nella trattoria "Le Barettime". Pezzetta fu l'animatore delle serata, commentò con vivacità il programma concorsuale, ne sostenne il valore rivoluzionario, dichiarò che il Ministero aveva sepolto, di colpo, la scuola tradizionale ed aveva lanciato una figura nuova di insegnante.

Credo sia stato Gasparini a suggerire un volume di preparazione al concorso ed in breve, su un tovagliolino di carta, ne venne steso l'indice. Al gruppo iniziale delle "Barettime" si aggiunsero i direttori didattici triestini Gianfranco Spiazzi, Sigismondo Zamborlini, Ervino Gregoretti e l'ispettore scolastico ministeriale Giovacchino Petracchi. L'editrice Le Monnier si dichiarò pronta alla stampa. In sette mesi il libro fu scritto e pubblicato ed uscì in tempo, prima della prova scritta. Il testo ebbe un successo imprevisto e per tre settimane di seguito comparve in testa alla classifica della saggistica più venduta in Italia, che regolarmente veniva pubblicata dal quotidiano "La Stampa".

LCD – Maestri domani è stato, però, anche un lavoro di sistemazione delle esperienze che l'intero gruppo triestino aveva raccolto nei suoi contatti con la scuola ed ha rappresentato poi lo sviluppo di quanto aveva elaborato per il Programma AZ.

Io vorrei ricordare anche un altro libro che di solito viene trascurato rispetto ad altri e che fa parte della nostra serie di teacher's books, L'educatrice d'infanzia, destinato alle scuole materne, che nelle successive edizioni dovemmo anche cambiare nel titolo, facendolo diventare Educare l'infanzia, perché erano comparsi nelle scuole materne nazionali i primi educatori maschi.

In quel periodo l'intero gruppo era impegnato nei corsi di aggiornamento annuali per gli insegnanti della scuola materna – come si chiamava allora – del Comune di Trieste.

Tu però avevi anche lavorato a lungo con altre scuole materne del territorio?

CD – Sì, nello stesso periodo ho lavorato anche con le educatrici delle scuole materne dell'ex ONAIRC, dirette dalla prof.ssa Livia Scrosoppi e seguite da due passionante vigilatrici: Daria De Zorzi, per le scuole italiane, e Vincenza Canziani per le scuole slovene ed ho inoltre curato un libro su queste esperienze, comparso nel 1976, *Nuove prospettive per la scuola dell'infanzia e decondizionamento culturale*, nel quale venivano descritte le iniziative assunte. Avevano anche messo in atto, per più anni, con la collaborazione di Annamaria Griselli, un programma

di insegnamento della lingua straniera (il francese) nella scuola materna di Barcola dell'Opera.

Negli anni successivi ho preso parte ad un'ampia ricerca sulla scuola materna regionale, condotta per l'IRRSAE del Friuli-Venezia Giulia con Antonietta Longo Micalessin, l'ispettore Odorico Serena ed il prof. Antonio Cobalti per la parte statistica. Abbiamo lavorato soprattutto nella prospettiva delle innovazioni legate all'applicazione dei Nuovi Orientamenti, mentre Bianca era impegnata analogamente a Trento.

LCD – Ma hai anche portato nel gruppo triestino la tua esperienza sulla formazione delle educatrici dei nidi d'infanzia, un'attività che oserei dire pionieristica, in quanto si proponeva di delineare e definire l'identità educativa dei nidi d'infanzia. La mancanza di una cultura educativa consolidata in quelle istituzioni vi portava a scandagliare alcuni problemi come la conquista di un rapporto fiduciario in primo luogo con le famiglie e poi con il successivo ordine di scuola dell'infanzia. In quell'esperienza avete applicato – sarebbe più opportuno dire inventato - una metodologia di intervento top-down, che andava dal fare al sapere, che cercava di dare estensione e senso pedagogico alle cose che le operatrici dei nidi d'infanzia già facevano nella quotidianità.

Ci vuoi parlare di questa esperienza con i nidi d'infanzia? L'hai vissuta anche tu come un'esperienza pionieristica?

CD – Sì, pionieristica perché rappresentava la prima iniziativa di formazione regionale rivolta ai nidi ed era diretta all'intero personale, comprese le cuoche. All'origine, i nidi, come del resto era già accaduto per la scuola materna, svolgevano una funzione prevalentemente assistenziale ed in regione era stata avvertita dalle stesse operatrici dei nidi la necessità di cambiar passo. La Regione Friuli-Venezia Giulia aveva dato vita ad un apposito Comitato di Coordinamento pedagogico ed organizzativo. La Presidenza era stata affidata a Maria Teresa Bassa Poropat, docente di Pedagogia nella Facoltà di Lettere e Filosofia del nostro Ateneo – ed oggi Presidente della Provincia di Trieste – ma, oltre a chi parla, era anche presente nel Comitato una terza docente universitaria, Loredana Hvastja Stefani, professoressa di Psicologia evolutiva, nonché vari altri esperti e le rappresentanti delle educatrici dei nido, che diedero un contributo originale ai lavori. Le relazioni di quei Convegni e le esperienze di quelle educatrici furono anche raccolte in più scritti e in alcuni volumi collettanei.

LCD – Secondo me l'aspetto caratterizzante che vi ha portati a realizzare un lavoro incisivo con gli operatori è che non vi siete posti come insegnanti, come esperti che calano conoscenze e consigli dall'alto, ma avete cercato piuttosto di dare un senso pedagogico alle cose che stavano già facendo: avete realizzato un percorso di formazione dal basso senza rivoluzionare l'esistente.

A questo punto vorrei riallacciarmi al tema della conquista di quel rapporto fiduciario che gli adulti devono stabilire con i bambini che sono affidati alle loro cure.

Tu che cosa suggeriresti agli insegnanti e agli adulti che seguono bambini nella prima infanzia per fare in modo che essi crescano in maniera organica ed armonica, in un periodo così importante della loro formazione?

CD – La fiducia è uno degli elementi di base per la crescita della prima infanzia, ma non è il solo. Credo che si debba puntare soprattutto su tre aspetti di fondo per quanto riguarda il bambino piccolo in generale. Questi tre aspetti primari sono da tenere in considerazione non soltanto nell'ambito scolastico ma anche familiare: è necessario infatti fare un discorso unitario e non distintivo tra scuola e famiglia in un tale contesto.

Il primo aspetto riguarda la necessità di un ambiente sereno dal momento che la serenità dà sicurezza; il secondo riguarda il bisogno di aiutare il bambino a conquistare la propria autonomia nei movimenti e nei comportamenti perché il bambino autonomo è uno degli obiettivi fondamentali della prima educazione infantile. Il terzo aspetto di fondo è l'educazione del linguaggio verbale e qui vorrei dare un suggerimento di massima: sono molto belli ed utili quegli esercizi e quelle schede percettive che vengono proposte al bambino. Io però sono convinto che sia fondamentale insistere di più sul linguaggio. Penso al linguaggio perché dal linguaggio nasce ogni aspetto della crescita: dal linguaggio viene la conoscenza, il linguaggio è lo strumento primo dell'educazione e infine è il mezzo per formare il pensiero e controllare gli eventi.

BG – *Queste considerazioni portano naturalmente ad alcune osservazioni che si potrebbero fare sul tuo lavoro di ricerca e sottolineano la tua presenza sul campo e la tua incidenza nell'ambito della problematica scolastica ai vari livelli. Ad una lettura generale di alcuni tuoi lavori, una lettura in grado di raccogliere i tuoi scritti più importanti dando loro anche un senso cronologico, per certi aspetti il tuo discorso pedagogico può apparire fondamentalmente tradizionale, dove per tradizionale si intende una qualche cosa lontana dalla realtà viva e dai vissuti quotidiani, perché sembra rifarsi agli aspetti valoriali tradizionali di più antica origine, quali il personalismo e poi, dopo la sua crisi, la persona.*

Le considerazioni che fino ad ora abbiamo fatto, però, ci aiutano a capire che una lettura non superficiale e più attenta dei tuoi lavori è in grado invece di cogliere nella tua produzione non una linearità di sviluppo, né una ripresa ripetitiva delle questioni fondamentali. Nell'affrontare i temi e i problemi emergenti dell'attualità del contesto pedagogico tu ti impegni piuttosto in un procedere ricorsivo che di fronte alla nuova problematica ti fa sentire il bisogno di richiamare quanto già detto e scritto per confermarlo e poi per reinterpretarlo, forse anche per rafforzarlo.

Il tuo discorso pedagogico, infatti, non è un argomentare di principio da cui parti, ma è il punto di arrivo necessario a cui tu giungi, proprio a partire dall'analisi dell'esperienza. Insomma tu non vai dall'alto al basso, ma vai nel basso per riscoprire l'alto.

Detto ciò, che cos'è per te la pedagogia? Quando tu scrivi, ad esempio, in Scuola in discussione, «al cambiamento si educa anche attraverso il dominio dei grandi temi» (pag. 59): è questa la tua pedagogia?

CD – Sì, ma forse non è soltanto questo. Partiamo dal principio che la pedagogia è una scienza che studia l'educazione, così come la medicina studia la malattia. Dobbiamo, però, tener conto che la pedagogia è ormai una disciplina molto ricca ed articolata: è diventata una scienza a più dimensioni, interdisciplinare, ed è obbligata a cercare negli scaffali della filosofia, in quelli della psicologia e dell'antropologia culturale e si potrebbe continuare l'elenco perché la serie delle discipline umane che portano un contributo alla conoscenza dell'educazione è ormai molto ricca. È chiaro, comunque, che la pedagogia non può frantumarsi in queste discipline e che al di sotto di queste aree di ricerca e di provenienze delle conoscenze ed al di là di questa ricchezza di temi, si devono rintracciare degli elementi comuni di fondo e di riferimento.

In altre parole, la pedagogia ha oggi il compito di dar ordine alle conoscenze prodotte dalle altre scienze umane e di ricondurre ad unità i loro saperi distinti. Anche le nuove richieste che oggi vengono rivolte all'educazione non devono essere solo una necessità che viene dall'emergenza di un periodo di crisi come il nostro, ma devono trovare sostegno su qualcosa di più solido e duraturo. Ed è questo che intendo quando invoco dei *principi di fondo*. Per me, è interessante poi il fatto che questi principi si ritrovano, parimenti, e forse con maggiore chiarezza, nel discorso storico della pedagogia e sono quindi di alimento per la lettura delle novità. Insomma oggi per fare bene pedagogia, bisogna anche fare storia della pedagogia.

BG – *Ti leggo un passo molto breve, riportato nel tuo Orientamenti di educazione interculturale (a pag. 39):*

Dall'aggregazione dei valori e dei diversi sistemi culturali bisogna passare ad una fondamentazione dei valori sulla persona ovvero a un qualcosa che superi i sistemi culturali stessi. I fini dell'educazione culturale che abbiamo indicato come educazione al dialogo e all'ascolto, all'empatia e alla collaborazione, alla solidarietà e all'accettazione delle diversità culturali trovano giustificazione prima che sul terreno sociologico e antropologico su quello di una filosofia della persona, di un neoumanesimo critico capace di superare le contrapposizioni e di abbattere gli steccati.

CD – Direi che questa tua citazione rende più esplicito quanto ho già detto e rappresenta un po' la sintesi di quello che è stato il mio lavoro di ricerca in pedagogia.

BG – *E per il futuro della pedagogia? Cambia qualcosa?*

CD – Il futuro si lega al presente. Suchodolski, che avevo già ricordato prima come uno dei miei maestri, aveva scritto un libro dal titolo *Educazione per il tempo futuro*, dove si era chiesto come doveva essere inteso il futuro e la sua risposta era stata all'incirca questa: il futuro non deve essere visto come qualcosa di oscuro e di imprevedibile, da aspettare più con timore che con speranza, per cui noi dob-

biamo solo attendere e non possiamo fare altro. Il futuro è invece già tra noi. Esso sarà costituito da quanto facciamo oggi.

Se è così, il futuro della pedagogia è rappresentato da un suo buon presente. E allora posso dirti quale dovrebbe essere, a mio avviso, il cammino della attuale ricerca pedagogica. Il primo aspetto è che essa deve continuare a restare scienza interdisciplinare perché oggi sta diventando sempre più evidente che il suo compito è proprio quello della sintesi. Il secondo aspetto è che deve procedere decisa sulla strada di una ricerca scientifica di tipo qualitativo, piuttosto che quantitativo, dal momento che la ricerca quantitativa consente di arrivare ai numeri delle situazioni e cioè ai dati statistici di un determinato fenomeno o di un evento, mentre una ricerca qualitativa permette di cogliere i fattori che animano fenomeni ed eventi e cioè cosa è accaduto e cosa si sta facendo. Il terzo aspetto è che il tutto va sempre fondato sui grandi principi, che però non vanno considerati in maniera rigida, ma devono essere continuamente rielaborati e rivisti nel contesto dei cambiamenti della società contemporanea, ed anzi, per me, questo lavoro di ricerca nell'esistente è più importante della loro semplice enunciazione. Il percorso che la pedagogia dovrebbe intraprendere è quindi un cammino che va avanti ma che rimane in qualche modo ancorato al passato.

LCD – Da ciò che avete detto sorgono diverse domande. Io però vorrei riportarti dal futuro della pedagogia all'oggi della scuola. Ti proporrei di declinare il concetto di persona e di valore nella "quotidianità della scuola" per poter vedere assieme come si concretizza questa tua continua esigenza personale di rielaborare le tue idee nella quotidianità.

CD – Anche in questo caso torno a quello che è un po' il mio discorso di fondo e cioè la necessità di mantenere viva la base personalista del discorso pedagogico, che però va sempre e comunque declinata nella realtà contemporanea; in altre parole si tratta di stabilire che cosa bisogna insegnare oggi ai giovani a scuola, in una società caratterizzata dalla globalizzazione e da una crisi che oramai è diventata permanente. Mi ricordo che già da piccolo sentivo dire che la società è in crisi: se, però, la crisi è permanente è inutile stracciarsi le vesti, ma dovremo, con un sano senso pragmatico, insegnare ai giovani a vivere nella crisi.

Ritengo, tuttavia, che anche per imparare a vivere nella crisi si debba puntare soprattutto su tre cose: prima di tutto sul senso di responsabilità, intesa non solo come regola dell'agire morale ad ogni livello della vita sociale, ma anche come consapevolezza delle conseguenze delle proprie azioni. In secondo luogo il rispetto verso l'altro, sia l'altro del condominio, sia l'altro culturalmente diverso, perché responsabilità e rispetto sono importanti per il bene comune. In terzo luogo educare alla giustizia e al senso della moderazione, perché senza questi due valori non c'è collaborazione, né intesa tra le persone e tra i popoli e resta, inevitabile, solo il conflitto. A loro volta, la responsabilità va posta alla base dell'esercizio dei doveri, mentre il senso della moderazione va coniugato con i progetti della propria esistenza, perché nella vita bisogna imparare a misurare le proprie forze.

Credo che questi siano gli elementi sul piano formativo, civile e politico da proporre alle nuove generazioni. E veniamo, ora, a quelli che possono essere gli aspetti sul piano scolastico e dell'apprendimento che devono essere tenuti presenti perché concorrono al raggiungimento del risultato finale: non c'è educazione senza apprendimento e non c'è insegnamento senza educazione. Questo discorso va rivolto agli insegnanti della scuola primaria e della scuola secondaria di ogni ordine e grado: bisogna decidersi ad uscire da una presentazione del sapere frammentaria e a segmenti distinti. Oggi si fa molto nella scuola però c'è il rischio che si perda il senso dell'unità della cultura, con la conseguenza che una cultura segmentata non insegna a pensare. Come tornare allora ad un'unità della cultura? Mi limito a due regole di massima: ritengo che bisogna riflettere seriamente su quali siano i saperi e le competenze irrinunciabili ed essenziali che la scuola deve proporre ai giovani oggi, perché solo questi saperi danno il senso della totalità e rappresentano il terreno solido del pensiero. In secondo luogo è necessario insegnare ai giovani che la conoscenza non è mai qualcosa di definitivo, ma va sempre rivista e rielaborata. Una regola didattica efficace e di facile applicazione è che l'insegnamento scolastico non deve solo andare avanti, ma deve anche tornare indietro per ricollegare il nuovo al già noto: si tratta di perfezionare, alla luce delle conoscenze appena acquisite, le conclusioni già tratte, riprendere in considerazione i concetti già espressi in modo da procedere a nuove sintesi e cogliere inattesi confronti, perché tali modalità di lavoro mentale sono fondamentali per la costruzione dell'unità del sapere, danno chiara l'idea del cambiamento ed insegnano a pensare.

BG – Per tornare a te, oggi il Presidente dell'Università Popolare ti ha donato una medaglia per ricordare la tua lunga collaborazione con le iniziative educative e di formazione dell'Ente, rivolte sia ai genitori sia agli insegnanti elementari delle scuole di lingua italiana dell'Istria. So, però, che hai avuto anche altri riconoscimenti. Quali sono stati?

CD – Oltre alla medaglia che mi è stata consegnata dal Presidente Silvio Delbello, mi sono cari altri due riconoscimenti. Con Enzo Petrini ho ricevuto, nel 1977, il Premio alla Cultura della Presidenza del Consiglio dei Ministri per il lavoro svolto a favore della preparazione degli insegnanti. Poi ho avuto tutta una serie di attestati e di lettere per l'attività didattica e collaborativa da parte del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Juraj Dobrila" di Pola, dove insegno da oltre vent'anni Pedagogia prescolare, in applicazione di un protocollo di collaborazione tra l'Università di Trieste, l'Università di Pola, l'Università Popolare di Trieste e l'Unione Italiana di Fiume. Devo dire che tutti e tre sono stati riconoscimenti inaspettati, perché non mi pareva di aver fatto tanto e mi sono sentito onorato. In particolare devo riconoscere che a Pola, da quei colleghi e da quegli studenti, ho ricevuto più che dato, e sono loro riconoscente. L'ultimo, emozionante, riconoscimento è questo Convegno, organizzato dai miei quattro allievi, ai quali va il mio più vivo ringraziamento.

LCD – *Per concludere, Claudio, abbiamo parlato del futuro della pedagogia e del futuro della scuola; ora, dal momento che sappiamo che stai ancora lavorando sia nell'ambito dell'insegnamento sia della ricerca anche di carattere storico, potresti parlarci del tuo futuro?*

CD – Il mio futuro dipende da ciò che mi chiedono di fare perché ho sempre lavorato, oltre che per i miei interessi di studio, sulla base di esigenze che sorgevano al momento. Quello che mi propongo, oggi, è legato ad una valorizzazione della scuola triestina così come si era presentata negli anni '60-'70 e su questo argomento ho anche scritto un testo che è stato pubblicato nel volume collettaneo in memoria di Duilio Gasparini, *Le dimensioni dell'educare e il gusto della scoperta nella ricerca*, curato da Luciano Malusa e Olga Rossi Cassottana e presentato prima a Genova e poi qui, in questa medesima Aula Magna, ad un folto gruppo di insegnanti, amici e colleghi, il 18 maggio 2012.

La scuola triestina di quegli anni è ricchissima di iniziative e di figure attive e valorose, ma se queste iniziative e queste figure non vengono ricordate si corre il rischio che tutto venga dimenticato, perdendo così non solo la loro memoria, ma anche quanto esse hanno ancora da dire ai giovani di oggi. Credo sia questa la strada che percorrerò in un prossimo futuro.

BG – *Vogliamo chiudere questa breve conversazione ringraziandoti e facendo i migliori auguri a te e a tutta la tua famiglia in occasione dei tuoi splendidi 80 anni!*

CD – Se me lo permettete vorrei porgere anch'io i miei ringraziamenti. Voglio ringraziare ancora il Preside, prof. Giuseppe Battelli, per le sue belle parole di presentazione, e la Facoltà di Scienze della Formazione, che per disposizione di legge oramai chiude – come chiudono tutte le Facoltà delle Università italiane – e che ha patrocinato questo ultimo Convegno. Ringrazio di nuovo il Presidente dell'Università Popolare di Trieste, Silvio Delbello, per la medaglia che ha voluto darmi. Ringrazio le proff. Bianca Grassilli, già Preside della Facoltà, e Loredana Czerwinsky Domenis, con le quali ho avuto una lunga abitudine di lavoro, per le loro domande. Torno a dire grazie ai miei quattro allievi per le loro attente relazioni, augurando loro di avere il successo di carriera che si meritano e di continuare nello spirito del “gruppo storico” dei pedagogisti triestini, che in sostanza consiste nel fare “una pedagogia di azione”. Infine ringrazio tutto il pubblico di colleghi ed amici che ha affollato quest'Aula Magna, e che, con la propria presenza, mi ha fatto sentire il suo affetto ed ha dato segno della consuetudine, anche personale, che si era stabilita tra Università e scuola. Il ricordo di questa giornata mi resterà nell'anima e soprattutto mi resterà nell'anima il sussurro di quella collega che abbracciandomi, qui in sala, mi ha detto “Grazie per tutto quello che ha fatto per la scuola”.

Opere di Claudio Desinan

1965

Teatro dei ragazzi: la leggenda di S. Martino, Drammatizzazione della lettura di un racconto tratto da un libro di testo, in: "Schedario", n. 79, 1965, pp. 9-11.

1966

Avviamento alla lettura nel secondo ciclo della scuola elementare, in: "Schedario", n. 84-85, 1966, pp. 23-24.

1967

Indagine nelle prime classi elementari ai fini di un vocabolario elementare di base, con S. Pezzetta, in: E. Petrini, G. Tampieri (a cura di) *Programma AZ 1965-1966*, "Quaderni dell'Istituto di Pedagogia dell'Università di Trieste", n. 2, Firenze, Le Monnier, 1967, pp. 104-112.

1968

Primo resoconto sul Programma AZ, in: "Bollettino d'Informazioni del Centro Pedagogico del Friuli-Venezia Giulia", n. 3, 1968.

Per una didattica dell'educazione sociale nella scuola dell'obbligo, in: "Pedagogia e Vita", Serie XXIX, n. 4, 1968, pp. 407-420.

Esercitazioni di didattica. Analisi e confronto di testi di storia della filosofia, Trieste, Università degli Studi di Trieste, Facoltà di Magistero, Istituto di Pedagogia, 1968.

Esercitazioni di storia della pedagogia, Trieste, Università degli Studi di Trieste, Facoltà di Magistero, Istituto di Pedagogia, 1968.

Drammatizzazione e scuola, Firenze, Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione, 1968.

1969

Prospettiva sulle scienze ausiliarie dell'educazione, in: "Servizio Informazioni e Documentazione Pedagogica", Giugno-Settembre, 1969.

Recensione a E. Petrini, *Educazione, economia e società industriale*, Firenze, Le Monnier, 1968, in: "Pedagogia e Vita", 1969.

Appunti di pedagogia generale, Trieste, Centro Pedagogico Regionale, Corso Magistrale Ortofrenico, 1969.

Adolfo Ferrière, Corso di preparazione al Concorso Magistrale, Trieste, AIMC, 1969.

1970

Indagine nazionale sulle operazioni per l'avviamento al leggere e allo scrivere, Programma AZ 1967/1968, Quaderni dell'Istituto di Pedagogia dell'Università di Trieste, n. 5, Firenze, Le Monnier, 1970.

La pedagogia e le scienze ausiliarie dell'educazione, in: E. Petrini (a cura di) *Dimensione aggiornamento*, "Quaderni dell'aggiornamento n. 2", Firenze, Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione, 1970, pp. 23-39.

Un'indagine nazionale sulle operazioni di avviamento al leggere e allo scrivere, in: "Pedagogia e Vita", n. 3, serie XXIX, 1970, pp. 299-312.

"Brutta e Bella copia", "La presentazione del libro di testo", "I nessi linguistici", "Dai nessi al comporre", "Parliamo di ortografia: cause e correzioni degli errori di ortografia", "La correzione dei temi", "Note per la correzione del tema", serie di articoli sulla didattica della lingua in: "Scuola Italiana Moderna", 1970-71.

1971

Scuola aperta, Trieste, Cooperativa Libreria Universitaria "Tergeste", 1971.

1972

Sociometria e lavoro di gruppo nella Scuola a tempo pieno, in: "Servizio Informazioni e Documentazione Pedagogica", anno IX, n.7-8, Luglio-Agosto 1972, pp. 11-18.

Interpretazione del disegno infantile, in: "Forma ed Espressione", 1972-73.

1973

Il rapporto famiglia-scuola, in: E. Petrini (a cura di), *Lineamenti di scienze dell'educazione*, Firenze, Le Monnier, 1973, pp. 188-192.

Le nuove tecnologie educative, in: E. Petrini (a cura di), *Lineamenti di scienze dell'educazione*, Firenze, Le Monnier, 1973 pp. 344-370.

L'animazione, in: E. Petrini (a cura di), *Lineamenti di scienze dell'educazione*, Firenze, Le Monnier, 1973 pp. 429-444.

Orientamento scolastico e professionale, in: E. Petrini (a cura di), *Lineamenti di scienze dell'educazione*, Firenze, Le Monnier, 1973, pp. 471-483.

I precursori dell'educazione infantile, in: E. Petrini, *Realismo e utopia nel Rinascimento europeo*, Università degli Studi di Trieste, Facoltà di Magistero, Istituto di Pedagogia, Trieste, Cooperativa Libreria Universitaria "Tergeste", 1973, pp. 45-101.

Consigliare la famiglia, in: "Incontri Scuola-Famiglia", anno 11, n. 2, aprile 1973, pp. 5-6.

1974

Piccola antologia di autori del Risorgimento pedagogico, in: E. Petrini, *Problemi, situazioni, prospettive dell'obbligo in una società in trasformazione*, Università degli Studi di Trieste, Facoltà di Magistero, Istituto di Pedagogia, Trieste, Cooperativa Libreria Universitaria "Tergeste", 1974, pp. 58-107.

A proposito di vocabolario di base, in: "Servizio Informazioni e Documentazione Pedagogica", anno XI, n. 7-10, Luglio-Ottobre 1974, pp. 5-8.

1975

Formazione e professione. Orientamenti psicopedagogici e didattici, con E. Petrini, IAL/CISL, Roma, Edizione FIN Lavoro, 1975.

La gestione collegiale della scuola e i principi della dinamica di gruppo, in: "Quaderni di Famiglia e Scuola", n. 1, Associazione "Famiglia e Scuola", Trieste, 1975.

Genitori oggi. Sintesi di un decennio di attività dell'Associazione "Famiglia e Scuola" e del Consultorio Pedagogico, Trieste, Associazione Famiglia e Scuola, 1975.

1976

Genitori oggi (nuova edizione), Trieste, Associazione Famiglia e Scuola, 1976.

Problemi della frequenza scolastica, un caso concreto di disagio infantile porta in luce atteggiamenti oppressivi degli insegnanti, in: "Genitori e Scuola", n. 2, Novembre 1976, pp. 22-23.

Svantaggio socioculturale ed educazione, in: "Genitori e Scuola", n. 3, 1976, pp. 14-15.

Scuola materna e condizionamenti socioculturali, in: *Atti del II Convegno di aggiornamento teorico-didattico per le educatrici delle scuole materne comunali*, Trieste, Comune di Trieste, 1976, pp. 25-30.

Proposte per una strategia generale di arricchimento del linguaggio infantile, in: *Atti del II Convegno di aggiornamento teorico-didattico per le educatrici delle scuole materne comunali*, Trieste, Comune di Trieste, 1976, pp. 41-52.

Gli alunni portatori di handicap – fisici, psichici, sensoriali – e problemi relativi alla loro integrazione nella scuola comune, in: D. Gasparini, G. Petracchi, E. Petrini (a cura di), *Maestri domani*, Firenze, Le Monnier, 1976, pp. 54-80.

Aspetti psicologici e sociologici del disadattamento scolastico. Forme di rilevazione del disadattamento scolastico e degli effetti sul comportamento scolastico dell'alunno, in: D. Gasparini, G. Petracchi, E. Petrini (a cura di), *Maestri domani*, Firenze, Le Monnier, 1976, pp. 83-107.

Individuazione dei condizionamenti socio-familiari che influenzano negativamente lo sviluppo della personalità dell'alunno e il suo rendimento scolastico, in: D. Gasparini, G. Petracchi, E. Petrini (a cura di), *Maestri domani*, Firenze, Le Monnier, 1976, pp. 108-151.

Le tecnologie educative, in: D. Gasparini, G. Petracchi, E. Petrini (a cura di), *Maestri domani*, Firenze, Le Monnier, 1976, pp. 714-728.

La scuola materna e il problema dell'uguaglianza educativa, in: E. Petrini (a cura di), *L'educatrice d'infanzia*, Firenze, Le Monnier, 1976, pp. 139-147.

Formazione, condizionamento socio-culturale e decondizionamento, in: E. Petrini (a cura di), *L'educatrice d'infanzia*, Firenze, Le Monnier, 1976, pp. 148-153.

Ambiente socio-familiare e individuazione dei condizionamenti socio-familiari che influenzano negativamente lo sviluppo della personalità infantile, in: E. Petrini (a cura di), *L'educatrice d'infanzia*, Firenze, Le Monnier, 1976, pp. 454-470.

Rilevazione sulle condizioni familiari in rapporto al comportamento del bambino, in: E. Petrini (a cura di), *L'educatrice d'infanzia*, Firenze, Le Monnier, 1976, pp. 471-474.

Rilevazione delle influenze affettive sulla personalità del bambino (deprivazione e iperprotezione), in: E. Petrini (a cura di), *L'educatrice d'infanzia*, Firenze, Le Monnier, 1976, pp. 475-481.

Rilevazione sul ruolo della figura materna e paterna nella strutturazione della personalità infantile, in: E. Petrini (a cura di), *L'educatrice d'infanzia*, Firenze, Le Monnier, 1976, pp. 382-487.

Rilevazione sui condizionamenti sociali e culturali che determinano disuguaglianze educative, in: E. Petrini (a cura di), *L'educatrice d'infanzia*, Firenze, Le Monnier, 1976, pp. 488-495.

Presentazione alla famiglia delle finalità e dei problemi della scuola materna, in: E. Petrini (a cura di), *L'educatrice d'infanzia*, Firenze, Le Monnier, 1976, pp. 496-500.

Rilevazione sulle correlazioni fra adattamento scolastico e senso di sicurezza del bambini, in: E. Petrini (a cura di), *L'educatrice d'infanzia*, Firenze, Le Monnier, 1976, pp. 501-507.

Rapporti con i genitori nei casi di disadattamento, in: E. Petrini (a cura di), *L'educatrice d'infanzia*, Firenze, Le Monnier, 1976, pp. 508-513.

Rilevazione degli effetti delle condizioni ambientali, con particolare riguardo alle strutture edilizie, sul processo educativo nella scuola materna, in: E. Petrini (a cura di), *L'educatrice d'infanzia*, Firenze, Le Monnier, 1976, pp. 515-516.

Ricerca e interpretazione dei rapporti fra scuola materna e scuola elementare e dei rapporti fra educatrici e insegnanti della scuola elementare, in: E. Petrini (a cura di), *L'educatrice d'infanzia*, Firenze, Le Monnier, 1976, pp. 517-522.

Nuove prospettive per la scuola dell'infanzia e decondizionamento culturale, Trieste, ONAIRC, 1976.

1977

Problemi istituzionali della pedagogia, Verona, Libreria Universitaria, 1977.

La formazione in servizio di educatrici di scuola materna, con A. Griselli (a cura di), *Fondamenti prioritari della formazione "in servizio" degli insegnanti*, II Conferenza Europea ATEE, Trieste, Cooperativa Libreria Universitaria "Tergeste", 1977, pp. 173-179.

Les expériences de formation continue réalisées en Italie, con E. Petrini, in: "Pedagogia e Vita", 1977-78, n. 6, pp. 568-564.

1978

La scheda personale di valutazione: un utile confronto, in: "Servizio Informazioni e Documentazione Pedagogica", anno XV, n. 1-2-3, 1978, pp. 3-7.

1979

Pedagogia dell'innovazione scolastica ed educativa, Trieste, Istituto di Pedagogia, 1979.

Profilo di storia della pedagogia e problemi dell'educazione infantile, con E. Petrini, A. Leonarduzzi, Firenze, Le Monnier, 1979, pp. 84-566.

Proposte programmatiche della Facoltà di Magistero di Trieste, in: *Atti del Convegno degli Istituti di Pedagogia*, "Annali dell'Istituto di Pedagogia", n. 1, 1979, pp. 158-167.

I giochi con gli insiemi nella scuola materna, in: E. Gregoretti (a cura di), *Aggiornamento professionale delle educatrici della scuola materna*, Trieste, Federazione Italiana Scuole Materne, 1979, pp. 79-90.

L'educatrice d'infanzia come animatrice della scuola materna, in: E. Gregoretti (a cura di), *Aggiornamento professionale delle educatrici della scuola materna*, Trieste, Federazione Italiana Scuole Materne, 1979, pp. 91-94.

Con quale maestro capiterà mio figlio?, in: "Genitori e Scuola", n. 3, Dicembre 1979, pp. 12-15.

Fanciulli, giochi e ambiente naturale, in: "Schedario", n. 160, Luglio-Agosto 1979, 13-14.

1980

Partecipazione educativa della famiglia e gestione della scuola, in: G. Boselli (a cura di), *Modelli pedagogici per gli anni ottanta*, Gambettola, Bersani, 1980, pp. 39-45.

Orientamenti per l'aggiornamento nel Friuli-Venezia Giulia, in: "Servizio Informazioni e Documentazione Pedagogica", anno XVII, n. 1-2-3-4, Gennaio-Febbraio-Marzo-Aprile 1980, pp. 9-15.

L'adattamento del bambino alla scuola materna, in: E. Petrini (a cura di), *Educare l'infanzia*, Firenze, Le Monnier, 1980, pp. 86-91.

Aspetti socio-psicologici dei rapporti tra scuola e famiglia. Studio dell'ambiente socio-familiare, in: E. Petrini (a cura di), *Educare l'infanzia*, Firenze, Le Monnier, 1980, pp. 133-164.

Condizionamenti sociali e culturali che determinano disuguaglianze educative. Guida minima di rilevazione sui condizionamenti socio-familiari, in: E. Petrini (a cura di), *Educare l'infanzia*, Firenze, Le Monnier, 1980, pp. 168-175.

Problemi dell'inserimento del bambino disadattato nella sezione normale, in: E. Petrini (a cura di), *Educare l'infanzia*, Firenze, Le Monnier, 1980, pp. 192-209.

Strutture edilizie e condizioni ambientali, in E. Petrini (a cura di), *Educare l'infanzia*, Firenze, Le Monnier, 1980, pp. 675-678.

La scuola materna e il problema dell'uguaglianza educativa, in E. Petrini (a cura di), *Educare l'infanzia*, Firenze, Le Monnier, 1980, pp. 679-687.

Rapporti fra scuola materna e scuola elementare, in E. Petrini (a cura di), *Educare l'infanzia*, Firenze, Le Monnier, 1980, pp. 688-695.

Forme del disadattamento familiare, in: L. Secco (a cura di), *L'adolescente nella società d'oggi*, Bassano del Grappa, Centro Studi F. e M. Larizza, 1980, pp. 37-47.

1982

On learning of reading and writing in the italian elementary school, in K. Tuunainen, A. Chiaroni (ed.), *Full participation, Proceedings of the second european conference on reading*, Joensuu, 2-5 august 1981, Finland, University of Joensuu, 1982, pp. 24-45.

Gioco e programmazione educativa, in: E. Gregoretti (a cura di), *La programmazione nella scuola materna*, Trieste, Federazione Italiana Scuole Materne, 1982, pp. 45-52.

Gioco e programmazione nella scuola materna, in: C. Desinan (a cura di), *I problemi dei bambini handicappati*, Quaderni dell'aggiornamento n.1, Trieste, Comune di Trieste, 1982, pp. 81-99.

1983

Innovazione e scuola, in: G. Boselli A. Melucci, M. D. Seganti (a cura di), *Dall'aggiornamento alla sperimentazione*, Gambettola, Bersani, 1983, pp. 50-54.

Per una rilettura dei problemi dell'educazione infantile, in: E. Gregoretti (a cura di), *Problemi di psicopedagogia*, Trieste, Federazione Italiana Scuole Materne, 1983, pp. 7-15.

L'educazione del bambino handicappato nelle prospettive della pedagogia della comunicazione, Trieste, Università degli Studi di Trieste, Facoltà di Magistero, Istituto di Pedagogia, 1983.

Premessa, in: M. Coretti, *La calcolatrice programmabile nella scuola elementare*, Quaderni del Centro Europeo di Ricerca e Documentazione per la Formazione degli Insegnanti, n. 9, Firenze, Le Monnier, 1983, p. 5.

1984

Scuola in discussione. Ansie pedagogiche e attese educative, Udine, Del Bianco, 1984.

Il tempo prolungato, in: "Bollettino IRRSAE del Friuli-Venezia Giulia", Agosto 1984.

Educazione attraverso il movimento: i principi fondamentali, in: E. Gregoretto (a cura di), *Progettazione e verifica nella scuola materna*, Trieste, Federazione Italiana Scuole Materne, 1984, pp. 79-87.

Problemi e situazioni dell'integrazione scolastica ed educativa, in: C. Desinan, E. Petrini (a cura di), *Attività ludiche e condizione di handicap*, Verona, Morelli, 1984, pp. 13-37.

Premessa, in: A. Griselli, *Seconda lingua e scuola primaria*, Quaderni del Centro Europeo di Ricerca e Documentazione per la Formazione degli Insegnanti, Trieste, Mosetti, 1984, I-II.

Premessa, in: B. Grassilli, *Problemi e prospettive di un'educazione all'ascolto*, Quaderni del Centro Europeo di Ricerca e Documentazione per la Formazione degli Insegnanti, Trieste, Mosetti, 1984, pp. 3-4.

1985

Il disadattamento familiare, in: L. Secco (a cura di), *L'adolescente nella società d'oggi*, Verona, Morelli, 1985, pp. 41-58.

Educazione attraverso il movimento: i principi fondamentali, in: E. Gregoretto (a cura di), *Progettazione e verifica nella scuola materna*, Trieste, Federazione Italiana Scuole Materne, 1985, pp. 77-87.

Disegnar poesie, in: "Forma & espressione", Novembre-Dicembre 1985.

1986

Ugo Mioni educatore, in: *Mons. Ugo Mioni scrittore. Atti del Convegno nel 50° della morte*, Trieste, Società Istriana di Archeologia e Storia Patria, 1986, pp. 41-60.

Nuovi programmi per la scuola elementare e indicazioni per la scuola materna, in: E. Gregoretto (a cura di) *Continuità tra scuola materna e scuola primaria*, Trieste, Federazione Italiana Scuole Materne, 1986, pp. 19-28.

Educazione motoria, in: E. Petrini (a cura di), *Proposte operative per la nuova scuola elementare*, Firenze, Le Monnier, 1986, pp. 371-391.

1987

Il pensiero educativo di Ugo Mioni nella cultura pedagogica dell'Ottocento triestino, in: D. Coccopalmerio (a cura di), *Trieste religiosa nel 25° di sacerdozio di Pietro Zovatto*, Trieste, Centro Studi Storico-Religiosi Friuli-Venezia Giulia, n. 17, 1987, pp. 81-110.

Educazione motoria, in: S. Pezzetta, I. Montiglio, C. Desinan, B. Vesnaver (a cura di), *Educazione all'immagine, al suono e alla musica, motoria nella nuova scuola elementare*, Firenze, Le Monnier, 1987, pp. 153-177.

Affettività ed emotività nella personalità del bambino nell'era "digitalica", in: E. Gregoretti (a cura di), *La scuola materna nell'era dell'informatica*, Trieste, Federazione Italiana Scuole Materne, 1987, pp. 17-24.

I giocattoli e i giochi nella società del computer, in: E. Gregoretti (a cura di), *La scuola materna nell'era dell'informatica*, Trieste, Federazione Italiana Scuole Materne, 1987, pp. 25-31.

Immagine e parola, in: S. Blezza, L. Sossi (a cura di), *Dove va la letteratura giovanile? Atti dell'Incontro-Seminario*, Università degli Studi di Trieste, Trieste, Tipo/Lito Astra, 1987, pp. 77-78.

L'educazione motoria. Piano di lavoro, in: E. Gregoretti (a cura di), *Fenomenologia dell'espressione nell'età prescolastica*, Trieste, Federazione Italiana Scuole Materne, 1987, pp. 55-60.

L'asilo nido e l'educazione infantile, in: *Asili nido. 1ª Conferenza Regionale sugli asili nido*, 12 settembre 1987, Villa Manin di Passariano (Codroipo), Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia, Comune di Codroipo, Assessorato ai Servizi Sociali, 1987, pp. 13-23.

1988

L'educazione attraverso il movimento, in: C. Desinan, G. Spiazzi (a cura di), *Movimento e educazione. Una esperienza di educazione attraverso il movimento nella scuola materna*, Gemona, Comunità Montana del Gemonese, 1988, pp. 17-25.

Introduzione all'educazione motoria, in: "Forma e espressione", n. 5, 1988, pp. 4-6.

Introduzione, in: R. Perini, O. Comuzzo, *La continuità educativa. Un progetto per il terzo anno della scuola materna*, Milano, Signorelli, 1988, pp. 7-9.

1989

Educazione e scuola, in: G. Cuscito, S. Galimberti, E. Malnati (a cura di), *Trieste. Lineamenti di una città*, Trieste, Lint, 1989, pp. 253-291.

Per una storia della pedagogia speciale, in: *Miscellanea n. 8*, Università degli Studi di Trieste, Facoltà di Magistero, III serie, n. 23, Udine, Del Bianco, 1989, pp. 53-82.

1990

Verso la nuova scuola materna, in: E. Gregoretto (a cura di), *Nuovi aspetti didattico-strutturali della scuola materna*, Trieste, Federazione Italiana Scuole Materne, 1990, pp. 23-35.

La famiglia come primo ambiente di vita e di educazione del bambino. La conoscenza dell'ambiente familiare anche come presupposto per un positivo rapporto di collaborazione tra scuola materna e famiglia, in: E. Petrini (a cura di), *Conoscere e educare il bambino*, Firenze, Le Monnier, 1990, pp. 79-86.

I bambini portatori di handicap e il processo di integrazione scolastica e sociale. Rapporti con i genitori e i servizi del territorio, in: E. Petrini (a cura di), *Conoscere e educare il bambino*, Firenze, Le Monnier, 1990, pp. 113-128.

La scuola materna nel sistema formativo e scolastico: continuità verticale e orizzontale, in: E. Petrini (a cura di), *Conoscere e educare il bambino*, Firenze, Le Monnier, 1990, pp. 201-212.

La scuola materna in situazione, in: E. Petrini (a cura di), *Conoscere e educare il bambino*, Firenze, Le Monnier, 1990, pp. 213-216.

Edilizia scolastica e scuola materna, in: E. Petrini (a cura di), *Conoscere e educare il bambino*, Firenze, Le Monnier, 1990, pp. 239-246.

Verso la scuola materna del futuro, in: E. Petrini (a cura di), *Conoscere e educare il bambino*, Firenze, Le Monnier, 1990, pp. 339-345.

Strategie di intervento in favore di bambini con difficoltà di apprendimento e/o di socializzazione, in: E. Petrini (a cura di), *Conoscere e educare il bambino*, Firenze, Le Monnier, 1990, pp. 413-420.

Strategie di integrazione dei bambini portatori di handicap: organizzazione scolastica e attività individualizzata, in: E. Petrini (a cura di), *Conoscere e educare il bambino*, Firenze, Le Monnier, 1990, pp. 421-429.

L'integrazione educativa e scolastica nella scuola materna ed elementare della regione Friuli-Venezia Giulia (1984/85-1987/88), con O. Serena, Università di Trieste, Dipartimento dell'Educazione, Udine, Del Bianco, 1990, pp. 9-34.

L'educazione motoria, in: E. Petrini (a cura di), *Esercitazioni didattiche per la nuova scuola elementare*, Firenze, Le Monnier, 1990, pp. 502-531.

Nuovi Orientamenti e scuola triestina, in: E. Gregoretto (a cura di) *Prospettive dei Nuovi Orientamenti per la scuola infantile*, Trieste, Federazione Italiana Scuole Materne.

1991

L'integrazione nelle scuole dei portatori di handicap, in: "Regione Cronache FVG", n. 10, 1991, pp. 62-69.

Alla ricerca dell'identità dei nidi, in: C. Desinan e M. T. Bassa Poropat (a cura di), *Nidi e comunicazione educativa*, Bergamo, Juvenilia, 1991, pp. 39-52.

Una griglia per la programmazione, in: E. Gregoret (a cura di), *Nuovi orientamenti programmatici per una scuola materna che si rinnova*, Trieste, Federazione Italiana Scuole Materne, 1991, pp. 155-201.

1992

Progettare al nido, con M. T. Bassa Poropat (a cura di), Bergamo, Juvenilia, 1992.

Scuola materna. Servizio educativo strutture e relazioni. I risultati di una ricerca, Trieste, IRSSAE Friuli-Venezia Giulia, 1990, ripubblicato in: A. Longo Micalessin (a cura di), *La scuola dell'infanzia nel Friuli-Venezia Giulia*, Trieste, IRSSAE, 1992, pp. 213-224, 235-330, 339-350.

Storia ed evoluzione della "raccolta di fiori", in: D. Orlando Cian (a cura di), *I libri di testo per la scuola media. Linee di analisi pedagogica*, Padova, Gregoriana, 1992, pp. 117-183.

Nuovi orientamenti ed educazione infantile, in: A. Longo Micalessin (a cura di), *La scuola dell'infanzia nel Friuli-Venezia Giulia*, Trieste, IRSSAE, 1992, pp. 453-462.

Petrini Enzo, in: *Enciclopedia pedagogica*, vol. V, diretta da M. Laeng, Brescia, La Scuola, 1992, coll. 9015-9016.

La laurea per insegnanti materni ed elementari, in: "Scuola e Didattica", 1992.

La scuola di specializzazione per gli insegnanti della scuola secondaria, in: "Scuola e Didattica", 1992.

1993

Intervento, in: G. Spiazzi (a cura di), *Giochi di bambini in area Nord-Adriatica. La ricerca nel Friuli, in Istria, a Trieste*, Trieste, Centro Studi Vergerio, Edizioni Ricerche, 1993, pp. 23-26.

Qualità dei nidi in regione: un progetto di ricerca-intervento, Trieste, Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia, 1993.

Intervento, in: "prospettiva EP". *L'educatore professionale extrascolastico*. Tavola Rotonda, Luglio-Agosto 1993, n. 4, pp. 39-44.

1994

Docenti triestini a Pola. Un esempio di collaborazione interuniversitaria per la formazione docente, in: "Scuola e Città", n. 8, 1994, pp. 348-351.

1995

Orientamenti di didattica interculturale. L'esperienza inglese, con M. Furlanis, in: R. Finazzi Sartor (a cura di), *Educazione e pluralismo culturale. Preadolescenza, cultura, linguaggio*, Padova, Nuova Vita, s.d., ma 1995.

Il bambino "con problemi", in: E. Petrini (a cura di), *Maestri anni novanta*, Firenze, Le Monnier, 1995, pp. 69-82.

Svantaggio socioculturale e compensazione educativa, in: E. Petrini (a cura di), *Maestri anni novanta*, Firenze, Le Monnier, 1995, pp. 85-104.

Organizzazione scolastica ed attività didattica in relazione al soggetto "con problemi", in: E. Petrini (a cura di), *Maestri anni novanta*, Firenze, Le Monnier, 1995, pp. 117-122.

Il disadattamento scolastico, in: E. Petrini (a cura di), *Maestri anni novanta*, Firenze, Le Monnier, 1995, pp. 125-137.

Le tecnologie educative, in: E. Petrini (a cura di), *Maestri anni novanta*, Firenze, Le Monnier, 1995, pp. 181-193.

Alcune schede di valutazione, in: E. Petrini (a cura di), *Maestri anni novanta*, Firenze, Le Monnier, 1995, pp. 283-287.

Educazione motoria, in: E. Petrini (a cura di), *Maestri anni novanta*, Firenze, Le Monnier, 1995, pp. 681-70.

Rosa Agazzi a Trieste e in Friuli, in: M. Bagnalasta Barlaam (a cura di), *Rosa Agazzi nella cultura pedagogica italiana e nella realtà della scuola materna*, Convegno di Studi, Istituto Pasquali-Agazzi, 25/26/27 Ottobre 1993, Brescia, Comune di Brescia, 1995, pp. 259-280.

I Convegni europei sull'educazione musicale, in: I. Montiglio (a cura di), *Per una storia della coralità goriziana*, Gorizia, Associazione corale "C. A. Seghizzi", 1995, pp. 101-106.

1996

La Pedagogia comparata. Appunti per la discussione, in: *Cultura, Ricerca e Formazione Pedagogica*, SIPED, Bari, Laterza, 1996.

L'esperienza di Trieste nella formazione dei docenti, in: V. Mastrolia (a cura di), *Quale Università in Alto Adige Südtirol? Proposte e documenti a confronto*, Quaderni di Documentazione dell'Istituto Pedagogico in Lingua Italiana di Bolzano, Trento, Editrice la Grafica, 1996, pp. 71-79.

L'Università cambia Ipercorsi, Università degli Studi di Trieste (Salone dello Studente) 6-13 Maggio 1996, in: "Studium Educationis", n.1, 1996, pp. 166-167.

Introduzione alla pedagogia musicale di Carl Orff, in: *Verifica di un progetto pedagogico-didattico e dei suoi sviluppi (nel centenario della nascita del musicista)*. Atti del 26° Convegno Europeo sull'Educazione musicale dell'Associazione corale goriziana "C. A. Seghizzi", 3-5 Luglio 1995, Gorizia, 1996, pp. 11-19.

Come si legge, come si studia, in: C. Xodo (a cura di), *Apprendere all'Università, Riasunti delle comunicazioni*, Biennale sulla didattica universitaria, 23/24/25 Ottobre 1996, Università di Padova, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Padova, 1996, pp. 55-56.

Solidarietà, in: "Studium Educationis", n. 1, 1996, pp. 156-157.

Bogdan Suchodolski e l'ambiente pedagogico triestino nel periodo 1967-1974, in: R. Finazzi Sartor (a cura di), *Cultura e Formazione umana nel pensiero di Bogdan Suchodolski*, Atti

del Convegno di studi, Padova, 7 Ottobre 1993, Università degli Studi di Padova, Padova, Società Cooperativa Tipografica, 1996, pp. 44-61.

1997

Orientamenti di educazione interculturale, Milano, Franco Angeli, 1997.

Prefazione, in: L. Czerwinsky Domenis (a cura di), *Obiettivo bambino. Dalla ricerca pura alla ricerca applicata. Studi in onore di Giorgio Tampieri*, Milano, Franco Angeli, 1997, pp. 11-12.

Educazione interculturale ed approcci metodologici, in: L. Czerwinsky Domenis (a cura di), *Obiettivo bambino. Dalla ricerca pura alla ricerca applicata. Studi in onore di Giorgio Tampieri*, Milano, Franco Angeli, 1997, pp. 455-463.

Appunti per un curriculum di educazione interculturale, in: "Studium Educationis", n. 1, 1997, pp. 22-30.

La violenza in TV: quale educazione, in: L. Gandi (a cura di), *Minori e TV: quale violenza*, Editrice Universitaria Udinese, Udine, 1997, pp. 37-51.

Duilio Gasparini: il profilo del pedagogo e dell'educatore, in: O. Rossi Cassottana (a cura di), *Il pensiero pedagogico tra ricerca storica e teoresi educativa. Giornata di studio in onore di Duilio Gasparini*, Università di Genova, Facoltà di Lettere e Filosofia, Dipartimento di Filosofia, Sezione di Pedagogia, Genova, 1997, pp. 19-33.

Reading comprehension. Dieci tecniche di analisi della lettura, in: "Studium Educationis", n. 3, 1997, pp. 498-505.

1998

Interculturalità e formazione docente, in: F. Gobbo, E. Guidolin (a cura di), *Formazione permanente e trasformazioni sociali. Scritti in onore di Rosetta Finazzi Sartor*, Padova, Imprimatur Editrice, 1998, pp. 149-154.

L'esperienza inglese, con M. Furlanis, in: R. Finazzi Sartor (a cura di), *Educazione e pluralismo culturale. Preadolescenza, cultura, linguaggio*, Padova, Nuova Vita, 1998, pp. 31-50.

Proposte didattiche in un contesto multiculturale, con M. Furlanis, in: R. Finazzi Sartor (a cura di), *Educazione e pluralismo culturale. Preadolescenza, cultura, linguaggio*, Padova, Nuova Vita, 1998, pp. 51-83.

Mario Mencarelli e il problema della libertà, in: "prospettiva EP". Mario Mencarelli tra memoria e prospettiva, anno XXI, n. 2-3, 1998, pp. 151-160.

Sulla parità scolastica, in: "Icaro", Rivista telematica di Scienze dell'Educazione, Dipartimento di Filosofia e Scienze Sociali, Università di Cassino, 1998.

Scuola dell'infanzia ed innovazione educativa, in: G. Putigna Fumo (a cura di), *Esperienze innovative nella scuola primaria*, vol. I, Trieste, IRRSAE Friuli-Venezia Giulia, s.d., ma 1998, pp. 9-47.

Discutere la scuola. Ipotesi, contenuti e prospettive a confronto (a cura di), Milano, Franco Angeli, 1998.

Insegnare o educare, in: C. Desinan (a cura di), *Discutere la scuola. Ipotesi, contenuti e prospettive a confronto*, Milano, Franco Angeli, 1998, pp. 11-47.

Università e organizzazione, in: "Studium Educationis", n. 1, 1998, pp. 216-217.

1999

L'insegnante nel contesto fenomenologico di riferimento, in: "Studium Educationis", n. 1, 1999, pp. 33-43.

Insegnanti e modelli di governo della scuola. I Documenti internazionali, in: "Studium Educationis", n. 3, 1999.

L'educazione interculturale in classe, in: "Studium Educationis", n. 4, 1999, pp. 728-747.

La scuola materna in Italia dopo gli Orientamenti del 1991, in: L. Barei, A. M. Contessi, O. Serena (a cura di), *Scuole materne a confronto in realtà multilingue*, Atti del Seminario di Studi, Tarvisio, 27-28-29 Novembre 1997, Direzione Didattica di Tarvisio, Servizio di Scuola Materna, Tarvisio, Tipografia Tarvisiana, 1999, pp. 55-68.

Presentazione, in: B. Chiandoni, F. Fiorai, *Italiano a fumetti per alunni di lingua albanese*, Udine, R.U.E., Risorse Umane Europa, 1999, pp. 5-6.

Processi innovativi e orientamento, in: M. Michelini, M. Strassoldo (a cura di), *Modelli e strumenti per l'orientamento universitario in una struttura territoriale di orientamento*, Conferenza dei Rettori delle Università Italiane, Università degli Studi di Udine, Udine, Forum, 1999, pp. 162-167.

2000

Prefazione, in: F. Finazzi, *Diritto all'educazione e organismi internazionali*, Padova, Cusl Nuova Vita, 2000, pp. III-V.

2001

Educazione stradale e autonomia della scuola. La formazione dei docenti di educazione stradale, in: *Secondo Convegno regionale sulla sicurezza stradale*, Trieste, Consorzio Unico delle autoscuole triestine, 2001.

Le coordinate pedagogiche. L'educazione alla salute come progetto di formazione integrale, in: C. Desinan, R. Perini, O. Serena, *Il cuore del bambino. Un percorso di prevenzione*, Trieste, IRSSAE Friuli-Venezia Giulia, 2001, pp. 31-50.

Il dirigente scolastico e il tirocinio, in: G. Michelutti (a cura di), *Il Tirocinio nell'ambito di Scienze della Formazione Primaria*, Convegno di Studi, Udine, 2-3 Giugno 2000, Udine, Forum, 2001, pp. 113-115.

Riflessioni sul Convegno, in: G. Michelutti (a cura di), *Il Tirocinio nell'ambito di Scienze della Formazione Primaria*, Convegno di Studi, Udine, 2-3 Giugno 2000, Udine, Forum, 2001 pp. 129-131.

Per un volontariato di qualità, in: *Globalizzazione, scienza e vita tra servizio e poteri*, Federvita Friuli-Venezia Giulia, Convegno Nazionale dei Centri e dei Servizi di aiuto alla vita, Trieste-Grado, 9-10-11 Novembre 2001, Trieste, Movimento per la Vita Italiano, pp. 91-98.

Prefazione, in: *La scuola si racconta. 7 Relazioni tematiche dei Supervisor del tirocinio di Scienze della Formazione primaria*, Trieste, Università degli studi di Trieste, Facoltà di Scienze della Formazione, 2000-2001.

2002

Formazione e comunicazione (a cura di), Milano, Franco Angeli.

Educazione e formazione nella società postmoderna, in: C. Desinan (a cura di), *Formazione e comunicazione*, Milano, Franco Angeli, pp. 15-57.

La comunicazione e l'agire educativo: appunti e prospettive, in: C. Desinan (a cura di), *Formazione e comunicazione*, Milano, Franco Angeli, pp. 59-102.

2003

Educazione e servizio sociale: le buone ragioni di una convergenza, in: F. Lazzari, A. Merler (a cura di), *La sociologia delle solidarietà. Scritti in onore di Giuliano Giorio*, Milano, Franco Angeli, 2003, pp. 290-304.

2004

Presentazione, in: M. Brancati, *L'organizzazione scolastica nella Contea principesca di Gorizia e Gradisca dal 1615 al 1915*, Gorizia, Edizioni della Laguna, 2004, pp. 7-11.

2005

Poesia ed educazione, in: G. Cavallini (a cura di), *Pietro Zovatto tra storia e poesia*, Roma, Città Nuova, 2005, pp. 153-178.

2006

L'intelligenza emotiva nella scuola, in: *Novi komunikacijski izazovi u obrazovanju*, Medulin, Studenog 10-11 2005, Pula, Sveučilište u rijeci Visoka učiteljska škola u Puli, 2006, pp. 81-94.

2008

Memento: D. Gasparini. Profilo di uno studioso, in: "Pagine giovani", n. 138, Ottobre-Dicembre 2008, pp. 11-19.

Didattica, lingua ed expertise, in: F. Šuran, E. Deghenghi Olujić, R. Scotti Jurić (a cura di), *Problematiche e prospettive della lingua e della cultura italiana in una società in trasformazione*, Atti del Convegno internazionale "Trent'anni di studi di Italanistica a Pola: passato, presente e futuro", Pola, Edizione DSLI, 2010, pp. 23-28.

2009

Generoso e altruista, aveva il dono di una fiducia assoluta nella Provvidenza, in: "Vita Nuova", n. 6, Marzo 2009.

La formazione universitaria degli insegnanti a Pola. Precedenti e progetti, in: "Metodički obzori", *60 anni del Corso per la formazione di maestri a Pola, 30 anni del Corso per la formazione di educatori a Pola*, Convegno di studi, 27 Marzo 2009, vol. 4, 1-2, n. 7-8, Novembre 2009, pp. 33-38.

I bambini non sono più al centro del sistema scolastico, in: "Vita Nuova", 23 Gennaio 2009.

2010

Libertà e coscienza critica, in "Vita Nuova", 18 Febbraio 2010, ripubblicato in "Vita Nuova", mercoledì 4 Gennaio 2012.

2011

Current teaching and learning strategies, in: *Suvremene strategije učenja i poučavanja*, Medulin, 14-15 travnja, 2011, Pula, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, pp. 583-590.

Il bambino per crescere ha bisogno di buoni esempi di vita e di un ambiente sereno e rassicurante. Pedagogia della famiglia. Tre principi e due problemi, in: "Vita Nuova", 5 Agosto 2011.

Scuola ed educazione a Trieste dal 1945 al 1954, in: L. Malusa, O. Rossi Cassottana (a cura di), *Le dimensioni dell'educare ed il gusto della scoperta nella ricerca. Studi in memoria di Duilio Gasparini*, Roma, Armando, 2011, pp. 49-69.

Silvano Pezzetta, esploratore appassionato dell'immagine e della parola, in: "Archeografo Triestino", Serie IV, Vol. LXXI (CXIX della raccolta), Trieste, Graphart Printing, 2011, pp. 431-439.

2012

Interventi e testimonianze, in: "prospettiva EP", n. 3, sett.-dic. 2012, pp. 113-119.

Presentazione, in: A. Pace, *Musica e formazione primaria*, Padova, libreriauniversitaria.it, 2012, pp. 7-8.

Un Convegno di Studi a Trieste nel ricordo di Duilio Gasparini, in: "prospettiva EP", n. 3, sett.-dic. 2012, p. 55.

Su una "triestinità" della pedagogia triestina, in: "prospettiva EP", n. 3, sett.-dic. 2012, pp. 93-103.

Seconda parte
L'insegnamento e la ricerca
di Claudio Desinan
riletti dagli allievi

Soggetto, libertà e senso dell'educare. Il pensiero sull'educazione

CHIARA SITÀ*

Il pensiero sull'educazione di Desinan mantiene come punto di riferimento costante il confronto con le mutevoli sfide che hanno costellato la società e il mondo dell'educazione durante i molti decenni ad essa dedicati, e con il dibattito nazionale e internazionale sui temi educativi, di cui ha saputo raccogliere e sintetizzare i nodi, le contraddizioni, le questioni pedagogiche essenziali secondo uno stile di pensiero sempre improntato al dialogo tra prospettive e filoni teorici differenti.

Il presente contributo si propone di identificare ed esplorare il profilo teorico della sua produzione e del suo insegnamento, concentrando l'attenzione su due aspetti in particolare: in primo luogo i contenuti che costituiscono l'ossatura del contributo di Desinan alla riflessione pedagogica, e in secondo luogo la punteggiatura del suo pensiero, leggibile nei termini di un metodo che caratterizza il procedere delle sue riflessioni.

Sembra di poter evidenziare, nella sua ricchissima produzione, alcuni nuclei fondamentali di un pensiero sull'educazione che non ha mai inteso tradursi in un sistema o in una visione monolitica, in fedeltà ad uno stile che è sempre stato caratterizzato dall'apertura e dalla ricerca di punti di confronto tra angoli di visuale e interpretazioni differenti.

* Ricercatrice in Pedagogia Generale e Sociale e docente di Ricerca Educativa all'Università di Verona.

Il titolo di questo contributo focalizza l'attenzione su tre elementi concettuali che possono essere letti come punti cardine della riflessione pedagogica di Desinan: la definizione del soggetto come protagonista dell'azione educativa e portatore di saperi e risorse, l'idea di libertà come dimensione mai compiuta ma componente integrante di ogni processo educativo, e la cornice di senso entro cui può essere collocato l'atto di educare. Questi nuclei di pensiero critico sono presenti, con diverse sfaccettature e in relazione a differenti tematiche, lungo tutto l'arco della produzione di Desinan e costituiscono punti di attenzione ricorrente nella sua pratica formativa rivolta agli studenti universitari e agli insegnanti in modo particolare. Essi consentono di disegnare una geografia dell'educazione ricca e stratificata, fedele a una visione sistemica che non prescinde mai dal legame tra la concretezza dell'agire e la dimensione culturale e valoriale, tra il soggetto nelle sue relazioni immediate e la pluralità di contesti che costituiscono il suo mondo di esperienza o che, in modi diversi, ne condizionano il percorso.

SOGGETTIVITÀ E LIBERTÀ

Anche nelle analisi più raffinate dei sistemi educativi che l'autore ha elaborato¹, il punto di equilibrio di ogni impalcatura argomentativa è costituito dalla nozione di soggetto dell'azione educativa, quasi a voler ricordare che nessuna struttura organizzativa e nessuna metodologia, per quanto innovativa e validata, può permettersi di eludere la domanda fondamentale: a quale bambino ci rivolgiamo? Come pensiamo il soggetto dell'azione educativa? Quali sono le dimensioni che lo qualificano e le direzioni di senso in cui si articola la progettualità che lo coinvolge?

È proprio il *chi* dell'educazione il primo ambito di riflessione che merita di essere esplorato nel pensiero di Desinan. Il destinatario, il fulcro e il principale protagonista di ogni pensiero e atto educativo è un soggetto-persona. La scelta della locuzione soggetto-persona è legata alla necessità di collocare il pensiero di Desinan entro un orizzonte concettuale complesso che sembra emergere dai suoi scritti. La sua riflessione è caratterizzata da un solido ancoraggio nell'idea di persona come valore e fondamento, che non ha mai coinciso però con un'adesione intransigente a un tipo di filosofia personalista sbilanciata su un ancoraggio metafisico della realtà umana, ma appare piuttosto in maggiore sintonia con la prospettiva di E. Mounier² e in Italia con autori come Catalfamo³ e Flores D'Ar-

1 C. Desinan, *Scuola in discussione*, Udine, Del Bianco, 1984; C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, Milano, Franco Angeli, 1997; C. Desinan, *L'insegnante nel contesto fenomenologico di riferimento*, in: "Studium Educationis", n. 1/1999, pp. 33-43.

2 E. Mounier, *Il personalismo*, Roma, Ave, 1964.

3 G. Catalfamo, *I fondamenti del personalismo pedagogico*, Roma, Armando, 1966.

cais⁴, oltre agli studiosi di orientamento laico che hanno contribuito a ridefinire la persona come punto di convergenza delle istanze delle scienze umane a fronte del venire meno di un insieme di certezze e di territori condivisi nella cosiddetta società post-ideologica⁵.

La centralità della persona intesa come una visione dell'umano ricca, sfaccettata, che rifugge da ogni determinismo e schematizzazione, costituisce il fondamento per un'educazione capace di tradurre in pratica i fini più alti e più ambiziosi. Questi fini non riguardano il solo sviluppo individuale ma esprimono una vocazione globale, che vede l'essere umano come attore entro un ecosistema con il quale vi è una relazione caratterizzata da interdipendenza, più che da sete di dominio e autoaffermazione: infatti, «senza una riconferma e un arricchimento del concetto di persona non siamo in grado di muoverci verso i nuovi traguardi che l'umanità ha di fronte a livello planetario, come la lotta all'ingiustizia sociale, alla povertà, alla distruzione della natura»⁶.

La necessità di salvaguardia dell'integralità di questo soggetto persona, richiamata più volte negli scritti di Desinan, rimanda a una fondamentale indicazione di sguardo per l'educatore. La sua conoscenza dei soggetti è chiamata a farsi carico di un tutto inscindibilmente connesso con la sua realtà di riferimento, e a non soggiacere alla tentazione di effettuare parcellizzazioni artificiose, che offrono l'illusione di poter leggere in modo semplificato realtà complesse ma che in ultima analisi perdono di vista quell'intero della persona che solo è in grado di fornire la via di accesso alla comprensione della sua esperienza del mondo. All'educatore è affidata la consapevolezza, gravida di conseguenze sul piano pratico, che l'uomo integrale non si evolve per frammenti né per rovesciamenti successivi ma attraverso un processo di accrescimento organico⁷. Lo sguardo dell'educatore è quindi chiamato ad assumere come primo riferimento la complessità del soggetto e la sua inscindibilità dal mondo inteso come stratificazione di condizioni materiali, significati, modelli culturali. È nell'interazione quotidiana che la persona mette in atto nei confronti di tutti questi livelli che si giocano le sue possibilità evolutive, la realizzazione della sua "forma", e tutta la pratica educativa.

A partire dalla riflessione di Desinan è possibile enucleare alcuni fondamentali aspetti che qualificano il soggetto-persona e che – come si vedrà nei paragrafi successivi – pongono le basi per un'idea di educazione come fenomeno integrale, capace di connettere orizzonte micro e macro, ovvero sviluppo individuale e contesto, in una relazione dialettica di influenza reciproca. Dalle pagine della rifles-

4 G. Flores D'Arcais (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, Brescia, La Scuola, 1994.

5 F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia, 1991; P. Bertolini, *La mia posizione nei confronti del personalismo pedagogico*, in: G. Flores D'Arcais (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, cit., pp. 29-45.

6 C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, Milano, Franco Angeli, 1997, p. 39.

7 C. Desinan, *Scuola in discussione*, cit.

sione di Desinan emerge essenzialmente il profilo di un soggetto contrassegnato da storicità, presenza attiva, relazionalità.

Storicità. Il soggetto-persona è sempre pensato dall'Autore dentro il suo ambiente reale, e non in un astratto illusorio che rende tutto possibile. Il contesto in cui il soggetto si muove offre vincoli, opportunità e possibili forme di esperienza con cui un soggetto entra in relazione. Le condizioni in cui un bambino cresce indicano anche la misura della possibilità di fruizione delle opportunità educative disponibili e disegnano la realtà del soggetto in cui l'azione educativa ha luogo. Questi vincoli ambientali, però, non sono mai usati da Desinan come un alibi per sostenere la sovradeterminazione del soggetto da parte delle condizioni in cui nasce e vive, ma costituiscono piuttosto uno stimolo ad agire dentro i contesti, prendendo in carico la loro cultura e le risorse e cornici che questa offre. All'interno di questa prospettiva radicalmente anti-deterministica, la storicità del soggetto si gioca anche nel suo essere dentro il tempo, capace di mettersi in relazione con il passato e di gettare le basi per un dialogo con chi abiterà il futuro. Ciò è possibile in virtù di una sorta di "permanenza dell'umano", di una comune essenza che consente agli esseri umani di superare le barriere della storia e delle differenze per riconoscersi dentro una medesima radice. L'essere umano, pertanto, rimane ancorato a un'identità terrestre che consente di riconoscersi oltre le differenze⁸: non esiste nessun «nuovo Adamo»⁹, epigono di un'umanità rinnovata, ma soltanto esseri umani la cui identità è segnata da forti elementi di continuità che rendono possibile la comprensione, la reciprocità, il dialogo.

Presenza attiva. Nel percorso di riflessione di Desinan prende forma l'idea di un soggetto che, nell'interazione con le determinazioni storiche e materiali che ne segnano il percorso, è collocato in una posizione dinamica. La consapevolezza della storicità del soggetto, fatta di vincoli, norme e condizioni ambientali non si traduce in una visione passivizzante di un soggetto determinato dalle strutture ambientali ma è usata per articolare la complessità del posizionamento soggettivo nella relazione con il mondo. La persona, lungi dall'essere semplicemente un prodotto di condizioni esterne, emerge come soggetto attivo, impegnato a comprendere il mondo che lo circonda e a negoziare una posizione capace di assecondarne la crescita. Riecheggia, in questa concezione, la nozione di sviluppo di un autore certamente caro a Desinan, U. Bronfenbrenner, che ha definito lo sviluppo come «il processo attraverso il quale l'individuo che cresce acquisisce una concezione dell'ambiente ecologico più estesa, differenziata e valida, e diventa motivato e capace di impegnarsi in attività che lo portano a scoprire le caratteristiche di quell'ambiente e ad accettarlo o ristrutturarlo»¹⁰. Lo sviluppo risiede nella possibilità di essere posti in condizione di comprendere il proprio ambiente e di elaborarne in chiave critica e propositiva le caratteristiche e i vincoli. La

8 E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.

9 C. Desinan, *Scuola in discussione*, cit., p. 151.

10 U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1986, p. 60.

definizione di sé diviene pertanto un processo mai definitivamente compiuto che si gioca nella dialettica tra le dinamiche di sviluppo individuale e il sistema simbolico dell'ambiente culturale e istituzionale in cui i soggetti vivono, fatto di credenze e norme implicite ed esplicite. Questo sistema-ambiente si presenta ai soggetti come un insieme di possibilità che nelle esperienze individuali in contesti specifici sono di volta in volta ridefinite e trasformate, in una tensione continua, che può assumere forme molto diverse, tra soggettività e modelli diffusi¹¹. L'educazione ha un ruolo essenziale, nella prospettiva costruita da Desinan, nel garantire e promuovere questa presenza attiva del soggetto, senza sottrarsi alla necessità di fare proposte, anche coraggiosamente inattuali ma in sintonia con un investimento consapevole su una visione dell'umano capace di non appiattirsi sulle determinanti di contesto. Questa riflessione è particolarmente viva nel pensiero sull'intercultura di Desinan, in cui sottolinea che nelle relazioni segnate dalla differenza culturale è sempre il soggetto, e non la sua appartenenza culturale, ad assumere il ruolo di protagonista. Questo avviene in virtù della capacità di «rielaborare in maniera personale gli stimoli ricevuti»¹² e di qualificarsi come agente di cambiamento nella propria cultura¹³.

Abbiamo quindi a che fare con un soggetto storicamente situato ma non pre-determinato, capace di responsabilità, iniziativa, costruzione di sé. È questa idea della persona a costituire il fondamento di un altro dei punti cardine della riflessione pedagogica di Desinan, quello della libertà che l'educazione è chiamata a custodire e promuovere e che sarà trattato in seguito.

Le conseguenze educative di questo pensiero sono puntualmente delineate negli scritti di Desinan. L'educazione pone al centro un soggetto che prende parte attiva nella propria vita, ed è quindi chiamata a valorizzare le competenze e potenzialità dei soggetti quale che sia il loro mondo di provenienza, tutelando la possibilità di mantenere questa cifra di presenza attiva soprattutto per coloro i quali rischiano di essere incasellati in una lettura che li confina entro le loro condizioni di partenza, privandoli di ogni possibilità di agire.

Se, nel pensiero di Desinan, il rapporto tra uomo e società non è mai improntato alla subordinazione ma piuttosto alla reciprocità, educare significa operare per custodire e promuovere le possibilità di esistenza e di progettualità dei soggetti entro la situazione reale in cui si trovano. Questo richiede a educatori ed educandi di porsi in ascolto e in comunicazione reciproca, di rimettere in questione i propri schemi di pensiero in un processo di negoziazione e costruzione di significati condivisi e di azioni concrete. In questo filo di ragionamento si può inquadrare l'interesse di Desinan per il concetto di empowerment, inteso come obiettivo e processo fondamentale di tutti gli interventi educativi che si pongono

11 P. Gjerde, *Culture, power, and experience. Toward a person-centered cultural psychology*, in: "Human Development", 47(3), 2004, pp. 138-157.

12 C. Desinan, *Scuola in discussione*, cit., p. 152.

13 C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, cit.

nell'ottica di attivare e potenziare risorse piuttosto che colmare carenze e saturare bisogni. Attivare processi di empowerment significa essenzialmente mettere i soggetti nelle condizioni di comprendere il proprio orizzonte e di agire in esso. Si tratta di un agire libero, in grado di dare inizio a qualcosa di completamente nuovo, non prevedibile in tutte le sue conseguenze e non contenibile entro gli schemi di una razionalità progettante.

Relazionalità. Il soggetto che si delinea da questa visione è costitutivamente in relazione, ed è fondato dalla relazione. Senza mai cadere in una retorica moralistica della relazione educativa, Desinan ne analizza lucidamente le componenti e i possibili livelli di lettura, enucleando una concezione di educazione come relazione e come forma dell'agire attraverso le relazioni¹⁴. In questa prospettiva, l'altro diviene condizione di conoscenza e riconoscimento di sé, misura di fronte all'ipertrofia dell'io, garanzia della possibilità di confronto intersoggettivo.

Una pluralità non massificata è il luogo dell'educazione, che prende le mosse dal dialogo, dalla messa in comune di saperi e discorsi, dalla costruzione di significati e progetti condivisi. I contesti plurali escono dalle mura del privato, e sono luoghi in cui si rivaluta la parola nello spazio comune come atto rivelatore di sé e come base per la costruzione intersoggettiva di un mondo. La premessa necessaria per una pedagogia di questo tipo è costituita dall'assunzione di una logica del riconoscimento e dell'inclusione dell'altro come punto di partenza per costruire competenze, apprendimento, cambiamento. Ritorna, in questo filone tematico, la dimensione della comune radice (e del comune destino) degli esseri umani che fornisce la base dell'intersoggettività e anche dell'impegno educativo e sociale: «Difendere la persona dell'immigrato è anche difendere la persona dell'uomo occidentale contro la sopraffazione, l'isolamento, la discriminazione»¹⁵. Con questa affermazione Desinan affronta un paradosso fondamentale della relazione educativa che interroga in modo particolare gli educatori che lavorano con situazioni di marginalità e disagio: spesso le istituzioni educative e di cura e i dispositivi interni dell'educatore funzionano secondo la logica della separazione tra sé (pensato come il soggetto sano) e l'utente, in un contesto costruito appositamente per separare la "normalità" dal "disagio", negando la comune radice dei problemi umani che ci fa intravedere nello sguardo di una persona in difficoltà il nostro stesso sguardo, un possibile comune percorso¹⁶. La dimensione della relazionalità, in Desinan, poggia invece su una premessa di comunanza che non si traduce in simmetria o in forme di immedesimazione che sottraggono a chi educa la sua fondamentale responsabilità, ma riafferma la necessità di una differenza capace di cogliere e mettere in gioco l'umanità che accomuna i soggetti.

14 C. Desinan, *La comunicazione e l'agire educativo. Appunti e prospettive*, in: C. Desinan (a cura di), *Formazione e comunicazione*, Milano, Franco Angeli, 2002, pp. 59-102.

15 C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, cit., p. 38.

16 F. Dolto, *Psicoanalisi del Vangelo*, Milano, Rizzoli, 1978.

Il tema della libertà, nella produzione di Desinan, costituisce qualcosa di più dell'esplorazione di un attributo soggettivo. La libertà è piuttosto uno sfondo problematico che necessita di una rimessa a tema costante e che viene trattato secondo più linee differenti che vanno a formare il supporto ad una complessiva idea di educazione. Vi è una libertà del soggetto, di essere e realizzare le sue possibilità, che acquista senso entro una cornice segnata dalla libertà dell'educazione, del pensiero e della ricerca. Il tema della libertà, in fasi differenti della produzione di Desinan, è oggetto di una lettura a tutto tondo che in diversi casi si esprime attraverso l'analisi rigorosa delle polarità antinomiche (autoritarismo-spontaneismo, direttività-non direttività...) entro cui si articola il discorso pedagogico sulla libertà e delle loro conseguenze. Se il pensiero di Desinan è stato definito come anti-deterministico, esso può a pari titolo essere considerato anti-spontaneistico. La libertà non è intesa come emancipazionismo vuoto, ma al contrario vi è una visione alta dell'educazione come pratica che è in grado di liberare soltanto nella misura in cui costituisce ciò che apparentemente è antitetico alla libertà dell'educando: un «intervento». Afferma a questo proposito l'Autore: «L'antinomia tra spontaneità e autoritarismo, liberazione e controllo, non direttività e direttività può venir superata attraverso una più precisa nozione di intervento che non coincide né con l'uno né con l'altro dei due opposti. Il problema del rapporto liberazione-controllo può risolversi a favore di chi deve essere liberato, solo a condizione di ammettere che tutto ciò che si fa per liberare l'educando entra nella categoria dell'intervento»¹⁷. Ogni tipo di intervento educativo, sia esso direttivo o non direttivo, apre percorsi di crescita diversamente connotati e valorizza specifici aspetti delle capacità del soggetto. La domanda dell'educatore non è "se" educare, ma piuttosto come agire a servizio delle possibilità di esistenza e progettualità dell'altro. Chi educa si fa carico di una «avventura della libertà»¹⁸ che lo riguarda da vicino come riguarda i soggetti che gli sono affidati e si assume la responsabilità di essere presenza propositiva e non vuoto contenitore dove giocare un malinteso spontaneismo. La libertà dei soggetti coinvolti nell'azione educativa si avvicina più a un'idea di coscienza e padronanza delle sfide dell'esistenza che alla visione mercantile della libertà di scelta che il pensiero liberista attribuisce al soggetto. Se l'educatore non si sottrae alla necessità di essere presenza effettiva nella vita del soggetto, dall'altro lato il suo ruolo propositivo non è identificabile con l'imposizione di un sistema ideologico; al contrario, una visione di educazione connessa con la persona integrale e con il senso dell'esistenza chiede che i soggetti siano messi nella condizione di imparare a «pensare bene»,

17 C. Desinan, *Scuola in discussione*, cit., p. 37.

18 Ivi, p. 124.

a utilizzare con profitto le proprie capacità di lettura della realtà al fine di poter realizzare nel mondo più pieno la propria libertà personale¹⁹.

Un altro ambito che Desinan sottopone a critica, in riferimento alla sua concezione di libertà, è il pensiero funzionalista che appiattisce la soggettività, privandola del suo ruolo di agente di consapevolezza e di cambiamento a favore di un suo posizionamento passivo nei confronti di superiori esigenze. Egli afferma, a questo proposito, che «educazione e apprendimento non sono soltanto l'esito di forze esterne, ma il risultato di un processo personale e intenzionale di scelte, decisioni, motivazioni intrinseche, di progettazione, di confronto con gli altri, di arricchimento e di impegno delle energie più profonde del soggetto in direzione di un fine»²⁰. La dialettica tra individuale e sociale, come si può vedere, rimane sempre nel pensiero dell'Autore un punto fondamentale della crescita della persona.

IL SENSO DELL'EDUCARE E IL SAPERE DELL'EDUCAZIONE

Alla luce della nozione di soggetto su cui fa perno la riflessione pedagogica di Desinan, la *ratio* dell'educazione si delinea secondo una forma composita che può essere descritta secondo alcuni assi fondamentali, senza la pretesa con questi di esaurire tutta la ricchezza del pensiero dell'Autore.

L'educazione emerge innanzitutto come il luogo in cui ciascuna soggettività prende la forma che le è propria, all'interno di condizioni storiche e materiali che costituiscono risorse e vincoli che entrano nel campo di esperienza personale. La pratica educativa, nel farsi carico della complessità, è in grado di connettere orizzonte micro e macro collocandosi alla confluenza tra individuo e contesto sociale, che è il luogo in cui interagiscono il singolo e i modelli culturali in una relazione dialettica di influenza reciproca. Il nucleo fondante della persona sembra quindi essere pensato come luogo di continuo interscambio tra soggetto e mondo, non riducibile ad una pura interiorità solipsistica né all'essere a servizio di strutture esterne.

Ogni analisi delle teorie educative che Desinan ha fatto è improntata a una ricerca di chiarezza e di equilibrio. Questo equilibrio non va mai inteso come equidistanza di convenienza, ma come capacità di considerare "laicamente" e forse con il giusto distacco ogni sistema ideologico, di osservarne le potenzialità e le mancanze sul piano educativo senza assolutizzarlo e né decostruirlo radicalmente, con uno sguardo attento alle conseguenze concrete, capace di valorizzare gli aspetti di risorsa di ogni posizione teoretica e di indicarne in modo argomentato i limiti. Tutti i fondamentali filoni del dibattito attuale sull'educazione sono a pari titolo considerati portatori di prospettive degne di attenzione: questo

19 C. Desinan, *Insegnare o educare*, in: C. Desinan (a cura di), *Discutere la scuola*, Milano, Franco Angeli, 1998.

20 C. Desinan, *Scuola in discussione*, cit., p. 120.

amore per la pluralità e la multivocalità nella definizione dei problemi educativi consente di proporre letture complesse e stratificate, in cui non vi sono territori tabù: anche il filone della descolarizzazione, certamente problematico per un uomo di scuola, è esplorato con serietà in tutti i suoi possibili risvolti di interesse e nodi critici. Nell'equilibrio che contraddistingue ogni sua analisi, il pensiero di Desinan sull'educazione non è partigiano sui sistemi ideologici ma lo è, invece, su ciò che sta al cuore della sua teorizzazione pedagogica: il soggetto. Alla tutela dell'integrità e della dignità di ogni persona Desinan ha dedicato una difesa accorata e costante che è stata motivo ispiratore fondamentale non soltanto per le generazioni di insegnanti che Desinan ha formato, ma anche per le più recenti generazioni di educatori "extrascolastici" suoi allievi, di cui ho la fortuna di fare parte. Questa tensione etica che attraversa il suo impegno scientifico non ha mai i contorni del moralismo. Il discorso sull'educazione di Desinan, infatti, poggia su una solida struttura etica che non coincide, però, con una difesa a priori di principi astratti. Anche nella riflessione sui valori, questi sono considerati come luoghi di incontro tra diverse modalità di pensiero (pensiero cristiano e pensiero laico in particolare), e mai come roccaforti identitarie.

ALCUNE NOTE DI METODO

Non sono soltanto i contenuti ma sono i modi del pensare a segnare la specificità del contributo di Desinan alla riflessione sull'educazione. Per questo vorrei dedicare quest'ultima parte ad alcuni appunti di metodo dei quali ho cercato di fare tesoro a partire dal suo insegnamento.

Il primo aspetto, che costituisce anche il fondamentale contributo di Desinan al passaggio dalla centralità di una Pedagogia fortemente ancorata alla filosofia alla visione dell'educazione come campo di studi interdisciplinare (le Scienze dell'Educazione), riguarda una visione composita ma non frammentaria dell'educazione. Lo sguardo dell'Autore non si ferma alla definizione dei "confini" disciplinari e alla difesa del territorio della pedagogia, da molti concepito come minacciato dalle scienze dell'uomo, emergenti e consolidate, che costituiscono il campo delle scienze dell'educazione. L'educazione è un territorio troppo sensibile e rilevante per poter diventare campo di battaglia su chi ha titolo per occuparsene. La ricerca di Desinan è sempre orientata al focus e alla ricerca delle migliori sintesi per i soggetti che sono coinvolti nelle azioni educative. Difendere lo specifico della pedagogia non significa negare la sua natura dialogica ma saperne costruire il sapere secondo enunciati capaci di dare conto della natura propositiva e di orientamento che le è propria.

L'educazione è trattata – anche per questa ragione – come un processo irriducibile a parametri di contabilità. La riflessione epistemologica di Desinan è segnata dalla tensione tra la volontà di cimentarsi con oggetti di indagine caratterizzati da un'intrinseca complessità e la ricerca di una scientificità che fondi il discorso

pedagogico come sapere rigoroso, criticabile e comunicabile. Questo sapere pedagogico fa propria la critica al determinismo e alla pretesa di oggettività propri dell'epistemologia di stampo positivista, che costringerebbero alla riduzione del sapere al solo versante del misurabile e valorizza l'apporto di un dialogo interdisciplinare che consenta di costruire un discorso scientifico su ambiti di studio caratterizzati da dinamismo, imprevedibilità, complessità – quale è, a tutti gli effetti, quello educativo. La capacità dell'educazione di stare in dialogo con le diverse situazioni e di situare nel concreto ogni forma di programmazione è indice della vitalità di pensiero e di carica innovativa delle pratiche educative. Questo campo di conoscenza ha bisogno di diverse epistemologie e diversi strumenti, tra i quali un posto privilegiato è riservato a modalità che possono mettere in dialogo teoria e prassi.

Lo sforzo, compiuto lungo tutto l'arco del suo impegno scientifico, di trovare modalità che consentano di «teorizzare la pratica»²¹, permette a Desinan di affrontare quella fondamentale diseconomia del mondo dell'educazione che conduce a non capitalizzare e a perdere tutto il sapere esperienziale che continuamente viene prodotto da chi è impegnato riflessivamente in azioni educative. Questo sapere spesso rimane silente perché privo di una tradizione e di adeguate forme di conservazione, elaborazione, trasmissione²². Accanto al fermento vitale del mondo dell'esperienza, il sapere accademico si è spesso sviluppato seguendo percorsi tematici nati senza un contatto con la pratica e assecondando criteri di priorità utili al solo mondo scientifico. Il risultato è una paradossale impermeabilità tra il mondo del lavoro educativo e il mondo della ricerca sull'educazione. L'azione e il pensiero di chi è quotidianamente impegnato all'interno di un contesto educativo costituiscono, invece, nella produzione di Desinan, il riferimento ultimo e il parametro di valutazione del senso della ricerca pedagogica. Ogni concettualizzazione, infatti, viene esplorata affrontandone fino in fondo le conseguenze sul piano dell'operatività. In modo speculare – questa è un'eredità di fondamentale importanza per chi scrive – anche chi è immerso nella pratica educativa è stimolato dal suo insegnamento a tenere vivo il pensiero sulla complessità, secondo una riflessione che l'Autore contestualizza nella scuola ma che possiamo considerare valida per tutte le professioni educative: se la scuola dell'emergenza è connotata dalla propensione a produrre diagnosi che consentano di incasellare le situazioni difficili e delegarne la gestione allo specialista, la «scuola della normalità» auspicata da Desinan è fatta di professionisti capaci di uno sguardo aperto, riflessivo e non etichettante che permetta loro di riappropriarsi delle proprie capacità di lettura, presa in carico, orientamento prima di affidarsi ad ogni principio di autorità o automatismo conoscitivo.

21 C. Desinan, *Educazione e formazione nella società postmoderna*, in: C. Desinan (a cura di), *Formazione e comunicazione*, cit. p. 52.

22 L. Mortari, *Un salto fuori dal cerchio*, in: L. Mortari (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano, Bruno Mondadori, 2010, pp. 1-44.

BIBLIOGRAFIA

- Bertolini P. (1994), *La mia posizione nei confronti del personalismo pedagogico*, in: Flores D'Arcais G. (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, Brescia, La Scuola.
- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino.
- Cambi F., Cives G., Fornaca R. (1991), *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia.
- G. Catalfamo (1966), *I fondamenti del personalismo pedagogico*, Roma, Armando.
- Desinan C. (1984), *Scuola in discussione. Ansie pedagogiche e attese educative*, Udine, Del Bianco.
- Desinan C. (1997), *Orientamenti di educazione interculturale*, Milano, Franco Angeli.
- Desinan C. (a cura di) (1998), *Discutere la scuola. Ipotesi, contenuti e prospettive a confronto*, Milano, Franco Angeli.
- Desinan C. (1999), *L'insegnante nel contesto fenomenologico di riferimento*, in: "Studium Educationis", n. 1, pp. 33-43.
- Desinan C. (a cura di) (2002), *Formazione e comunicazione*, Milano, Franco Angeli.
- Dolto F. (1978), *Psicoanalisi del Vangelo*, Milano, Rizzoli.
- Flores D'Arcais G. (1994), a cura di, *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, Brescia, La Scuola.
- Gjerde P. (2004), *Culture, power, and experience. Toward a person-centered cultural psychology*, "Human Development", 47(3), pp. 138-157.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.
- Mortari L. (2010), *Un salto fuori dal cerchio*, in Mortari L. (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano, Bruno Mondadori, pp. 1-44.
- Mounier E. (1964), *Il personalismo*, Roma, Ave.

La diversità come risorsa, come diritto e come impegno

ELISABETTA MADRIZ*

COME PREMESSA

Ciò che mi prefiggo di delineare in un questo contributo è una ricostruzione dei passaggi che condensano i punti nodali della riflessione di Desinan in merito a quell'importante tema, di ordine educativo, che oggi viene definito come la diversa abilità. I testi specifici in cui egli affronta il tema della diversa abilità (meglio conosciuto allora come il “problema dell'handicap”) si concentrano in un lasso temporale che va dal 1977 al 1990, anche se è utile rilevare, fin da queste prime note introduttive, che tutta la sua produzione è permeata da particolare attenzione e sensibilità al tema della diversità del bambino con disabilità. In molte delle sue pubblicazioni, infatti, egli lo affronta sempre con grande chiarezza di intenti, indirizzando i suoi scritti ai maestri e agli insegnanti in genere, mai al personale specializzato per il sostegno, quasi a segnare in qualche modo un importante principio: il principio (che sarà sancito molti anni più tardi dalla legge 104/92) secondo cui l'accoglienza, l'integrazione, la personalizzazione del progetto educativo del bambino con disabilità non sono compito degli specialisti, ma una precisa modalità educativa di ogni insegnante, sia esso presso la scuola dell'infanzia, sia alle scuole superiori. Ecco perché la riflessione si colloca entro un alveo eminentemente pedagogico, non certo sbilanciato sul versante didattico o didattico speciale, che pure potrà trarre indicazioni di merito rispet-

* Docente a contratto di Pedagogia Generale all'Università di Trieste.

to alla dimensione strettamente operativa, ma solo a partire da elementi di fondamento pedagogico.

Un'interpretazione di questa implicita affermazione di principio può essere ascritta al fatto che Desinan, già maestro elementare e docente di scuola media, aveva potuto sperimentare l'urgenza di una preparazione degli insegnanti anche sui temi dell'handicap nelle scuole di ogni ordine e grado. La chiusura progressiva delle scuole e delle classi speciali, non chiedeva l'entrata a scuola degli specialisti del settore (se non con le modalità che verranno poi più opportunamente definite) ma chiedeva invece una diversa, trasversale ed adeguata preparazione degli insegnanti. Una richiesta formativa, questa, che ancora oggi risulta estremamente attuale, come vedremo evidenziarsi nello svolgimento del contributo.

La stagione storica, quindi, in cui si vanno avvicinando i diversi testi sul tema dell'handicap è caratterizzata da un tempo culturale particolarmente importante per la scuola italiana degli anni immediatamente successivi alla Legge 517/77 (la nota legge recante le "Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico"). Essa fu conosciuta come la legge sulla nuova scheda di valutazione, poi come la legge sulla programmazione dell'azione educativa e infine come la norma che legittimava l'integrazione dei soggetti portatori di handicap nella scuola comune. Era la legge che sanciva la fine di quello che Desinan definì un dossier doloroso¹, una storia segnata da esclusione, da emarginazione, da segregazione. La lettura che egli fa di questa stagione storica è caratterizzata da una puntuale attenzione al contesto (che i colleghi vanno richiamando negli altri tre contributi tematici di questa stessa parte del testo), si esprime qui in una chiara analisi dei limiti che la scuola speciale aveva fino ad allora posto allo sviluppo di una cultura della diversità, in senso ampio, generando dolorose pratiche di esclusione poco in linea con un paese che voleva rinnovarsi anche attraverso la scuola. È forte qui il richiamo ad un paese, infatti, che doveva finalmente, attraverso quella legge, «assicurare a tutti, dallo scolaro normale allo svantaggiato e all'handicappato, la promozione della piena formazione della personalità individuale quale che fosse la dotazione di ciascun allievo»².

Attivare questo percorso ricostruttivo significa dunque mettere sotto analisi, nello specifico, alcune pubblicazioni che nascono negli anni immediatamente successivi al 1977, che vanno dal 1980 al 1990. Si tratta di testi compositi, più di qualcuno si presenta in forma di colletanea ove autori di settori scientifici diversi (da quello medico, a quello antropologico, a quello psicologico, per essere poi collegati dalla riflessione pedagogica) vengono chiamati a portare il loro contributo alla causa del bambino handicappato. Non una semplice causa di ordine

1 C. Desinan, *Il bambino tra diversità e uguaglianza*, in: *Maestri domani*, Firenze, Le Monnier, 1999, pp. 67-79.

2 C. Desinan, O. Serena, *L'integrazione educativa e scolastica nella scuola materna ed elementare del FVG (1984-1988)*, Udine, Del Bianco, 1990, p. 23.

teoretico, però: Desinan, maestro, formatore di maestri, capace di cogliere le difficoltà vere degli insegnanti nell'accogliere nelle classi i bambini con disabilità, fa suo il nesso teoria-pratica in ogni sua pubblicazione di modo che il suo contributo non risulti solo un logico argomentare di temi legati all'handicap, ma sempre un pensiero che possa portare linfa alla pratica dell'insegnamento, che la visiti, la trasformi, la significhi, la scuota da quella, spesso strenua, ricerca della ricetta che risolve i problemi.

Per operare questo percorso mi sono servita di quattro elementi portanti che mi paiono possano essere gli indicatori di lettura della produzione di Desinan sul tema dell'educazione speciale, o meglio, dell'educazione così come si realizza nelle varie esperienze della diversità.

GLI ELEMENTI COSTITUTIVI DELLA PEDAGOGIA SPECIALE COME SCIENZA

Benché la produzione scientifica di Desinan non contenga alcun testo specificamente dedicato ad una analisi puntuale della pedagogia speciale come scienza, tuttavia un ordine sistemico di riflessione sulla sua produzione fa intravedere una convinta propensione per una dimensione scientifica di questa disciplina. È possibile rinvenire due versanti che rendono legittima tale affermazione: il primo di ordine storico, il secondo di ordine epistemologico.

Nei vari testi oggetto di analisi, sono presenti in maniera evidente il radicamento nella dimensione storica e concettuale della disciplina: i due testi, del 1984 (*Attività ludiche e condizioni di handicap*) e del 1990 (*L'integrazione scolastica ed educativa*), contengono delle rassegne di carattere storico molto precise. In esse, Desinan riprende la storia più recente (a partire dal 1968) per andare alla ricerca di quegli elementi di contesto politico, socio-economico, storico e culturale che legittimeranno l'approdo alla legge 517/77. Va qui fatto un inciso personale: l'essere stata allieva del prof. Desinan comporta l'aver partecipato a molti degli insegnamenti tenuti presso la allora Facoltà di Scienze della Formazione. I vari corsi di pedagogia speciale prendevano sempre l'avvio da una sistematica rassegna dei grandi autori della storia dell'educazione speciale da l'abbé De Lepée, a Itard, Séguin, Montessori, proprio perché il nostro non ritiene possibile prescindere da una approfondita conoscenza della storia. Essa va conosciuta non solo perché si possono reperire le tracce delle varie metodologie, ma perché nella conoscenza specifica degli autori vanno reperiti quei grandi principi dell'educazione, quegli imperativi categorici che segnano la cifra dell'educabilità dell'essere umano, nonostante le condizioni di difficoltà. Questo tema risulta ancor oggi decisivo per poter affrontare la questione della disabilità non come una "mancanza di...", ma come una diversa modalità di stare al mondo e di relazionarsi con esso.

La seconda dimensione è quella che ho chiamato epistemologica: i testi di Desinan sono caratterizzati da uno sfondo non sempre manifesto di carattere epistemologico. Egli non evidenzia alcuna sorta di rigidità della pedagogia rispetto

alla definizione dei criteri di demarcazione in quanto scienza, ma anzi promuove e sostiene la necessità di incontro e collaborazione con le altre discipline. Egli condivide pertanto l'idea di Trisciuzzi, di una "disciplina di frontiera"³, che chiede di «coniugare una necessità di interdisciplinarietà, con quella di collocarsi al centro della pedagogia generale, per diventare punto d'incontro delle diversità, dalle più esplicite alle meno evidenti, per realizzare un'educazione integrata come processo culturale, prima che come strategia metodologica»⁴. Testimonianza di ciò, sono i vari convegni e seminari organizzati negli stessi anni di uscita dei testi: in un agile volumetto (*I problemi dei bambini handicappati*) Desinan raccoglie, come già si diceva, i contributi di neuropsichiatri, medici, psicologi, che si uniscono a quelli dei pedagogisti per tracciare un quadro di insieme sulle questioni educative e riabilitative del bambino con handicap. Diremo di più: in un testo dedicato ai problemi della scuola italiana che andava pian piano affacciandosi agli anni Novanta, Desinan scrive che «la scientificità della pedagogia va intesa come il tentativo sempre rinnovato di raggiungere un ordine più generale di conoscenze nel quadro teleologico che le è proprio»⁵, ovvero la realizzazione integrale di ogni persona, secondo le finalità assunte di volta in volta nelle varie esperienze educative. È innegabile qui il collegamento con la pedagogia speciale, che Desinan non ha mai inteso come una pedagogia della/per la disabilità, ma come il volto più attento della pedagogia, in quanto scienza dell'educazione, alle situazioni della disabilità. Essa pertanto non si configura come una rassegna ragionata di metodi che possano essere utili nei diversi casi di insegnamento, ma quanto invece come un ordine di conoscenze riferite ad un quadro di finalità che mirano a realizzare l'uomo vero, l'uomo con i suoi limiti, l'uomo con le sue difficoltà, l'uomo (ogni e qualsiasi uomo) con le sue possibilità. Riflessioni che aprono al secondo tema portante della sua produzione relativa alla diversa abilità.

"LA PERSONA CON DISABILITÀ" OVVERO COME COSTRUIRE UNA DEFINIZIONE PEDAGOGICA DELL'HANDICAP

Per Desinan non si tratta affatto del tentativo di ridurre a termini educativi la specificità scientifica delle dimensioni classificatorie e diagnostiche. Nel testo del 1984 *Attività ludiche e condizioni di handicap* (curato insieme a Petrini) egli si interroga sulla possibilità di «trovare una nuova strada che consenta di evitare il danno dell'etichettatura, ma che permetta forme di intervento operative concrete e verificabili. In fondo l'errore delle etichettature utilizzate nel passato è quello di aver identificato la classificazione sommaria dell'handicap con la sua valutazione

3 L. Trisciuzzi, C. Fratini, M. A. Galanti, *Manuale di Pedagogia Speciale*, Bari, Laterza, 2002.

4 M. Gelati, *Pedagogia Speciale. Problemi e prospettive*, Ferrara, Corso Editore, 1996, p. 27.

5 C. Desinan, *Scuola in discussione. Ansie pedagogiche ed attese educative*, Udine, Del Bianco, 1984, p. 189.

pedagogica»⁶. Cinquant'anni dopo Vygotskij, Desinan si trova ancora convintamente impegnato a ribadire la necessità di «orientarsi verso la salute piuttosto che verso la malattia»⁷. Ecco che allora la valutazione pedagogica «andrebbe impostata non più sulla diagnosi della minorazione considerata in se stessa, ma sul sistema soggetto-area degli interventi rieducativi»⁸. Venticinque anni più tardi Canevaro esprimerà questa visione sistemica attraverso il concetto di situazione di handicap: «che cosa significa? Cominciamo a considerare non il danno in sé, estrapolando da un contesto sia storico che culturale e ambientale, ma da una situazione che è composta da molti elementi, cercando di interagire con elementi costruttivi in un progetto di riduzione del danno, compreso il danno dell'ignoranza. La stessa conoscenza della situazione di handicap, se estesa e approfondita con elementi culturali che vanno oltre la pura apparenza, permette di realizzare una buona riduzione del danno e dell'handicap»⁹.

Non bisognerebbe parlare allora di “soggetto affetto da...” ma “soggetto che presenta problemi di rieducazione nell'area di...”: si pensi quanto oggi ancora vengano impropriamente usate categorizzazioni che alcuni autori non stentano a definire veterinarie¹⁰, in quanto concentrate unicamente sulla patologia e sul deficit ed in essi radicate. In qualche modo, mi pare di poter qui intravedere alcuni spunti precursori dell'attuale impostazione dell'ICF¹¹, che considera la disabilità come la condizione risultante dalla relazione complessa tra lo stato di salute della persona e il contesto ambientale e personale. Di questa dignità singolare della persona, a prescindere dalla sua disabilità, un testo si fa in particolar modo impegnata voce di sostegno scientifico. Nella collana edita dal Comune di Trieste “I quaderni per l'aggiornamento”, il testo del 1982 intitolato *I problemi dei bambini handicappati*, si configura quale esito di un seminario di studi tenutosi nel settembre 1980 proprio a Trieste. A tale seminario, dedicato a tutti gli operatori, educatori, insegnanti ed animatori di nidi d'infanzia, scuole materne, ricreatori e centri estivi comunali, presero parte diversi studiosi di discipline a vario titolo implicate nel problema dell'handicap. Assumendo la prospettiva di Giuseppe Vico (ordinario dell'Università Cattolica di Milano con cui Desinan intrattenne per anni un intenso rapporto professionale), secondo cui era necessario superare

6 E. Petrini, C. Desinan, *Attività ludiche e condizioni di handicap*, Verona, Morelli, 1984, p. 31.

7 L. Vygotskij, *Fondamenti di Difettologia* (1933), trad. it. di Alessandra Crainz e Vivia Benini, Roma, Bulzoni, 1986, p. 68.

8 E. Petrini, C. Desinan, *Attività ludiche e condizioni di handicap*, cit., p. 31.

9 A. Canevaro, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Bruno Mondadori, 1999, p. 3.

10 N. Cuomo, *La pedagogia speciale per gli handicappati e gli svantaggiati*, in: M. Laeng (a cura di), *Atlante della Pedagogia*, volume II, Le didattiche, Tecnodid, Napoli, 1991, p. 457.

11 Organizzazione Mondiale della Sanità, ICF, Edizioni Erickson, Trento 2000.

il concetto di handicap per approfondire quello di “soggetto handicappato”¹², il testo, indirizzato a chi vive la quotidianità dell’agire educativo, si sviluppa intorno ad un’idea di bambino con handicap come persona «e, in quanto tale, portatore in proprio di valori»¹³. Proprio in vista di questi valori rispetto ai quali si deve sviluppare al massimo livello il potenziale di ogni bambino, nel testo si parla di motricità, di linguaggio, di funzioni cognitive, di rapporto con gli altri: la persona non è una semplice somma di funzionamenti che vanno esercitati, ma è un sistema di possibilità di sviluppo per il quale la dimensione educativa diviene sfondo oggettivo di realizzazione.

Ecco che allora il secondo tema portante della riflessione di Desinan potrebbe essere riassunto dicendo che l’unicità della persona viene prima della sua disabilità, prima del limite, prima di quelle condizioni negative che rendono difficile la piena partecipazione alla propria vita. Tale affermazione che ci invia direttamente alla prossima tematica, quella del diritto alla propria diversità.

IL DIRITTO ALLA PROPRIA DIVERSITÀ

Condividendo, ancora con Vico, l’idea per cui il bambino handicappato è portatore di dignità per sua natura non per elargizione benevola degli altri, Desinan constata come l’educazione speciale sia stata spesso accusata di «avere elaborato un sistema di procedure che aveva trascurato i bisogni di fondo del bambino, come il bisogno di essere autenticamente se stesso, e i suoi diritti, come il diritto di essere accettato per quello che egli è veramente, perché per valore umano tutti i fanciulli sono uguali»¹⁴. Inoltre, pur evidenziando come la presenza del bambino con handicap a scuola ponga delle domande complesse di aiuto educativo e sostegno didattico, Desinan sostiene che queste non siano soltanto un’esigenza del soggetto ma anche un «suo specifico diritto, l’esercizio del quale deve essere garantito dalla società cui appartiene»¹⁵. In questo scenario, già indice di un progressivo cambiamento di prospettiva rispetto a quello che era parso un “inserimento selvaggio”¹⁶ dei bambini con handicap nelle scuole normali, egli dedica ampio spazio al concetto di gravità, tema delicato sotto molti aspetti, non ultimo quello relativo alla modalità di accoglienza della stessa famiglia del bambino disabile grave. Ancora una volta in dialogo con le altre scienze e stavolta

12 G. Vico, *Orientamenti per una interpretazione psicopedagogica del concetto di handicap*, in: C. Desinan (a cura di), *I problemi dei bambini handicappati*, Comune di Trieste, 1982, pp. 17-23, qui p. 18.

13 *Ibidem*.

14 C. Desinan, O. Serena, *L’integrazione educativa e scolastica nella scuola materna ed elementare del FVG (1984-1988)*, op. cit., p. 23.

15 Ivi, p. 26.

16 C. Desinan (a cura di), *I problemi dei bambini handicappati*, cit., p. 5.

con la neuropsichiatria, in un già citato testo¹⁷ che è esito di una ricerca sull'integrazione educativa e scolastica nella scuola materna ed elementare del FVG negli anni che vanno dal 1984 al 1988, egli va alla ricerca di una soddisfacente interpretazione del concetto di gravità, che spesso veniva accostato a quello di ineducabilità, proponendo la dolorosa equazione "grave = ineducabile". È il Desinan studioso a non accettare adesso tale equazione, sostenendo che il giudizio di ineducabilità «è più in rapporto con le aspettative pedagogiche di un risultato funzionale che con le condizioni obiettive del soggetto»¹⁸. Nel non accettare quella tendenza ancora assai diffusa per cui nel disabile grave vengono messi in primo piano i bisogni puramente assistenziali, egli propone di «prescindere dai canoni consueti e tradizionali dell'educazione»¹⁹ per porre in evidenza «criteri più funzionali e specifici che riguardano ad esempio la relazionalità, la convivenza, la felicità»²⁰. Aggiunge inoltre che «il principio di educabilità di ogni soggetto, quale che sia il suo grado di gravità, non sempre può essere confermato da prove sperimentali, perciò esso deriva da una concezione a priori dell'uomo, da una concezione di valore che viene concettualmente dedotta dalla nozione di *persona*»²¹. Ne discende un principio che prescinde dagli stretti confini pedagogici e si apre a quelli più marcatamente antropologici: per nessuna persona umana, nemmeno quella affetta dalla più grave delle patologie, si deve rinunciare all'investimento educativo, nella forma della relazione, perché essa è ciò che ci fa persona, ciò che ci consente il reciproco riconoscimento di una comune matrice umana. Se pertanto le modalità dell'assistenza (pur necessarie nel caso della grave disabilità), tutelando l'esistente, rispondono ai bisogni primari della persona, tuttavia la rinuncia alla vera relazione educativa diviene la rinuncia di fronte all'essere umano. Legato alle tracce più alte e significative della storia della pedagogia speciale, da Itard a Montessori, Desinan afferma la dimensione non caritativa o volonterosa dell'impegno nei confronti della persona con grave disabilità, ma invoca invece la dimensione impegnata e scientifica, giacché "sensibilizzare non basta"²². Sembra di ritrovare qui l'intendimento più marcatamente valoriale di quel Séguin che scriveva nel 1846 «se è disteso, fatelo sedere; se è seduto, mettetelo in piedi; se non mangia da solo, tenetegli le dita e non il cucchiaino durante il pasto; [...] e se non guarda, né parla, parlategli e guardatelo»²³, richiamando l'impegno a rispondere alla dignità della persona

17 C. Desinan, O. Serena, *L'integrazione educativa e scolastica nella scuola materna ed elementare del FVG (1984-1988)*, cit.

18 Ivi, p. 74.

19 *Ibidem*.

20 *Ibidem*.

21 Ivi, p. 76.

22 C. Desinan (a cura di), *I problemi dei bambini handicappati*, cit., p. 5.

23 E. Séguin, *L'idioti (1846)*, trad. it. di C. Rossi Eminente e M. Petroni, Roma, Armando, 1970, p. 247.

intera per accompagnare, comunque si possa, il suo sviluppo, piuttosto che occuparsi della limitazione da cui è affetta.

Per chiudere il tema della gravità, afferma Desinan che «da questi principi discende il diritto di iscrizione nella scuola di tutti anche per l'handicappato più grave al di fuori di ogni calcolo di utilità e di costo sociale dell'operazione»²⁴: un monito che risuona pesante ancora oggi, soprattutto oggi. Ecco che allora l'integrazione richiede l'assunzione della particolare originalità della persona in una prospettiva relazionale, la quale, sempre per Vico «indica una tendenza, un fine da raggiungere, per mezzo di una metodologia fondata su una antropologia (concezione dell'uomo) e su una teleologia (studio dei fini e delle finalità). Educare significa essere coinvolti in prima persona in un processo longitudinale»²⁵. Si conferma qui il già decennale impegno, teorico e pratico, di Desinan nei confronti della formazione degli insegnanti. Le riflessioni teoriche devono rimandare sempre ad una reale spendibilità operativa: ma la dimensione metodologica non può che conseguire da quella culturale in senso più ampio, quindi antropologica, quindi teleologica. Il “chi educare/perché educare” debbono precedere il “come educare”: pertanto l'educatore (insegnante, maestro, docente) prima che misurarsi con le sue competenze di ordine metodologico, ha da misurarsi con le sue competenze antropologiche, in quella dimensione che è la realizzazione continua e progressiva della propria disposizione ad educare.

L'IMPEGNO EDUCATIVO

I testi di Desinan non sono dedicati specificamente all'insegnante di sostegno. Fin dall'edizione del 1985 di *Maestri domani* risultano di fondamentale importanza, per tutti i futuri insegnanti, i capitoli dedicati al bambino handicappato e alla conseguente organizzazione scolastica. La preoccupazione di Desinan non è quella di dare uno specifico *know how* a coloro che svolgono attività di sostegno, ma semmai di formare all'accoglienza “consapevole” tutti gli insegnanti, in modo che possano poi sviluppare, anche attraverso percorsi di autoformazione, una sensibilità particolare alla diversità per saper predisporre autonomamente percorsi didattici personalizzati. Curioso ritrovare oggi, nelle indicazioni della Società Italiana di Pedagogia Speciale esattamente le stesse indicazioni, che, nel percorso accademico, vorrebbero almeno 60 crediti in moduli e insegnamenti volti alla formazione speciale di base per tutti gli insegnanti²⁶.

24 C. Desinan, O. Serena, *L'integrazione educativa e scolastica nella scuola materna ed elementare del FVG (1984-1988)*, cit., p. 77.

25 G. Vico, *Orientamenti per una interpretazione psicopedagogica del concetto di handicap*, cit., p. 19.

26 L. D'Alonzo, R. Caldin, *La formazione iniziale e continua dell'insegnante specializzato per il sostegno: le indicazioni SIPES*, in: L. Galliani (a cura di), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei*, Lecce, Pensa Multimedia, 2011, p. 236.

Il tema dell'impegno educativo si lega allora al tema dell'insegnante, della sua formazione, delle sue competenze, del suo agire, del suo sapere, del suo saper essere. A quale insegnante pensa Desinan, in queste sue pubblicazioni?

Procedo ad una sintetica individuazione di alcuni tratti, che mi paiono essere i nuclei fondamentali del suo pensiero, reperiti in diversi saggi e in diversi anni della sua produzione.

Innanzitutto è rinvenibile in molti scritti l'immagine di un insegnante che sia prima di tutto un "educatore". La scelta del titolo dello stesso convegno né è testimonianza, ma desidero rinviare tutte le necessarie specificazioni al contributo di Cornacchia, dedicato alla scuola e alla formazione degli insegnanti.

In secondo luogo, Desinan tratteggia in diversi passaggi, a mio avviso, l'immagine di un "insegnante colto", non preso alla sprovvista dalla singolarità dei suoi allievi, ma capace di riconoscerne l'originale identità al di là della disabilità, proprio grazie ad una formazione di base solida, anche sul piano delle diverse tipologie di disabilità. Egli, infatti, già agli inizi degli anni Ottanta afferma che «non basta sensibilizzare gli insegnanti, così da far diventare generale questo atteggiamento di buona volontà. Vi è la necessità di interventi concreti, proposte metodologiche definite, suggerimenti operativi articolati. Vi è la necessità di un lavoro intenso e sistematico di aggiornamento culturale e didattico, affinché competenza e professionalità docente non siano patrimonio di pochi specialisti ma dominio di ogni operatore educativo»²⁷. Qualche anno più tardi ne *Il nuovo Maestri Domani* egli ribadisce che «non sono necessarie competenze vere e proprie di natura psicoanalitica o neuropsichiatrica, [ma al maestro] occorre invece una competenza educativa e metodologica allargata, indispensabile per passare dall'informazione all'intervento ragionato e motivato dalla reale situazione dei casi»²⁸. Non è quindi necessario alterare la natura della propria professionalità attraverso presunte competenze psicologiche, per altro non richieste all'insegnante: è necessario, invece, coltivare incessantemente la propria competenza educativa applicandola con consapevolezza anche ai territori della diversità, per agire in modo ragionato anche nei confronti di quelle situazioni specifiche che si generano nell'incontro con educandi che manifestino specifici bisogni educativi. Non c'è quindi la sindrome di Down con i suoi più o meno marcati limiti di ordine cognitivo, ma c'è Stefano, di 12 anni, in seconda media, che parla poco e ascolta molto: questo è l'educando che l'insegnante deve accogliere, per lui solo deve predisporre un progetto didattico specifico, con lui deve attivare una relazione educativa fondata sulla possibilità di realizzare le sue specifiche disposizioni²⁹.

27 C. Desinan (a cura di), *I problemi dei bambini handicappati*, cit., p. 5.

28 C. Desinan, *Il bambino handicappato*, in: E. Petrini (a cura di), *Il nuovo Maestri Domani*, Milano, Mondadori, 1985, p. 72.

29 Sullo specifico concetto di disposizione e sul suo utilizzo all'interno della progettazione pedagogica ed educativo-didattica, si consulti G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, Roma, Armando, 1986.

In terzo luogo, l'insegnante a cui pensa Desinan deve essere capace di «costruirsi una propria linea di condotta, di possedere criteri di orientamento, che consentono di muoversi con sicurezza di fronte ad una pluralità di orientamenti teorici e di proposte operative»³⁰. Egli immagina quindi un insegnante “competente”, nel senso che non sia in balia delle mode didattiche o metodologiche che propongono come valido questo o quel metodo, ma che possa invece analizzare e discutere criticamente metodi e tecniche in riferimento a principi solidi, costituitisi nel tempo e nella continua formazione. Ecco qui la dimensione dell'impegno, perché di fronte ad un mercato di metodi che si presenta come un self service pedagogico, anche dal punto di vista pratico, bisogna saper scegliere «secondo opportunità educative per dar vita ad un piano di interventi organizzati in una visione generale ed organica dello sviluppo infantile»³¹. Ancora una volta, la logica del “chi educare/perché educare” è quella che deve guidare le scelte di ordine metodologico, che l'insegnante può compiere solo se convintamente in possesso di alcuni principi di ordine pedagogico.

Come quarto elemento di riflessione, è opportuno ricordare che nelle edizioni di *Maestri domani* dall'edizione del 1985 in poi, il capitolo dedicato all'integrazione del bambino handicappato riportava un paragrafo intitolato “L'atteggiamento dell'educatore”, ove con brevi passaggi densi di suggerimenti operativi, Desinan tratteggiava il saper essere dell'insegnante. Egli lo raffigurava come capace di «accettazione, stima e sicurezza. Ansia, indecisione, incoerenza o timore di non essere capaci di affrontare il problema, atteggiamenti manifesti o latenti di colpevolizzazione nei confronti del bambino e della famiglia, sono pedagogicamente negativi, portano incertezza ed emarginazione»³². In questo sintetico passaggio, egli delinea i tratti essenziali della professionalità educativa, all'interno dei quali mi pare di poter rilevare come indispensabile la caratteristica dell'intenzionalità educativa, che necessariamente porta con sé la sicurezza nelle proprie azioni, la certezza della bontà e della aderenza degli obiettivi educativi alla singolarità del bambino e la disponibilità ad una accoglienza e comprensione non solo del bambino ma del suo contesto familiare.

Elementi caratterizzanti sono ancora ritenuti «calma, serenità e una certa fermezza di propositi»³³, ma «l'insegnante deve risolvere il problema dell'insegnamento prima di tutto dentro di sé, esaminando il proprio comportamento educativo, prima di prevedere metodi e tecniche, perché l'educazione è piuttosto il frutto di un rapporto umano, che non risultato di una tecnica»³⁴. Mi preme,

30 Desinan (a cura di), *I problemi dei bambini handicappati*, cit., p. 84.

31 *Ibidem*.

32 C. Desinan, *Organizzazione scolastica e attività didattica in relazione con alunni handicappati*, in: *Maestri Domani*, Le Monnier, Firenze, 1999, p. 128.

33 *Ibidem*.

34 *Ibidem*.

in questa sede, sottolineare una specifica dimensione, che ancora oggi è oggetto di studio e di analisi specialmente dal punto di vista psicologico, ovvero quel che concerne la riflessione personale ed intima dell'insegnante relativamente alle difficoltà soggettive che il lavoro con il bambino disabile comporta. È questo un tema quanto mai attuale, relativo all'implicazione personale, al vissuto soggettivo che l'incontro quotidiano con la disabilità, le sue fatiche e le sue fragilità genera. Assumendo che la relazione educativa si possa dare solo all'interno di un rapporto umano autentico, è evidente quanto l'educatore sia chiamato in prima persona ad intervenire nella relazione: è perciò che non ci sono tecniche o metodi che possano sostituire la ricerca di un proprio equilibrio relazionale, capace di fare i conti anche con le proprie difficoltà e con i propri limiti. Mi si permetta qui di fare un accenno ad un tema che ancora oggi è delicatissimo, ovvero i requisiti di personalità che un educatore dovrebbe avere: sicurezza, calma, accoglienza integrale del bambino derivano non solo da un equilibrio personale ma anche da una misurata abitudine al lavoro riflessivo su di sé, che diviene nella relazione con la diversa abilità ancora più necessaria. Niente deve essere dato per scontato, giacché l'educatore attento deve analizzare ogni elemento di contesto e deve sapersi parte integrante di quel contesto, anche con il suo sistema di credenze, di atteggiamenti, di comportamenti.

L'attenzione di Desinan, in aggiunta, si sposta anche dal soggettivo al relazionale-educativo, ponendo come basi per un corretto clima educativo non solo la disponibilità, l'attenzione, la capacità di comprensione autentica del bambino da parte dell'educatore ma soprattutto quelle indispensabili fasi del lavoro educativo indiretto che si evidenziano nella programmazione, nel rigore della progettazione educativa, nell'attenzione alle sue fasi di verifica e revisione. Mi pare di intravedere allora una specifica declinazione della figura educativa, cioè lo sperimentatore che richiama alla mente l'immagine dell'insegnante montessoriano: secondo Montessori, infatti, l'insegnante non deve possedere il meccanismo dello scienziato ma lo spirito dello scienziato che è in grado di osservare, di porsi un problema, di analizzarlo, di selezionarne gli aspetti costitutivi e la loro pregnanza, per poter assumere intenzionalmente una finalità che si dica educativa.

Mi si permetta di dire quanto la passione che ha animato questo composito percorso di ricerca di Desinan, si sia trasfusa in noi, in me; quanto abbia sollevato la predisposizione dal suo essere potenza e l'abbia portato ad un consapevole atto mai concluso di voler conoscere, provare, indagare, sperimentare educativamente, solo dopo avere veramente incontrato la ricchezza della persona diversamente abile, solo dopo aver sostato presso la persona, mettendo in disparte la sua difficoltà. «L'azione educativa è un continuo processo di arricchimento reciproco ed in questo processo il soggetto handicappato non solo riceve ma dà, in maniera totale, a chi gli sta accanto e ha cura di lui»³⁵. È grazie a questo che dopo tanti anni come studiosa, ma soprattutto come educatrice, non ricordo le patologie ma

35 C. Desinan, *Attività ludiche e condizioni di handicap*, cit., p.28.

ricordo i nomi, i volti, i gesti di tutti quei bambini, di quei ragazzi che, insieme alle loro famiglie e ai loro insegnanti, mi hanno ospitato nel loro modo speciale di stare al mondo. Per questo ed altro ancora, grazie caro prof. Desinan.

BIBLIOGRAFIA

Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Edizioni Bruno Mondadori.

Cuomo N. (1991), *La pedagogia speciale per gli handicappati e gli svantaggiati*, in: M. Laeng (a cura di), *Atlante della Pedagogia*, volume II, Le didattiche, Napoli, Tecnodid.

D'Alonzo L., Caldin R. (2011), *La formazione iniziale e continua dell'insegnante specializzato per il sostegno: le indicazioni SIPES*, in: Galliani L. (a cura di), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei*, Lecce, Pensa Multimedia.

Desinan C. (a cura di) (1982), *I problemi dei bambini handicappati*, Comune di Trieste.

Desinan C. (1984), *Scuola in discussione. Ansie pedagogiche ed attese educative*, Udine, Del Bianco.

Desinan C. (1985), *Il bambino handicappato*, in: Petrini E. (a cura di), *Il Nuovo Maestri Domani*, Milano, Mondadori.

Desinan C., Serena O. (1990), *L'integrazione educativa e scolastica nella scuola materna ed elementare del FVG (1984-1988)*, Udine, Del Bianco.

Desinan C. (1999, a), *Organizzazione scolastica e attività didattica in relazione con gli alunni handicappati*, in: *Maestri Domani*, Firenze, Le Monnier.

Desinan C. (1999, b), *Il bambino tra diversità e uguaglianza*, in: *Maestri domani*, Firenze, Le Monnier.

Gelati M. (1996), *Pedagogia Speciale. Problemi e prospettive*, Ferrara, Corso Editore.

Organizzazione Mondiale della Sanità (2000), *ICF*, Trento, Erickson.

Petrini E., Desinan C. (a cura di) (1984), *Attività ludiche e condizioni di handicap*, Verona, Morelli Editore.

Séguin E. (1970), *L'idiota (1846)*, trad. it. di C. Rossi Eminente e M. Petroni, Roma, Armando.

Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti M. A. (2000), *Manuale di Pedagogia Speciale*, Bari, Laterza.

Vico G. (1982), *Orientamenti per una interpretazione psicopedagogica del concetto di handicap*, in: Desinan C. (a cura di), *I problemi dei bambini handicappati*, Comune di Trieste.

Vygotskij L. (1986), *Fondamenti di Difettologia (1933)*, trad. it. di Alessandra Crainz e Vivia Benini, Roma, Bulzoni.

Un educatore di frontiera: intuizioni, contributi e sfide interculturali

LUCA AGOSTINETTO*

SIGNIFICATO

L'educatore di frontiera, nei termini e significati che di seguito si svilupperanno, è l'immagine emergente da una rilettura della teoresi di Claudio Desinan, ma è anche paradigma delle funzioni e dei compiti di un educatore che oggi operi in prospettiva interculturale. Questo già dice dell'attualità costituita dal contributo di questo Autore, che qui mi propongo di tratteggiare, in effetti, non secondo un esaustivo ordine storico, quanto piuttosto nella prospettiva della sua "attuabilità" nel contesto e nelle sfide interculturali contemporanee. Per cercare di svolgere tale intento nel modo migliore, farò ampio recupero dei testi e delle parole dello stesso Autore, "liberamente" annodate e tessute tra di loro intrecciando diversi contributi, periodi di produzione e tematiche. Il libero percorso così intrapreso, va subito detto, molto è costretto a lasciare al margine del proprio passaggio, ma certo per lo scrivente, il breve itinerario scelto è di sicura suggestione e importanza. Un ultimo criterio espositivo è annunciato nella seconda parte del titolo, in relazione ai tre tempi del presente contributo: 1) intuizioni (significato), 2) contributi (insegnamenti), 3) sfide interculturali (impegno).

* Ricercatore in Pedagogia Generale e Sociale e docente di Pedagogia Interculturale all'Università di Padova.

L'idea di frontiera pare naturalmente legata ad un discorso interculturale. In realtà tale nesso non è né scontato né univoco, ed anzi è spesso malinteso.

Prima di significare in termini interculturali l'immagine di frontiera, devo dire che essa appare in primo luogo quale tratto biografico di Claudio Desinan, della sua persona e del suo fare pedagogia, non solo interculturale. Trieste è una città fortemente *segnante* e fortemente *segnata* dalla frontiera, cosicché, in qualche modo, ogni triestino non può che misurarsi con questo tratto costitutivo. Trieste è frontiera permeabile, posta al di sotto dei valici alpini e esposta al mare, da sempre terra di passaggi e di scambi tra Oriente e Occidente: la pluralità culturale, linguistica e di tradizioni è fatto di casa. Trieste è stata la frontiera austriaca sul mare, la frontiera del passaggio ad est, la frontiera dell'italianità sull'alterità imposta dalla guerra fredda, la frontiera dell'*al-di-qua* per molte genti del dopo Muro. Trieste è una città che entra nell'animo di chi la abita con tutta la sua composta complessità, l'intima diversità e "la scontrosa grazia" (come si esprimeva Umberto Saba) di cui è pervasa. È proprio il poeta triestino a lasciarci un'idea del segno di questa città sui suoi abitanti, che ci pare particolarmente calzante al Nostro caso: *La mia città che in ogni parte è viva, / ha il cantuccio a me fatto, alla mia vita | pensosa e schiva.*

Ma è un'idea appropriata di frontiera che qui vogliamo legare al disegno interculturale, distinta ed opposta all'immagine del *confine*. Benché reciprocamente implicati questi due concetti rappresentano l'uno il segno contrario dell'altro: il confine divide, separa due vaste entità e le distingue. Il confine è tratto verticale, muro, rete spinata che impedisce il passaggio. Sancisce e preserva la diversità di ciò che divide, ed è tale per non essere violato.

La frontiera è valico nel confine, unisce due entità distinte. È tratto orizzontale, zona franca, spazio di attraversamento. Accetta la diversità, è tale per consentirne il passaggio, e con esso l'incontro.

È questa l'accezione di frontiera propria ad una pedagogia interculturale, quella di "spazio" che apre varchi possibili di scambio e di incontro tra diversità, non scavalcamenti clandestini, ma attraversamenti alla luce del sole perché legittimi ed utili. La diversità esiste ed è (tanto umanamente quanto culturalmente) una bellissima necessità, ma non va preservata chiudendola in se stessa, poiché abbisogna incessantemente di sconfinare in nuova diversità: è questo l'unico modo che ha di darsi l'identità, che nasce dalle proprie radici e germoglia nel nuovo che incontra. L'intercultura favorisce tale sconfinamento, guidandolo verso le finalità dell'incontro rispettoso e reciprocamente arricchente, consapevole che il suo rifiuto porta solo ad un illusorio contenimento e alla tracimazione della diversità su terreni spesso insidiosi, quali quelli dell'incomprensione, dello scontro e della sopraffazione.

Un educatore di frontiera è allora colui che apre passaggi sui confini chiusi (presunti, inventanti, imposti - Lévi-Strauss 2002) dell'alterità. Offre uno sfogo di crescita a quell'inquietudine che altrimenti diventa paura e chiusura. Per far

questo deve accettare la complessità di questo compito, sforzarsi di pensarlo, di volerlo e di agirlo.

CURIOSITÀ E NORMALITÀ

Tra gli atteggiamenti positivi che può suscitare la diversità vi è quello della curiosità. L'intercultura è domanda, ma l'interrogativo che pone, ancor prima che verso l'Altro, è rivolto al sé e a noi stessi. Trattare una questione pedagogica sotto il profilo interculturale significa allora mettersi in discussione ed aprirsi ad altre (nuove) problematiche e altre (nuove) prospettive: «il problema dell'interculturalità ha questo di particolare, che non appena una questione pedagogica o metodologica viene esaminata dal punto di vista delle culture se ne scoprono, aspetti che fino ad ora erano rimasti in ombra»¹. È il caso, ad esempio, del funzionamento della scuola e della rilevanza delle dimensioni culturali all'interno del processo di insegnamento-apprendimento. La presenza di bambini stranieri nelle classi scolastiche ha avuto la funzione di *reagente* nello svelare esplicitamente come la scuola (come istituzione e come prassi) poggi, sia sul piano formale che su quello informale, su complessi assunti culturali (e quindi sociali, pedagogici...). La presenza di bambini stranieri mostra per contrasto gli elementi culturali che strutturano il lavoro scolastico e che generalmente rimangono nascosti in quanto scontati: come sottolinea Florio-Ruane, è infatti «lo studio delle violazioni all'ordine normale della classe [a gettare] luce sulla sua struttura tacita»². Tale acquisizione, che altrove abbiamo definito «effetto specchio»³ è di grande utilità sul piano pedagogico, poiché, come afferma Mehan, dato che tali processi «rivelano il meccanismo che struttura la scuola, possono suggerire delle azioni specifiche che consentono di cambiare l'apparato strutturante in specifiche situazioni educative, motivando così gli educatori e le comunità ad agire in modo diverso»⁴.

In questi termini, lo sguardo interculturale diviene una risorsa "aggiuntiva" e per questo irrinunciabile per ogni tematizzazione pedagogica. Va dunque risolta l'ambiguità dell'intercultura come pedagogia speciale rivolta agli stranieri, in favore invece di una sua collocazione interna ad ogni discorso pedagogico che intenda misurarsi con la contemporaneità. Scrive Desinan, «una educazione che

1 C. Desinan, *Interculturalità e formazione docente*, in: F. Gobbo e E. Guidolin (a cura di), *Formazione permanente e trasformazioni sociali. Scritti in onore di Rosetta Finazzi Sartor*, Imprimerie, Padova, 1998, p. 149.

2 S. Florio-Ruane, *Cultura e organizzazione sociale della classe scolastica*, in: F. Gobbo (a cura di), *Antropologia dell'educazione*, Unicopli, Milano, 1996, p. 175.

3 L. Agostinetto, *Il contesto interculturale di classe*, in: C. Desinan (a cura di), *Formazione e comunicazione*, Franco Angeli, Milano, 2002, p. 186.

4 H. Mehan, *L'etnografia costitutiva*, Pensa Multimedia, Lecce, 2001, p. 101.

non sia anche interculturale non è un'educazione completa»⁵: se l'educazione ha lo scopo di sviluppare le capacità umane fondamentali come la curiosità, l'auto-critica e la capacità di cambiamento, nel contesto contemporaneo questi fini non possono essere perseguiti prescindendo da una tensione interculturale. Diversamente, scriveva già Secco (1992), una chiusura nel monoculturalismo darebbe esiti educativi inaccettabili, limitando la possibilità di comprensione e confronto con la realtà e favorendo la costruzione di stereotipi e pregiudizi. Per questo la *specialità* dello sguardo interculturale (della sua teoresi) non va confusa con la *normalità* del suo esercizio in ogni contesto educativo, il che colloca l'interculturale decisamente all'interno (direi nel cuore) della pedagogia *tout court* (Santerini, 1994; Wallnöfer, 2000; Pinto Minerva, 2002; Milan, 2007).

Dall'affermazione di questa posizione, peraltro, è possibile evincere anche una conseguenza a quanto di seguito non potrà che rimanere implicito, per quanto rilevante: il discorso interculturale di Claudio Desinan non è separato da ogni altra sua produzione pedagogica, ma è da essa (reciprocamente) implicato.

INSEGNAMENTO

COMPLESSITÀ COME COMPOSIZIONE

Nel percorrerne alcuni, ho ritenuto di partire da un insegnamento che è sfondo significativo di tutta la produzione interculturale di Claudio Desinan, e che è anche, mi pare, una più generale cifra stilistica di questo Autore. Anch'egli, come altri, nell'approcciare tale tematica non cede a semplificazioni retoriche, ma assume tutta la complessità che è implicata nelle dinamiche multiculturali e nel discorso interculturale. Eppure, a differenza di molti, questa complessità non viene utilizzata quale espediente per una diramazione infinita delle argomentazioni, che anziché convogliare in uno sviluppo tematico, finiscono per rincorrersi ed elidersi a vicenda rendendo rarefatto e disorientante il discorso, almeno nei suoi significati più decisivi.

Desinan, a partire dalla complessità, sceglie due vie convergenti che mi paiono di grande rilevanza. La prima è quella della *chiarezza*: chiarezza espositiva, argomentativa e di ipotesi, che passa anche attraverso l'opzione per un linguaggio asciutto e mirato al suo proprio scopo. Scelta, questa, affatto scontata dato che espone sì ad una maggiore intelligibilità del proprio pensiero, ma parimenti anche ad una sua più facile critica laddove esso dovesse risultare fallace. Non è opzione semplice quella di rinunciare alle possibilità di nascondimento proprie di un discorso barocco e immaginifico, sovente utile alleato ad una debolezza di idee. E tale opzione, mi pare, dica di un'importante virtù per uno studioso, quella dell'onestà intellettuale.

⁵ C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, Franco Angeli, Milano 1997, p. 23.

La seconda via che parte dall'assunzione di complessità è quella della *composizione* in luogo della frammentazione/frantumazione. Quasi una necessità di composizione la sua, ma al rialzo. Un esempio è dato dalla soluzione compositiva su una delle più centrali questioni d'area interculturale, che prende le forme quasi di un'antinomia: *universalismo-relativismo*.

Ciò che qui interessa è il processo per giungere al termine di "persona" quale orizzonte di superamento della dicotomia universale-particolare. Per far ciò, Desinan rifiuta l'artificio retorico consistente nella mistificazione "iperbolizzante" del suo più immediato opposto (il relativismo) e beneficiare, per legittimare la propria tesi, di una facile (quanto impropria) applicazione del principio del terzo escluso (Boudon, 2009). Egli parte proprio da un'obiettivo critica all'universalismo, rappresentato dal paradigma etnocentrico, che assume a valore superiore la propria identità su quella altrui, pur distinguendolo dall'*autopreferenza* di Levi-Strauss, o *etnocentrismo naturale* (Tullio-Altan, 1983), consistente nella naturale inclinazione verso i modi e le forme della propria cultura. Allo stesso modo, resi i meriti al relativismo, ne mostra il fondamentale limite logico-prassico: quello di rendere impossibile la fondamentale categoria del giudizio. Ciò è infatti decisivo, poiché la rinuncia ad un orizzonte assiologico diverso (non-relativo) dalle forme culturali circoscritte è inconciliabile con una visione pedagogica: «le culture debbono poter essere giudicate. (...) Bisogna che ci sia qualcosa che sia ritenuto meritevole di scambio, ma per essere tale questo qual cosa deve superare la cultura da cui è tratto»⁶. In questo superamento si compongono ("al rialzo") le due istanze poc'anzi menzionate: sull'idea di persona, così come essa deriva nel suo "neoumanesimo critico"⁷, idea che diviene, in quanto criterio valoriale transculturale, termine di mediazione tra le diversità culturali.

In definitiva, si vuole aggiungere, la questione può ugualmente risolversi anche prescindendo da una posizione astratta e filosofica: su un piano di schietto realismo non sono forse proprio le persone (con la loro diversità) a potersi incontrare?

PRINCIPI E CONSEGUENZE

Riguardare la centralità persona laddove proprio questo elemento appare secondario rispetto alle diversità distinguenti, non è cosa priva di conseguenze. Vi è una garbata ma decisa carica antiretorica nella teoresi di Claudio Desinan, una volontà di trarre conseguenze concrete da assunzioni teoriche, di tradurre la pedagogia in azione educativa. È un tratto questo evidentemente anche biografico: per la formazione e l'esercizio dell'insegnamento elementare, egli ha attraversato prima il campo educativo che quello accademico. Ritroviamo così una buona

⁶ Ivi, p. 36.

⁷ Tale declinazione dell'insegnamento personalista viene altrove sviluppato in questo volume: si rimanda in particolare ai contributi di C. Sità (p. 63) ed E. Madriz (p. 75).

carica *politica*, nel senso che gli ha voluto dare Bertolini (2003). Scrive Desinan, «Bisogna decidersi a dar vita ad un'azione educativa concreta e diffusa e ad uscire da una "pedagogia dei buoni propositi", fatta di affermazioni di massima che sembrano risolutive, ma che in sostanza semplificano la questione nascondendo la varietà dei problemi oggettivi che caratterizzano il tema dell'interculturalità»⁸.

In questi termini, i fini della pedagogia interculturale come «l'educazione al dialogo e all'ascolto, all'empatia e alla collaborazione, alla solidarietà e all'accettazione della diversità culturale»⁹, divengono impegni concreti, «solidarietà attiva, dove quell'aggettivo "attivo" segnala la necessità di una correlazione sequenziale tra il dire e il fare, l'ideale e l'operativo, l'enunciato e la sua realizzazione. In questa prospettiva l'educazione interculturale diventa educazione all'impegno, alla decisione, alla responsabilità personale, alla prossimità»¹⁰. La persona allora è volto, è valore ed è tale in "carne e ossa": «fondamentale risolvere i problemi della casa, del lavoro, dell'assistenza del soggetto immigrato»¹¹, non per giungere ad esiti assistenzialistici o ad un buonismo interventista, ma nuovamente per comporre quest'esigenza in un quadro di autentica reciprocità, poiché «difendere la persona dell'immigrato è anche difendere la persona dell'uomo occidentale contro la sopraffazione, l'isolamento, la discriminazione»¹².

IMPEGNO

TRA IL DIRE E IL FARE: LA CIRCOLARITÀ ERMENEUTICA TEORIA-PRATICA

La produzione di Claudio Desinan, in quest'urgenza di traduzione educativa, è dunque impregnata di quella circolarità ermeneutica tra Teoria e Pratica, così spesso invocata in pedagogia e così spesso disattesa nei fatti. È una pedagogia, la sua, che instancabilmente si misura con la pratica e cerca di illuminarla. La realtà multiculturale non viene edulcorata ad uso di una facile prosopopea interculturale, ma viene guardata con onesto disincanto, a tratti anche doloroso. La realtà multiculturale è conflittuale, in essa abitano incomprensioni e pregiudizi, si agitano fantasmi e si animano scontri tra persone e gruppi appartenenti a culture differenti. Ma tale constatazione in Claudio Desinan non apre né ad un disfattismo né ad un qualunque di convenienza: nell'incessante intento di composizione, di cui poc'anzi si è detto, tale problematicità multiculturale riporta alla necessità d'essere capita, ricorrendo, se serve, anche ad esaminare i dettagli dei processi micro-sociali.

8 C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, cit., p. 25.

9 Ivi, p. 39.

10 C. Desinan, *L'educazione interculturale in classe*, in "Studium Educationis", n. 4/1999a, CEDAM Padova, pp. 728-729.

11 C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, cit., p. 116.

12 Ivi, p. 39.

Ne è un esempio la spiegazione delle processualità identitarie nei soggetti migranti. L'intuizione - che ha avuto larga fortuna - è stata quella di riprendere in modo originale alcuni studi francesi (Mucchielli 1983; Ollivier 1988; Camilleri 1988, 1989) sull'analisi dei processi identitari in soggetti immigrati, in un quadro contestuale di dinamiche integrative spesso difficili.

Convivenza e interazione non hanno quale naturale esito l'integrazione. Non solo: quest'ultima non è nemmeno la prima inclinazione delle parti. Su di essa, ad esempio, spesso prevalgono l'emarginazione e l'assimilazione, quali processi opposti tra di loro ma ugualmente contrari all'integrazione. Secondo un'inattesa situazione bipartisan, scopriamo così che la mancanza della volontà integrativa può essere anche degli stranieri. "Ma se sono loro a non volersi integrare?": questo pare l'alibi più forte che, senza troppa consapevolezza a dire il vero, ci fa ritenere sollevati (a seconda dei casi, con sollievo o con sconforto) dal nostro compito educativo di tipo interculturale. Ma ovviamente la questione è, alla sua base, mal posta. Anche la mancanza di volizione integrativa va capita, problematizzata e interpretata: non è questo forse che deve fare un educatore di fronte ad un rifiuto, a maggior ragione se esso è posto dal proprio stesso educando? (quale insegnante si sentirebbe sollevato dal proprio compito adducendo a motivazione il fatto che è l'allievo a non volere imparare?). Ci accorgiamo così, seguendo Desinan, che dietro a comportamenti quali quelli di chiusura, di conservatorismo, di opposizione si può celare proprio un intendimento costruttivo: il tentativo di risolvere la propria vacillante appartenenza identitaria. Le strategie identitarie¹³ sono meccanismi difensivi volti a risolvere l'identificazione problematica, che più spesso si ingenera in un contesto d'arrivo ostile o percepito come tale. Tale soluzione è sì velleitaria, ma da essa si possono ricavare alcune importanti acquisizioni d'ordine educativo.

La prima richiama il principio che un comportamento manifesto (quale, ad esempio, quello oppositivo di rifiuto culturale) può essere solo l'esito di un bisogno integrativo, che va quindi recuperato e affrontato attraverso l'offerta di risposte adeguate: «anche la resistenza al cambiamento è intesa in modo differente. Essa esiste, ma non va esagerata. Né va vista come una forza di per sé negativa»¹⁴, costituendo la motivazione intrinseca al riconoscimento della difficoltà integrativa e alla ricerca di un sé e di una appartenenza. La chiusura, in questo caso, segna una possibilità educativa, a patto che l'educatore non rimanga a fissare il dito senza accorgersi della luna.

Una seconda acquisizione è che l'intrinseca precarietà delle strategie identitarie deve allertarci anche quand'esse assumono una forma apparentemente non problematica, come nel caso dell'accettazione totale quale dinamica auto-assimilativa; sempre (al contrario del legittimarci all'abbandono) esse ci dicono del vuoto educativo che spesso le persone incontrano, segnalano la profondità

¹³ Ivi, pp. 56-70.

¹⁴ Ivi, p. 48.

di un bisogno e ribadiscono l'importanza del nostro compito di educatori e insegnanti.

Una terza rilevante indicazione conseguente alle implicazioni proprie delle processualità identitarie è quella che per comprendere le dinamiche multiculturali non è sufficiente ricorrere alle sole e presunte culture in gioco. Gli immigrati, potremmo dire per semplificare il discorso, non si comportano semplicemente in conseguenza alla cultura a cui appartengono, né da una reazione di quest'ultima con la cultura d'accoglienza (se così fosse, come spesso ingenuamente riteniamo, basterebbe conoscere l'una e l'altra, o, al limite, le interazioni tra le due). Esiste uno spazio ulteriore che è quello dell'esperienza migratoria e d'accoglienza che per un verso 'travalica' le appartenenze in gioco, per l'altro accomuna vissuti ed agiti di persone di diversa provenienza ma ugualmente implicate in vicende migratorie. Di conseguenza, scrive Desinan, «è inesatto considerare la condizione dell'immigrato come quella di un soggetto che si trova a metà strada tra un sistema culturale ed un altro. L'immigrato e la sua famiglia non sono su una linea mediana, ma agiscono su un terreno specifico, costituito da una sorta di "cultura dell'immigrazione", che è costituita dai tratti della cultura di provenienza, dai tratti della cultura di accoglienza e dalle strategie individuali e familiari utilizzate per gestire questi elementi»¹⁵.

LA SCUOLA COME LABORATORIO E PALESTRA INTERCULTURALE

Per il proprio percorso professionale e per credo pedagogico, la scuola viene individuata da Claudio Desinan quale luogo decisivo per la sfida interculturale. Questa posizione è senz'altro assunta in buona compagnia (Secco 1992; Demetrio 1997; Nanni 1998; Santerini 2001), ma qui, il discorso sulla scuola è fin da subito ribaltato rispetto a quanto il senso comune potrebbe far intendere. L'intercultura non è la risposta al problema del bambino straniero a scuola: se così fosse, la dimensione problematica verrebbe ricondotta alla diversità del bambino immigrato, evidentemente contrapposta alla non-diversità (ossia alla altrimenti non-problematicità) della scuola "monoculturale"¹⁶. Se il bambino straniero non è il problema, egli però ne indica invece uno, che riguarda proprio la scuola "tradizionale" (quella non-interculturale): quello di non essere adeguata alla realtà alla quale dovrebbe rispondere, realtà che oggi è innegabilmente e irreversibilmente multiculturale.

Se dunque l'insegnante vede il problema nel bambino straniero, il suo è un difetto di sguardo, ed è questo il più professionale dei pregiudizi, il primo su cui lavorare: «le differenze che l'insegnante coglie in classe (...) sono, non di rado, la

¹⁵ Ivi, p. 52.

¹⁶ Uso questa espressione per chiarire i termini della questione, benché questo sia un concetto socialmente sempre irrealistico.

conseguenza degli schemi concettuali che orientano inconsciamente la sua percezione dell'alterità culturale, anche se, razionalmente, egli li rifiuta»¹⁷.

Alla base vi è dunque un *nostro* problema culturale, che con facilità ci fa intendere la diversità sotto l'erronea categoria del "deficit".

Di nuovo, come in precedenza evidenziato, in Desinan il discorso viene riportato ad un piano concreto e la questione scolastica prende la forma (si "personalizza") della funzione educativa dell'insegnante. Da qui deve necessariamente partire una rifondazione interculturale della scuola, dalla formazione di coloro che hanno la più diretta responsabilità attuativa del rapporto di insegnamento-apprendimento. In questi termini, il progetto di una scuola interculturale non può che prendere le mosse da una formazione interculturale degli insegnanti, laddove con essa non deve intendersi un cumulativo nozionismo etno-antropologico (la conoscenza della -presunta- diversità culturale per poterla quindi gestire), né un tecnologismo didattico sulle modalità di insegnamento in ambito multiculturale: Desinan ci mette in guardia da questi facili scivolamenti affermando che, nella formazione insegnante, «il primo obiettivo non è di affrontare i problemi di metodo dell'insegnamento, dei contenuti disciplinari, della valutazione, dell'insegnamento della lingua, della programmazione, che la presenza dello scolaro immigrato inevitabilmente pone, ma è di *rendersi conto dell'origine culturale della diversità*. Il primo obiettivo della formazione docente è quindi dichiaratamente ermeneutico»¹⁸. In un momento (siamo sul finire degli anni Novanta) nel quale l'enfasi (e forse un'esagerata fiducia) verso la didattica interculturale (mal)intesa come armamentario di tecniche e strumenti per la gestione dell'altrimenti temibile complessità multiculturale era ai propri massimi, la voce di Claudio Desinan indica una direzione diversa, arrivando anche ad affermare che è «meglio un insegnante aperto, anche se deve lavorare con un materiale didattico fondato su un curriculum etnocentrico, piuttosto che un insegnante chiuso, anche se ha a disposizione una varietà di documenti pluri-etnici scritti appositamente per realizzare un piano di valorizzazione della cultura minoritaria»¹⁹.

L'ansia della diversificazione didattica deve cedere il passo ad un'analisi proprio laddove il senso comune pone una naturale indistinzione: il primo compito dell'insegnante, scrive Claudio Desinan, è di «entrare nel concreto e di stimolare l'indistinzione in cui è avvolta l'immigrazione»²⁰, poiché è su tale malinteso terreno che si perpetuano incomprensioni e si vanificano anche i buoni metodi e intendimenti degli insegnanti.

17 C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, cit. p. 79

18 Ivi, p. 150.

19 C. Desinan, *Educazione interculturale e comparazioni metodologiche*, in L. Czerwinsky Domenis (a cura di), *Obiettivo bambino. Dalla ricerca pura alla ricerca applicata. Pubblicazione in onore di Giorgio Tampieri*, FrancoAngeli, Milano 1997b, p. 462.

20 C. Desinan, *L'educazione interculturale in classe*, cit., p. 735.

L'intercultura non confonde l'interazione (inevitabile) con l'incontro, sapendo che affinché quest'ultimo possa darsi è necessario un'apertura all'altro, ossia una volontà e capacità di ripensamento del sé. Nemmeno l'insegnamento può aggirare quest'atto di riscoperta verso se stessi, assumendo così che la scuola per essere interculturale deve ritornare fondamentalmente ad essere se stessa, ossia luogo di ascolto, di incontro, di crescita comune attraverso comuni intendimenti, diversi solo per consapevolezza e responsabilità. Con un'espressione che a questo punto non può completamente sorprendere, Desinan afferma che «forse la ricerca attuale dà troppa importanza a fattori quali il rispetto della identità culturale e la valorizzazione della cultura di appartenenza». È il «buon profitto» (usa proprio questa espressione) ad assicurare «la vera uguaglianza»²¹ a scuola. Nessuno scadimento verso una pedagogia buonista, verso uno speciale assistenzialismo: la scuola sarà fattore di uguaglianza e integrazione non se protegge le diversità assegnando loro trattamenti, attese e esiti distinti, ma se assumerà le differenze (tanto culturali quanto personali) quali condizioni necessarie per la promozione di ognuno, nell'educazione e nell'insegnamento, verso l'espressione delle proprie attitudini e dei propri talenti. La vera uguaglianza è dunque quella delle opportunità di ciascuno, che si possono dare solo nella promozione di un ugualmente alto e ambizioso apprendimento.

La buona scolarizzazione dei bambini di origine italiana e di origine straniera, pervasa da questo intendimento ermeneutico di reciproca scoperta, è la miglior premessa al loro incontro, il più proficuo percorso per il loro inserimento scolastico e la miglior garanzia per la loro integrazione sociale come lavoratori e cittadini di domani. Nuovamente, è ripensando la normalità della scuola che accogliamo realmente la diversità interculturale.

Solo una volta posto con molta chiarezza questo intendimento di fondo è allora possibile affacciarsi ad uno "strumentario" teorico e didattico specificamente dedicato all'intercultura e facilitante la sua comprensione e gestione specifica. In tali termini, esso sarà autenticamente ausiliario al processo educativo-didattico, senza sostituirne gli oneri, quali quelli del significato, dell'indirizzo e della personalizzazione su ogni alunno, oneri questi che non possono rimanere che in capo all'insegnante.

A tali condizioni Desinan non lesina indicazioni e anzi, invita a temerari affondi. Qui non è possibile che ricordarne alcuni per brevi cenni. Vi è, innanzitutto, il giusto ricorso a quelle che definirei *conoscenze interne* sulle diversità, purché nella misura in cui tali astrazioni abbiano ricadute utili. Anche le conoscenze generali sulle caratteristiche delle diverse appartenenze culturali possono avere un valore euristico, se appropriatamente utilizzate. Esse permettono un primo orientamento della comunicazione e della possibile condivisione dei significati. Infatti, anche senza aderire al concetto radicale di *identità di base* elaborato da Kardiner, «è innegabile la constatazione di una mentalità comune, di consuetu-

21 C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, cit., p. 463.

dini di vita caratteristici di determinante comunità, di sistemi di comunicazione tipici, di atteggiamenti condivisi che consentono ai membri di una comunità di riconoscersi come appartenenti ad un gruppo determinato e ad un ben caratterizzato sottosistema culturale»²².

Vanno poi ricordate quelle che potremmo indicare come *indicazioni teoriche trans-culturali*, vale a dire quelle dinamiche che operano nel campo proprio dell'esperienza e della "cultura" della migrazione, come le già citate strategie identitarie. Nel suo intendimento educativo, Desinan dedica diverse pagine a "raccomandazioni" per la scuola dell'infanzia e dell'obbligo²³, fornisce analisi comparative su impostazioni didattiche estere²⁴, e non risparmia indicazioni metodologiche e contributi applicativi nel campo della didattica e dell'educazione interculturale, come, ad esempio, il programma di "comprensione interculturale" di F. Ouellet (1991), "l'istruzione complessa" di E. Cohen (1989), "l'empowerment" di J. A. Banks (1988), o in ambito glottodidattico l'approccio del "Total Physical Response" di J. M. Asher (1979).

CONCLUSIONI

La mia tesi di dottorato (2003), affidata alla direzione di Claudio Desinan, verteva su un'indagine etnografica in un contesto scolastico. Tra i risultati indicavo che la constatazione di una partecipazione competente nei bambini stranieri consente di rifiutare una lettura della diversità culturale (oltre che come deficit) anche come "oggetto irriducibile", come alibi che giustifica difficoltà di inserimento e di successo scolastico. La diversità culturale, come l'identità culturale, non è un oggetto chiuso, ma processo intrinsecamente aperto, e perciò "educabile".

Desinan, nel suo contributo alla pedagogia interculturale, traccia i presupposti e le direzioni per realizzare questo spazio di educabilità nella diversità culturale, luogo nel quale sempre di più siamo tutti immersi. Lo fa senza clamori e retorica, con chiarezza e una vera preoccupazione attuativa. La sua pedagogia interculturale, questa teoresi sulla diversità, è una paziente rilettura e un saggio recupero della normale utopia dell'essere educatore di frontiera, della straordinaria normalità del pensare e fare educazione.

In premessa, ho esplicitato i tre tempi nei quali ho inteso riproporre il contributo di Claudio Desinan: le sue intuizioni, i significati e gli insegnamenti, le sfide interculturali assunte e l'impegno educativo e didattico. In conclusione, mi preme evidenziare che la sua pedagogia non sta solo negli apporti su queste tre dimensioni, quanto nella loro unione in un'unica prospettiva pedagogica, in

²² Ivi, pag. 42.

²³ C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, cit., pp. 88-92.

²⁴ Si veda a riguardo C. Desinan, *Orientamenti di didattica interculturale*, in R. Finazzi Sartor (a cura di), *Educazione e pluralismo culturale. Preadolescenza, cultura, linguaggio*, Nuova vita, Padova 1999b, pp. 31-83.

una pedagogia interculturale nella quale le conoscenze rimandano sempre ad un significato autenticamente umanizzante, e nella quale la speciale formazione educativa e docente risponde ad una loro urgenza di diventare percorsi educativi 'normali'.

BIBLIOGRAFIA

Agostinetto L. (2008), *L'intercultura in bilico. Scienza, incoscienza e sostenibilità dell'immigrazione*, Marsilio, Venezia.

Agostinetto L. (2002), *Il contesto interculturale di classe*, in: C. Desinan (a cura di), *Formazione e comunicazione*, Franco Angeli, Milano.

Asher J. M. (1979), *L'Antropologie contemporaine*, Puf, Paris.

Banks J. A. (1988), *Multiethnic education. Theory and practice*, Allyn and Bacon, Boston.

Bertolini P. (2003), *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano.

Boudon R. (2009), *Il relativismo*, il Mulino, Bologna.

Camilleri C. (1988), *Le culture et l'identité culturelle: champ notionel et devenir*, in: Camilleri C., Cohen-Emerique M. (a cura di), *Chocs de cultures*, L'Harmattan, Paris.

Camilleri C. (1989), *Le gestion de l'identité en situation d'hétérogénéité culturelle*, in: Retschitzky J., Bossel-Lagos M., Dasen P. (a cura di), *La recherche interculturelle*, I vol., L'Harmattan, Paris.

Cohen E. G., Lotan R. A., Leechor C. (1989), *Can classrooms learn?*, in: "Sociology of Education", n. 62, pp. 75-94.

Demetrio D. (1997), *Agenda interculturale. Quotidianità e immigrazione a scuola. Idee per chi inizia*, Meltemi, Roma.

Desinan C. (1997a), *Orientamenti di educazione interculturale*, Franco Angeli, Milano.

Desinan C. (1997b), *Educazione interculturale e comparazioni metodologiche*, in: L. Czerwinsky Domenis (a cura di), *Obiettivo bambino. Dalla ricerca pura alla ricerca applicata. Pubblicazione in onore di Giorgio Tampieri*, Franco Angeli, Milano, pp. 455-463.

Desinan C. (1998), *Interculturalità e formazione docente*, in: F. Gobbo, E. Guidolin (a cura di), *Formazione permanente e trasformazioni sociali. Scritti in onore di Rosetta Finazzi Sartor*, Imprimatur, Padova, pp. 149-153.

Desinan C. (1999a), *L'educazione interculturale in classe*, in: "Studium Educationis", n. 4, pp. 728-747.

Desinan C. (1999b), *Orientamenti di didattica interculturale*, in: R. Finazzi Sartor (a cura di), *Educazione e pluralismo culturale. Preadolescenza, cultura, linguaggio*, Nuova Vita, Padova, pp. 31-83.

Florio-Ruane S. (1996), *Cultura e organizzazione sociale della classe scolastica*, in: F. Gobbo (a cura di), *Antropologia dell'educazione*, Unicopli, Milano, pp. 171-189.

- Lévi-Strauss C. (2002), *Razza e storia. Razza e cultura*, Einaudi, Torino.
- Mehan H. (2001), *L'etnografia costitutiva*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Milan G. (2007), *Comprendere e costruire l'intercultura*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Mucchielli A. (1983), *Le reazioni di difesa nelle relazioni interpersonali*, Cittadella, Assisi.
- Nanni A. (1998), *L'educazione interculturale oggi in Italia*, EMI, Bologna.
- Ollivier E. (1988), *Stratégies paradoxales del migrants et dimensions paradoxales de l'éducation interculturelle*, in: F. Ouellet (sous la direction de), *Pluralisme et école*, Institut de québécois de recherché sur la culture, Québec.
- Ouellet F. (1991), *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, L'Hartmann, Paris.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Laterza, Bari.
- Santerini M. (1994), *Cittadini del mondo*, La Scuola, Brescia
- Santerini M. (2001), *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma.
- Secco L. (1992), *L'interculturalità e il problema pedagogico oggi*, in: S. S. Macchietti (a cura di), *Verso una educazione interculturale*, Irsae Toscana, Firenze.
- Tullio-Altan C. (1983), *Antropologia. Storia e problemi*, Feltrinelli, Milano.
- Wallnöfer G. (2000), *Pedagogia interculturale*, Bruno Mondadori, Milano.

Scuola e funzione docente nel segno dell'educazione

MATTEO CORNACCHIA*

Uno dei temi che più ha appassionato Claudio Desinan nel corso della sua carriera e che ha attraversato tutta la sua produzione scientifica è senza dubbio la scuola, intesa sia dal punto di vista istituzionale (la sua storia, la sua evoluzione organizzativa, la sua funzione sociale), sia per i processi educativi che in essa si realizzano (la relazione educativa, il rapporto insegnante-alunno, le forme dell'integrazione). Tale interesse può sembrare del tutto normale visto che si sta considerando l'opera di un pedagogista accademico e il fatto che la principale agenzia educativa e di socializzazione della nostra società sia stata al centro dei suoi studi non dovrebbe dunque sorprendere. Eppure ritengo che questa attenzione abbia delle specificità, che tenterò di illustrare in questo contributo.

LO STRETTO LEGAME FRA TEORIA E PRASSI

La prima considerazione riguarda la natura della ricerca e, per certi aspetti, la stessa vicenda biografica di Desinan che, anche se documentata in altra parte del presente volume, vorrei qui riprendere brevemente. La sua teoria sulla scuola, per utilizzare un'espressione a lui cara, "trasuda pratica", perché egli è stato anzitutto un uomo di scuola: insegnante elementare già nel 1953, poco più che ventunenne, a San Volfango, nel comune di Drenchia, si trasferì negli anni successivi

* Ricercatore in Pedagogia Generale e Sociale e docente di Educazione degli Adulti all'Università di Trieste.

prima a Pradamano, poi a Cussignacco, infine a Trieste, dove nell'anno scolastico 1959/60 avvenne l'incontro professionale con Duilio Gasparini, all'epoca Direttore Didattico della scuola elementare di San Sabba. Oltre all'importante parentesi di maestro elementare si affianca poi quella di insegnante di scuola media: abilitato per la docenza di lingua e letteratura italiana, latino, storia e geografia, lavorò prima a Cervignano, poi alla scuola media "Bergamas" di Trieste.

Questa intensa esperienza sul campo gli ha consentito non soltanto di osservare, ma di vivere in presa diretta alcuni passaggi fondamentali della storia recente della pubblica istruzione: penso in particolare alla stagione immediatamente successiva ai programmi elementari del 1955, i cosiddetti programmi del "personalismo cattolico", ma anche al fermento sociale e culturale maturato nel corso degli anni Sessanta e poi confluito nei "Decreti Delegati" del 1974. Come si avrà modo di illustrare a breve, le tappe appena menzionate hanno avuto grande influenza non soltanto sull'operatività di Desinan "maestro", ma anche sulla sua formazione di studioso e accademico: la produzione scientifica a lui riferita, infatti, si caratterizzerà negli anni per la grande attenzione ai valori del personalismo – e della persona in particolare – e per alcuni temi sociali rilanciati dalla decretazione degli anni Settanta, come l'integrazione dei disabili, la prospettiva dell'inclusione, la partecipazione all'ideazione del progetto educativo di istituto attraverso le rappresentanze e la dimensione della collegialità docente.

La passione per la scuola non lo abbandona ma, anzi, lo accompagna anche nel passaggio all'università: il primo assistentato, infatti, è proprio alla cattedra di didattica di Duilio Gasparini, nel 1966. Manterrà questo incarico anche dopo il 1969, quando invece diviene assistente incaricato, prima, e assistente ordinario, poi, alla cattedra di Pedagogia di Enzo Petrini, altra importantissima figura nella formazione pedagogica e professionale di Desinan.

Si costituisce così in quegli anni un gruppo di lavoro presso l'Istituto di Pedagogia della Facoltà di Magistero di Trieste che vede al fianco di Petrini e Gasparini Silvano Pezzetta, insegnante elementare comandato per le esercitazioni, e tre giovani assistenti: Bianca Grassilli, Annamaria Griselli e, appunto, Claudio Desinan. A questi si aggiungeranno poco dopo Elena Valenti, Gianfranco Spiazzi e, a presidio delle competenze psicologiche, Giorgio Tampieri e Loredana Czerwinsky Domenis.

Il neo-costituito gruppo sorto all'interno dell'Istituto di pedagogia rivela fin da subito un approccio multidisciplinare, rivolge prioritariamente la propria attenzione alla scuola e caratterizza la propria ricerca per un taglio eminentemente pratico, operativo, sviluppato sul campo attraverso il pieno e ampio coinvolgimento degli insegnanti. Assume questi tratti, ad esempio, il *Programma AZ*, ovvero un progetto di ricerca sull'insegnamento e apprendimento della lettura e della scrittura che chiamò in causa un rilevante numero di insegnanti¹. Al di là dei con-

¹ Alle caratteristiche e attività del gruppo triestino sono stati dedicati già diversi contributi. In particolare, all'interno di questo stesso volume, richiamo la biografia di Desinan e il dialogo a tre voci con Bianca Grassilli e Loredana Czerwinsky Domenis. Segnalo inoltre un articolo pubblicato nel 2012 dalla rivista "prospettiva EP" e intitolato *Su una "triestinità" della pedagogia triestina*

tenuti, l'indagine si segnalò subito per una caratteristica che sarebbe divenuta un segno distintivo del gruppo e che si ritrova in tutta la produzione successiva di Desinan: lo stretto legame fra teoria e pratica.

Fra gli assunti fondamentali del gruppo di ricerca, inoltre, vi era la ferma convinzione che la qualità della scuola passi anzitutto attraverso la qualità dell'insegnamento: ciò significava prestare attenzione alla formazione iniziale e continua degli insegnanti; oltre alle numerose collaborazioni "esterne", dall'allora IRRSAE (Istituto Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativi) alla FISM (Federazione Italiana Scuole Materne), dall'AIMC (Associazione Italiana Maestri Cattolici) all'Università Popolare, si valutò l'opportunità di offrire ai futuri insegnanti degli strumenti adeguati per affrontare il concorso magistrale. L'occasione si presenta nel 1975, quando il Ministero della Pubblica Istruzione emanò i nuovi programmi con una serie di sostanziali novità rispetto al passato. Nacque in quell'occasione il volume collettaneo *Maestri domani*, per l'editrice Le Monnier, che già nella prima edizione, quella del 1976, ebbe un clamoroso successo dovuto fra le altre cose all'organizzazione stessa del testo, funzionale alla procedura concorsuale.

LA POLIEDRICITÀ DELLE TEMATICHE

In quel lavoro Desinan si occupò dei capitoli riguardanti l'integrazione degli alunni diversamente abili, il disadattamento, i condizionamenti socio-familiari, la valutazione scolastica e l'impiego delle tecnologie dell'istruzione, facendo intravedere fin da allora una straordinaria capacità di padroneggiare con competenza diversi argomenti. E questa sarà un'altra caratteristica che lo accompagnerà nel corso della carriera, perché il suo interesse nei confronti della scuola è poliedrico. Negli anni successivi, infatti, le sue prospettive si allargheranno ulteriormente, e spazieranno dall'educazione motoria all'educazione musicale oppure, in tempi più recenti, la questione interculturale e l'assetto organizzativo della scuola. Non mancano, inoltre, riflessioni più "politiche", espresse soprattutto sulle riviste di settore (penso in particolare a *Scuola e Didattica* e a *Scuola Italiana Moderna*) e relative ai nuovi percorsi di formazione docente che si andavano progettando all'inizio degli anni Novanta e avrebbero poi condotto all'attivazione del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e della SSIS (Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento nella Secondaria). Apparentemente, quella che ho definito "poliedricità", potrebbe sembrare una conoscenza dispersiva, quando in realtà rivela un interesse – forse si dovrebbe dire una "passione" – a 360 gradi, che riconosce la pluralità degli strumenti, degli approcci, dei problemi, delle questioni, ma non li riduce a specialismi o parcellizzazioni. La capacità di toccare corde differenti, di padroneggiare anche linguaggi diversi, non tradisce la convinzione di una vi-

nel periodo 1964-1976 in cui lo stesso Desinan ripercorre sul piano della ricerca, ma anche dei rapporti umani, il clima vissuto all'interno dell'ex Istituto di Pedagogia dell'Università di Trieste a cavallo degli anni Sessanta e Settanta.

sione globale, d'insieme, della scuola e dell'insegnamento. Il concetto di persona è il paradigma unificatore del pensiero di Desinan sulla scuola e, più in generale, sull'educazione e nei suoi lavori si concretizza l'opposizione di Morin al pensiero semplificato, in ragione della promozione del pensiero complesso:

Il pensiero complesso è consapevole in partenza dell'impossibilità della conoscenza completa: uno degli assiomi della complessità è l'impossibilità, anche teorica, dell'onniscienza. Riconoscimento di un principio di incompletezza e di incertezza. Il pensiero complesso è animato da una tensione permanente tra l'aspirazione a un sapere non parcellizzato, non settoriale, non riduttivo, e il riconoscimento dell'incompletezza e della incompletezza di ogni conoscenza. Questa tensione ha animato tutta la mia vita... Per tutta la vita... ho sempre aspirato ad un pensiero multidimensionale... Ho sempre sentito che alcune verità profonde, antagoniste tra loro, erano per me complementari, senza smettere di essere antagoniste².

Le parole di Morin potrebbero essere facilmente attribuibili a Desinan, la cui vicenda di studioso sembra animata dalla stessa tensione verso il pensiero multidimensionale chiamato in causa dal filosofo francese³. Tale caratteristica, oltre che nelle opere, si è potuta apprezzare nella didattica universitaria, non solo per l'elevato numero di corsi tenuti entro un vasto orizzonte della scienza pedagogica⁴, ma anche per la sua capacità di scomporre e ricomporre a lezione i problemi e le questioni fondative della pedagogia, attraverso un modo di procedere che dai singoli segmenti e dai particolari, restituiva sempre allo studente lo sguardo d'insieme e, dunque, il senso logico di ogni passaggio.

UNA NUOVA STAGIONE: DALLA PEDAGOGIA ALLE SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Interesse e passione per la scuola non si smorzano nemmeno nel 1993, quando l'allora Ministero della Pubblica Istruzione decise la progressiva disattivazione dei corsi di laurea in Pedagogia per lasciare posto ai nuovi corsi di laurea in Scienze dell'Educazione. L'operazione, oltre che di natura organizzativa e accademica, ha avuto un profondo significato sul piano epistemologico e, soprattutto, ha segnato un netto spostamento dell'attenzione sui problemi dell'extrascuola: il nuovo corso di laurea, infatti, articolato in tre indirizzi, ne dedicava solamente uno all'insegnamento, fra l'altro quello meno opzionato dagli studenti e, di fatto,

2 E. Morin, *Introduction à la pensée complexe*; tr. it. *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, Sperling & Kupfer, 1993, p. 3.

3 Non è un caso che il saggio di Morin *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, in cui il filosofo francese espone il proprio pensiero, è stato inserito fra i testi d'esame negli ultimi anni d'insegnamento di Desinan per il corso di Pedagogia generale.

4 Nel corso della sua carriera, Desinan ha insegnato Pedagogia generale, Pedagogia speciale, Storia della pedagogia, Educazione permanente e alle differenze, Pedagogia della scuola, Pedagogia della famiglia, Pedagogia prescolare, Pedagogia comparata, Educazione degli adulti, Pedagogia della comunicazione, Pedagogia interculturale.

il primo ad essere riformato. Gli altri due, quello per “educatore professionale extra-scolastico” e quello per “esperto dei processi formativi”, testimoniano invece un cambiamento di prospettiva epocale.

Desinan crede profondamente nel progetto delle Scienze dell’Educazione: è fra gli artefici dell’avvio del nuovo corso a Trieste, ancora una volta assieme a Bianca Grassilli e Loredana Czerwinsky Domenis, cui si aggiunge Franco Blezza. Diventato professore ordinario nel 1994, assume subito la presidenza del corso di laurea appena attivato e se ne fa promotore in diversi contesti istituzionali (in particolare nel corso delle iniziative finalizzate all’orientamento in entrata). Ma non per questo il suo stretto legame con la scuola viene meno, sia dal punto di vista della produzione scientifica, sia dal punto di vista didattico. Le sue collaborazioni con enti e associazioni che si occupano di formazione continua degli insegnanti proseguono e nei corsi universitari, specie in quello di Pedagogia generale, non manca di raccomandare agli educatori di coltivare un rapporto di reciproca integrazione con il mondo della scuola. È l’epoca in cui la comunità scientifica pedagogica promuove il concetto di “sistema formativo integrato” (Frabboni, Guerra e Scurati, 1999) e l’esplosione dell’extra-scuola, nella visione di Desinan, non fa venir meno il ruolo centrale, strategico, irrinunciabile dell’istituzione scolastica. Un ruolo che va rivendicato e difeso.

Per farlo Desinan accetta anche di mettere in discussione la scuola. Lo aveva già fatto nel 1984, in un volume intitolato proprio *Scuola in discussione* attraverso il quale egli rilevava le contraddizioni o, meglio, le “antinomie educative” di una stagione molto particolare dell’istruzione pubblica, caratterizzata da una parte dalla moltiplicazione dei compiti e delle attese, dall’altra da un diffuso disorientamento della classe docente.

Si esce dal tunnel chiarendo meglio il ruolo dell’insegnamento e della formazione scolastica, il che significa da una parte limitare i compiti della scuola, e dall’altra specializzarla nelle sue funzioni, utilizzando in maniera più unitaria e completa i dati scientifici oggi a disposizione, approfondendo il problema delle metodologie, riassegnando all’insegnante in classe compiti più specifici e meno confusi, migliorandone la professionalità.

Trasferendo la questione sul piano teorico, ogni serio tentativo di far uscire la scuola dalla crisi deve essere diretto verso una collocazione più autentica e funzionale del discorso pedagogico.

Altre strade perché la scuola possa aspirare al recupero sembrano insufficienti, o aprono problemi più numerosi di quanti non ne chiudano.

Per cominciare, non pare che la soluzione possa venir ricercata assegnando alla scuola la sola istruzione, in modo da eliminare il nodo delle scelte educative.

La scuola è sempre e comunque formativa, anche quando vorrebbe proporsi di agire sul piano del puro insegnamento. Del resto già una scelta di questo tipo imporrebbe una forma di operatività scolastica e di atteggiamento docente che avvierebbe lo scolaro al disinteresse sociale ed al disimpegno etico e civile⁵.

⁵ C. Desinan, *Scuola in discussione. Ansie pedagogiche e attese educative*, Udine, Del Bianco, 1984, pp. 67-68.

Nel 1998, invece, esce *Discutere la scuola* che già nel titolo rivela la precisa intenzione di proseguire il discorso intrapreso nel 1984 e di non sottrarsi al confronto: questa volta si tratta di un testo collettaneo organizzato in modo molto pragmatico in una serie di saggi che propongono i temi caldi del fare scuola (il tempo pieno, l'integrazione dei diversamente abili, l'uso delle tecnologie, ecc.) in prospettiva analitica, mettendo in evidenza, per ciascun argomento, i pro e i contro, i punti di forza e i punti di debolezza, i costi e i benefici. Attorno a sé Desinan raduna i fedeli colleghi di sempre del Dipartimento dell'Educazione di Trieste (fra gli altri, Franco Blezza, Elena Valenti, Gianfranco Spiazzi, Bianca Grassilli), ma anche due nomi di spicco della pedagogia nazionale che alla scuola hanno dedicato buona parte della loro ricerca scientifica: il primo è Cesare Scurati, recentemente scomparso, che oltre ad aver collaborato alla commissione ministeriale che ha redatto i Programmi Elementari dell'85 e gli Orientamenti della scuola materna del 1991 aveva diretto alcune importanti riviste di settore dell'editrice "La Scuola"; il secondo, Giuseppe Bertagna, di lì a poco sarebbe stato chiamato dal ministro Letizia Moratti a tracciare l'impianto pedagogico dell'importante riforma del 2003.

In quel volume Desinan, oltre alla curatela e all'introduzione, scrisse un saggio che non soltanto faceva il punto della situazione sulla tanto discussa contrapposizione fra insegnamento ed educazione, ma svelava di fatto una sua convinzione profonda, potremmo dire partigiana: quella dell'imprescindibile azione educativa della scuola e degli insegnanti. Educazione e istruzione sono state messe spesso in contrapposizione, quasi a voler sottendere due diverse concezioni dell'uomo, l'una in senso umanistico e l'altra in secondo tecnologico. Alle origini di questa disgiunzione vi sarebbe la "separazione della coscienza occidentale" (Acone, 1994), ovvero quel processo di inesorabile divaricazione fra umanesimo e scientismo che negli ultimi anni si è ancor più radicalizzato, come ha recentemente denunciato Martha Nussbaum⁶, una delle filosofe più attente e apprezzate del panorama internazionale.

SCUOLA PER L'ISTRUZIONE, SCUOLA PER L'EDUCAZIONE

In Italia, la tendenza a separare educazione e istruzione ha ripreso vigore all'inizio degli anni Ottanta, quando si sentì la necessità di riconsiderare la funzione della scuola pubblica in un quadro di cambiamenti epocali a livello nazionale e internazionale: da una parte si avvertiva la necessità di aggiornare i programmi della scuola elementare, vecchi ormai di quasi trent'anni; da un'altra, sul versante epistemologico, si andava consolidando il paradigma delle scienze dell'educazione e si prendevano sempre più le distanze da un'impostazione gentiliana della

⁶ Cfr. M. Nussbaum, *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities*; tr. it. *Non per profitto*, Bologna, il Mulino, 2011.

pedagogia; da un'altra ancora il processo di europeizzazione era alle porte e il confronto sui temi della scuola pubblica valicava ormai i confini nazionali.

Diverse le voci e le ragioni a favore della scuola dell'istruire: Desinan ne da ampio conto, ma in questa sede ne riprendo due in particolare.

La prima riguarda ancora una volta lo statuto epistemologico della pedagogia: un percorso, quello del riconoscimento scientifico, assai travagliato e complesso e che Desinan non ha mai mancato di proporre e problematizzare all'interno dei suoi corsi universitari. Il faticoso cammino di emancipazione dalla filosofia, avviato principalmente da Herbart, ha posto il problema della legittimazione scientifica della pedagogia e dell'individuazione tanto del suo oggetto di studio, quanto delle metodologie per indagarlo, esattamente come accaduto ad altre scienze umane (la sociologia, la psicologia, la linguistica, ecc.). E il problema si è presentato proprio a questo punto, dal momento che l'educazione è una realtà assai più mobile e inafferrabile rispetto ad altri ambiti, soggetta a continui condizionamenti di ordine culturale, sociale, storico; l'indeterminatezza dell'oggetto mina sul nascere l'ambizione della pedagogia a farsi scienza, costringendola pertanto a cambiare rotta sull'istruzione che, al contrario, avrebbe caratteristiche di stabilità e oggettività più rassicuranti.

La seconda ragione, invece, chiama in causa motivazioni di libertà e coscienza, dal momento che la scelta dell'indirizzo educativo, anche dal punto di vista costituzionale, spetterebbe alla famiglia, non alla scuola che, proprio per questo, dovrebbe limitarsi a impartire un'istruzione disciplinare. Appartiene a questo genere di considerazioni anche la tanto discussa disputa sulla laicità della scuola, che riaffiora puntualmente ad ogni nuovo fatto di cronaca che ha per oggetto simbologie religiose: la scelta di far coincidere la *mission* scolastica con la sola istruzione, da questo punto di vista, sarebbe garanzia di pluralismo ed escluderebbe il rischio, da parte dello Stato, di farsi in qualche modo mediatore di una specifica confessione religiosa. Celebri, in tal senso, risultano non soltanto la posizione di Dewey, secondo il quale la scuola dovrebbe insegnare il valore spirituale della scienza e della democrazia, ma anche quelle di illustri pedagogisti del recente passato, come Lamberto Borghi, secondo il quale un orientamento laico della scuola sarebbe da preferirsi per ragioni di opportunità⁷.

L'idea di fondo, insomma, è che l'istruzione, a differenza dell'educazione, offrirebbe maggiori garanzie di controllo, di valutazione, di neutralità e, dunque, anche di rispetto e pluralismo. Ma queste convinzioni incontrano anche molte opinioni contrarie, che Desinan presenta puntualmente facendo tuttavia trasparire un'appassionata partecipazione al dibattito e, implicitamente, la sua personale visione della scuola. Nell'illustrare le ragioni di una scuola dell'educazione il suo discorso, fino a quel momento misurato e analitico, diviene più convinto.

⁷ Cfr. C. Desinan (a cura di), *Discutere la scuola. Ipotesi, contenuti e prospettive a confronto*, Milano, Franco Angeli, 1998

Sulla presunta neutralità dell'istruzione, ad esempio, Desinan esclude categoricamente la possibilità che l'insegnamento possa restare del tutto indifferente rispetto al problema del senso. Senza chiamare direttamente in causa la pragmatica della comunicazione umana della Scuola di Palo Alto, secondo cui la volontà di "non comunicare" sarebbe impossibile da attuare, egli sostiene l'impossibilità a pensare un insegnamento privo di scelte. Anche nel *setting* formativo più distaccato e asettico che si possa immaginare, «la scelta dei contenuti, il modo in cui essi vengono presentati dall'insegnante, la sua insistenza su taluni aspetti più che su altri, il suo atteggiamento finiscono per imporre un preciso orientamento allo scolaro, anche se non c'è l'intenzione manifesta del docente»⁸. Un insegnamento agnostico, nel nome del rispetto delle scelte individuali degli studenti, infonderebbe comunque l'abitudine a non scegliere, a non prendere posizione, a sottrarsi dalle responsabilità. Ne conseguirebbe una "scuola dell'abbandono", in cui ogni passo che non viene fatto di proposito non tutela lo scolaro, ma lo espone all'influenza di altri modelli educativi. Su questo punto è sorprendente l'assonanza con uno dei più recenti saggi di Duccio Demetrio, intitolato, in maniera molto significativa, *L'educazione non è finita*, dove si dice molto chiaramente che la neutralità, in educazione, non è mai esistita. Quando gli adulti rinunciano ad assumersi responsabilità e a fare delle scelte, siano essi insegnanti o genitori, fuggono dai loro compiti, si "danno alla macchia", delegano. Perché l'educare può anche essere uno sfinimento, questo è vero, e allora può sembrare comodo affidare ad altri la fatica della scelta: il non scegliere non è mai un atto altruistico, come si vorrebbe far credere con la teoria della libertà dell'educando, ma è un atto egoistico, che consente di non esporsi e di non mettersi in gioco.

L'idea di "fuga" e "rinuncia" accompagna anche le argomentazioni che rispondono al laicismo. Eliminare la formazione religiosa in nome del pluralismo e del rispetto per tutte le confessioni è un'evidente forzatura del concetto di laicità: al contrario, una scuola che voglia dirsi veramente laica e, dunque, rispettosa della libertà di coscienza, non può sottrarsi al compito di rispondere ad uno dei bisogni più antichi dell'uomo – quello della ricerca di senso e significato – perché altrimenti, se lo facesse, cadrebbe in contraddizione con se stessa. Nel ricordare le importanti innovazioni introdotte dai programmi elementari del 1985 e dagli orientamenti per la scuola materna del 1991, Desinan sottolinea come l'insegnamento della religione venga erroneamente confuso con la catechesi e con l'educazione religiosa confessionale, quando invece il suo inserimento nei curricoli è concepito in una dimensione globale di apertura, confronto, dialogo, ecumenismo. Il rischio è quello di abdicare all'ignoranza religiosa e ad una denutrizione culturale che, lungi dal garantire il pluralismo, rischierebbero di alimentare il pregiudizio e le possibilità di intesa e comprensione tra le diverse fedi religiose.

8 C. Desinan (a cura di), *Discutere la scuola. Ipotesi, contenuti e prospettive a confronto*, cit., p. 36.

Desinan è ben consapevole dei rischi che una visione distorta dell'educazione nella scuola può comportare – l'eccessivo spontaneismo, la mancanza di concretezza oppure la generalizzata enunciazione di principi morali – ma non per questo rinuncia a rivendicare una questione assiologica per la scuola, dalla quale emerge la sua vicinanza al personalismo:

I valori sono la base insostituibile dell'educazione. Essi sono, per i pedagogisti del personalismo, lo scopo ultimo della scuola perché se ne viene privata, l'istituzione scolastica resta una mera "proposta tecnica". La cultura non può avere solo una funzione strumentale, ma deve essere formativa, una conclusione questa che già Aristotele aveva raggiunto attraverso la sintesi delle virtù dianoetiche della saggezza (*phronesis*) e della conoscenza (*sophia*). Il suo compito è di valorizzare l'uomo e difenderlo contro ogni forma di sopraffazione, di isolamento e di discriminazione. Il problema diventa allora di uscire da un discorso generico sui valori e di riaffrontare la questione, sia sul piano teorico sia su quello pratico, in modo che l'educazione risulti funzionale alla realtà odierna⁹.

La questione dei valori è stata rilanciata più volte dalla letteratura pedagogica: in particolare il dibattito sembra essersi concentrato sulla natura dei valori, fra coloro che li ritengono il prodotto della cultura e della vita sociale e coloro che invece li considerano fondati su qualcosa che va al di là del condizionamento culturale o sociale. La posizione di Desinan, in questo senso, si rende ancor più esplicita in un'altra pubblicazione, in cui la sua opinione è espressa in forma di intervista:

A me pare che il problema sia molto più complesso e delicato e che i valori non possono essere considerato comportamenti condivisi, perché i comportamenti condivisi sono soggetti all'erosione del tempo. Non credo, ad esempio, che gli obiettivi educativi della scuola possano essere tratti soltanto dalle situazioni sociali. Credo che gli obiettivi della scuola debbano essere visti nel senso di pensare a ciò che rappresenta "il meglio dell'uomo" e non a ciò che rappresenta "il meglio sociale" e cioè che superi il contesto sociale di appartenenza. È questo il senso che io assegno al concetto di valore¹⁰.

È chiaro che per rendere concreta questa prospettiva, ad essere investita è soprattutto la funzione docente, il cui compito principale consiste dunque nel tradurre concretamente gli obiettivi educativi della scuola. Da questo punto di vista per Desinan l'insegnante è, senza mezzi termini, un educatore:

Il compito ultimo della scuola è di rendere l'allievo capace di dare senso al mondo che ci circonda e di smontare i miti della società dell'eccesso. Da questo punto di vista mi pare importante chiamare in causa, ancora una volta, i valori. Mai come oggi, il compito degli insegnanti è soprattutto di dare significati, aiutare i ragazzi ad orientarsi,

⁹ Ivi, p. 35.

¹⁰ Di Pasqua S., Grassilli B., Storti A. (a cura di), *La SSIS di Trieste si racconta. Esperienze e riflessioni intorno a una Scuola*, Trieste, EUT, 2008, p. 122-123.

perché sono loro stessi che lo richiedono. Tra educazione e insegnamento non c'è distinzione, una buona educazione è dentro un buon insegnamento. Un insegnante che non sia anche e soprattutto un educatore corre il rischio di trasmettere una cultura solo informativa e non aiuta il giovane a formarsi¹¹.

Negli ultimi tempi si sono diffusi modelli o definizioni del profilo professionale dell'insegnante che in maniera del tutto discutibile hanno ridotto tale funzione a un esercizio meramente tecnico, presentandolo di volta in volta come un "facilitatore dell'apprendimento", un "tecnico della comunicazione", un "socializzatore", un "osservatore partecipante", un "ricercatore", e così via. Tutte posizioni che risentono evidentemente di un "discorso sulla scuola" che si è fatto sopraffare da esigenze contingenti, dalle emergenze del momento e rispetto al quale, invece, Desinan rilancia una visione di "lunga durata" o, per dirla in termini più attuali, di "sostenibilità educativa". Ancora una volta il rischio è quello della frammentazione dei saperi, della parcellizzazione dei contenuti, dei curricula, una tendenza che non va nella direzione di un pensiero aperto e complesso.

Negli scritti di Desinan, queste convinzioni emergono fra le righe: non si trova mai una definizione settoriale dell'insegnante, ma viene spesso ribadita l'imprescindibile vocazione educativa che è propria della funzione docente e la capacità di non sottrarsi al fascino della relazione per la paura di non prevederne gli esiti.

Avere il coraggio delle scelte, assumersi le proprie responsabilità, non significa imporre, e questo Desinan lo ha testimoniato, prima che scritto: è per tale ragione che nel sottotitolo di questa pubblicazione (e del convegno che l'ha preceduta) si è voluto parlare esplicitamente di "testimonianza". Nel corso della sua carriera di docente accademico egli ha senz'altro fatto scelte, ha preso posizioni precise, ha espresso convinzioni. Ma non ha mai rinunciato a presentare ai suoi studenti la molteplicità e la ricchezza dei punti di vista sull'educazione: fra i testi dei suoi esami e fra le sue fonti potevano esserci esponenti della fenomenologia pedagogica, come la scuola bolognese di Bertolini, i pedagogisti cattolici del personalismo, come la prospettiva spiritualistica di Mauro Laeng, o il problematicismo pedagogico di Bertin. Personalmente ho avuto modo di apprezzare tale testimonianza di pluralismo anche quando da studente sono diventato allievo e, nell'intraprendere l'impegnativo cammino della ricerca, mi è certamente capitato di ricevere indicazioni di metodo pur tuttavia non sentendomi mai condizionato o limitato nel momento di redigere la bibliografia della mia tesi di dottorato. Anche all'università, nel suo modo di essere, Desinan non ha mai abbandonato l'idea che un buon maestro è un educatore, facendo di questa sua convinzione un valore. E come tutti i valori, anche questo non può essere imposto, ma testimoniato. Non può essere acquisito, ma costruito. Non può essere scelto, ma vissuto.

¹¹ Ivi, p. 122.

BIBLIOGRAFIA

- Acone G. (1994), *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, Brescia, La Scuola.
- Demetrio D. (2009), *L'educazione non è finita*, Milano, Raffaello Cortina.
- Desinan C. (1984), *Scuola in discussione. Ansie pedagogiche e attese educative*, Udine, Del Bianco.
- Desinan C. (a cura di) (1998), *Discutere la scuola. Ipotesi, contenuti e prospettive a confronto*, Milano, Franco Angeli.
- Desinan C. (2012), *Su una "triestinità" della pedagogia triestina nel periodo 1964-1976*, in: "prospettiva EP", n. 3, Settembre-Dicembre, pp. 93-103.
- Di Pasqua S., Grassilli B., Storti A. (a cura di) (2008), *La SSIS di Trieste si racconta. Esperienze e riflessioni intorno a una Scuola*, Trieste, EUT.
- Frabboni F., Guerra L., Scurati C. (1999), *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Milano, Bruno Mondadori.
- Larocca F., Salvi D. (a cura di) (1998), *Qualifichiamo il futuro. I Corsi di laurea in Scienze dell'educazione a confronto*, Milano, Franco Angeli.
- Malusa L., Rossi Cassottana O. (a cura di) (2011), *Le dimensioni dell'educare e il gusto della scoperta nella ricerca. Studi in memoria di Duilio Gasparini*, Roma, Armando.
- Massa R. (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Bari, Laterza.
- Morin E. (1993), *Introduction à la pensée complexe*; tr. it. *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, Sperling & Kupfer.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
- Nussbaum M. (2011), *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities*; tr. it. *Non per profitto*, Bologna, il Mulino.
- Scurati C. (1997), *Pedagogia della scuola*, Brescia, La Scuola.

Terza parte
Temi e passioni
pedagogiche

L'opera pluriennale di Claudio Desinan presso l'Ateneo di Pola

SNJEŽANA NEVIA MOČINIĆ*

L'attività formativa della Cattedra di studi magistrali in lingua italiana del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Pola, è altamente significativa per la Comunità Nazionale Italiana in Croazia in quanto organizza corsi di studio in lingua italiana frequentati da studenti che, ultimati gli studi, insegneranno presso le istituzioni scolastiche e prescolari con lingua d'insegnamento italiana. In tal modo i corsi in lingua italiana dell'Ateneo polese occupano un settore strategico e insostituibile per la formazione dell'identità culturale delle giovani generazioni e per la diffusione della lingua e della cultura italiana. Il suo funzionamento è in gran parte assicurato dalla fruttuosa collaborazione avviata negli anni '90 con l'Università degli Studi di Trieste ed è rilevante per la formazione linguistica e professionale dei futuri professori di lingua italiana, degli insegnanti di classe (i maestri di scuola elementare) e degli educatori delle scuole d'infanzia. L'accordo di collaborazione culturale, didattica e scientifica tra l'Università di Fiume, Facoltà di Pedagogia di Pola, e l'Università degli Studi di Trieste, ex Facoltà di Magistero, fu firmato per la prima volta nell'Anno Accademico 1991/92. Il tutto avvenne per il tramite organizzativo e con la copertura finanziaria dell'Università Popolare di Trieste e dell'Unione Italiana con sede a Fiume. La notizia fu ri-

* Docente di Didattica della Natura e della Società e responsabile della cattedra di studi magistrali in lingua italiana all'Università "Juraj Dobrila" di Pola (Croazia).

portata dai quotidiani la “Voce del Popolo” dell’Istria e di Fiume e da “Il Piccolo” di Trieste, nonché dalla rivista “Scuola e città”, n. 8, del 1994. La delegazione di Pola era guidata dalla prof.ssa Nelida Milani Kruljac, vicepresidente dell’Unione Italiana, e il gruppo di lavoro triestino dal prof. Luciano Lago, a quel tempo Preside dell’ex Facoltà di Magistero. Il prof. Desinan, allora membro del direttivo della SIPED (Società Italiana di Pedagogia), aveva partecipato alle trattative iniziali con il compito di coordinare i docenti dell’area pedagogica che avrebbero dovuto insegnare le materie a carattere pedagogico-didattico a Pola. L’accordo venne stipulato soprattutto per merito della prof.ssa Milani Kruljac, che con la sua forza di volontà ed il suo animo sostenne l’impresa di fronte alle numerose difficoltà che l’iniziativa presentava. In base alla testimonianza di Desinan la collaborazione tra Trieste e Pola in pochi anni divenne così intensa che nel 1993/94 furono coperte 17 materie per un totale di 777 ore.

Con la trasformazione della Facoltà di Pedagogia di Pola in Facoltà di Filosofia e Scuola Superiore di Studi per l’Insegnamento (1999), si continuò la collaborazione senza interruzione. Ogni anno i firmatari della Convenzione s’impegnavano a concordare il piano e il programma di collaborazione, che ne costituiva parte integrante e ne stabiliva le forme attuative a livello didattico e scientifico. Ugualmente veniva predisposto l’elenco dei docenti e degli esperti che avrebbero preso parte all’insegnamento nell’anno accademico in questione, unitamente all’impegno orario di ciascuno di essi. Claudio Desinan e chi scrive ricordano alcuni tra i docenti che hanno contribuito alla formazione delle maestre di scuola primaria e scuola dell’infanzia a Pola: Claudia Aiello, Spiro Dalla Porta Xidias, Italo Montiglio, Gianfranco Spiazzi, Elena Valenti, Bruno Vesnaver, Loredana Czerwinsky Domenis, Giorgio Vescovi, Marzia Gasparet, Manuela Vastola, Marcello Cherini, Franco Blezza, Orietta Selva, Claudio Rossit, Roberto Ambrosi, Paola Frisenda, Catina Feresin, Barbara Boemo, Magda Schlaunich ed altri ancora, per breve durata. Con la presenza dei docenti triestini veniva migliorata la competenza comunicativa in lingua italiana degli studenti, quale base della loro futura professione. Il ruolo dei docenti triestini è stato ed è tuttora indispensabile, perché, anche se non sono propriamente impegnati nell’insegnamento della lingua italiana, dovendola usare per il proprio insegnamento, contribuiscono alla sua diffusione ed al miglioramento della competenza linguistica complessiva dei maestri e degli educatori. In una sua relazione presentata a Pola Desinan afferma, infatti, «che ogni materia d’insegnamento rappresenta un problema di lingua e che ogni insegnante – indipendentemente dalla materia che insegna – è anche insegnante di lingua»¹.

Con il suo insegnamento Desinan ha saputo conquistarsi la stima degli studenti per la sua cultura, la sua umanità e la chiarezza espositiva. Egli non teme la lezione frontale, perché lo studente, per suo mezzo, scopre modalità di pensiero

¹ C. Desinan, *Didattica, lingua ed expertise*, in: F. Šuran, F. Deghenghi (a cura di), *Atti del Convegno internazionale Trent’anni di studi di Italianistica a Pola: passato, presente e futuro. Problematiche e prospettive della lingua e della cultura italiana in una società in trasformazione*, Pola, Edizioni DSLI, 2010, p. 23.

che non gli sono consuete. A Pola egli ha dato vita ad un rapporto interattivo con i suoi allievi, ai quali concede lo spazio necessario per confronti, riflessioni e collegamenti e li stimola a riformulare i propri interventi in modo da rendere meglio con il linguaggio il proprio pensiero. La lezione, in tal modo, non è più solo espositiva, nè un accumulo di conoscenze malamente assimilate, ma diventa ricostruzione e sviluppo di un argomento e di un tema. Nell'esprimere la propria opinione sul prof. Desinan, la maggior parte degli studenti ne apprezza la correttezza, la puntualità, la comprensione, la non "etichettatura" dello studente, il rispetto verso i diversi tempi di apprendimento e la continua rielaborazione dei contenuti.

Desinan è convinto dell'importanza di uno studio della storia della pedagogia prescolare perché, per il suo tramite, lo studente ha la possibilità di rendersi meglio conto della "natura" dell'educazione e di concetti fondamentali per la stessa pratica professionale educativa odierna, come quelli di "sistema", "modello educativo", "fine", "metodo", "mezzo", "ambiente", "relazione". In una tale prospettiva Desinan, in qualità di relatore, ha seguito non solo tesi di attualità – come quelle sul gioco popolare in Istria e sulla continuità educativa e didattica – ma anche di tipo storico su Federico Fröbel e Maria Montessori, guidando le due laureande alla scoperta della modernità della concezione educativa su queste due grandi figure. Inoltre non ha mai mancato di collaborare con i colleghi polesi, né di dare il suo aiuto agli studenti nelle loro ricerche bibliografiche e nel loro studio. Nell'occasione dei convegni di studi internazionali organizzati a Pola, gli veniva spesso chiesta la partecipazione ai lavori del Comitato Scientifico per la recensione di saggi scientifici a carattere pedagogico in lingua italiana. Un'altra attività apprezzata svolta da Desinan è stata il sostegno offerto ad alcuni giovani assistenti all'inizio della carriera accademica, sia introducendoli nei segreti della didattica universitaria che sostenendoli nelle loro prospettive di ricerca.

Come mediatore culturale tra due realtà universitarie, quella italiana e quella polese, ha avuto occasione di analizzarne le caratteristiche, mettendo a frutto il proprio patrimonio di esperienza, capitalizzato nella lunga carriera professionale. È interessante la sua opinione sulla realtà incontrata nell'istituzione polese. Secondo lui ciò che distingueva e tuttora distingue Pola rispetto alla realtà italiana era una cultura pedagogica della formazione docente che collocava al primo posto la professionalità degli insegnanti, una professionalità perseguita dapprima sul piano culturale, poi attraverso un'ampia presenza di discipline a carattere didattico, ed infine tramite la realizzazione del tirocinio sul campo, presso la scuola elementare e quella materna in lingua italiana. La collaborazione con le scuole e la comunità sociale assicurava uno scambio ricco di possibilità formative tra teoria e pratica e il radicamento dell'Università nella realtà locale. Desinan (2009) afferma che per l'Università italiana si trattava di una novità. Egli rimase colpito dal numero e dal tipo di materie professionalizzanti che erano previste a Pola: "Cultura musicale con didattica", "Strumentazione", "Cultura artistica con didattica", "Cultura teatrale e animazione dei burattini", "Didattica della lingua italiana", "Didattica della matematica", "Didattica ambientale e protomatematica".

ca”, “Cinesiologia”, “Didattica della cultura fisica e sanitaria”. Si trattava di insegnamenti che mancavano nei curricula italiani del corso di laurea in Pedagogia, il quale, in quegli anni, era invece impostato, in Italia, più su di una pedagogia di tipo filosofico e una cultura storico-letteraria che in senso operativo (2009). Negli anni '90 anche la formazione degli insegnanti era diversa e mentre in Italia era limitata a corsi di scuola secondaria, in Croazia avveniva già a livello universitario.

Altro aspetto che colpì Desinan (2009) fu la sensibilità ed il gusto interdisciplinare per i temi della ricerca dei colleghi polesi e un modello d'indagine che univa la competenza culturale alla sensibilità pedagogica e didattica. Egli afferma che nonostante la povertà dei mezzi e delle attrezzature a Pola non è mai venuta meno l'attenzione alla ricerca ed anzi l'impegno dei docenti ha ottenuto risultati di valore, con pubblicazioni comparse anche in prestigiose riviste italiane.

Inoltre, sia Desinan (2009) che gli altri docenti triestini ebbero modo di vivere a Pola una relazione più stretta con i loro studenti, spiegabile con il numero limitato di questi ultimi, la quale creava un clima nuovo e consentiva una particolare pratica delle relazioni interpersonali. Il docente veniva a conoscere, nel tempo, la storia di vita di ciascuno dei propri allievi, il suo stile di studio, i suoi progetti futuri e tali informazioni potevano venire utilizzate per un sostegno personalizzato e attento alle loro esigenze specifiche. Ne nasceva un effetto positivo sulla didattica universitaria facendo sì che gli studenti non si sentissero figure anonime ma avvertissero di essere accettati e riconosciuti nella loro identità personale. Forte dell'idea che «un insegnante che non sia anche e soprattutto un educatore corre il rischio di trasmettere una cultura solo informativa e non aiuta il giovane a formarsi»², Desinan ha sempre cercato di infondere al suo insegnamento un'implicita intenzione educativa.

Nel complesso l'azione didattica di Desinan e degli altri docenti è stata molto significativa per gli studenti di Pola ed ha sempre avuto come proprio obiettivo una formazione d'eccellenza dei maestri di scuola primaria e delle educatrici d'infanzia. Tale iniziativa merita di essere ricordata anche perché non è comune in Europa un rapporto didattico e scientifico tra due Università di paesi diversi di così lunga durata. Speriamo che nonostante i momenti difficili della crisi economica che ne minaccia il rinnovo annuale, l'accordo interuniversitario tra Trieste e Pola contribuisca, anche in futuro, ad assicurare quadri efficienti e qualificati per le scuole della Comunità Nazionale Italiana in Croazia, permettendo di mantenere in loco le giovani risorse umane. Solo con la sinergia tra le istituzioni incluse nell'attivazione della Convenzione, la volontà comune di collaborare e una convergenza degli obiettivi da raggiungere si potrà continuare il programma di aiuto didattico e di scambio culturale, estendendolo, possibilmente, anche all'utenza della Comunità Italiana in Slovenia. Pertanto si auspica qui, proprio in questo giorno di festa in onore di Claudio Desinan, uno degli iniziatori della collabo-

² S. Di Pasqua, *Educare... come? Intervista a Claudio Desinan*, in S. Di Pasqua, B. Grassilli, A. Storti (a cura di), *La SSIS di Trieste si racconta. Esperienze e riflessioni intorno a una scuola*, Trieste, EUT, 2008, p. 122.

razione stessa, che la cooperazione scientifica e didattica con i docenti triestini continui a rappresentare un fertile terreno di sviluppo culturale per l'intera area universitaria di confine.

BIBLIOGRAFIA

Desinan C. (1994), *Docenti triestini a Pola: un esempio di collaborazione interuniversitaria per la formazione docente*, in: "Scuola e città", n. 8.

Desinan C. (2009), *La formazione universitaria degli insegnanti a Pola. Precedenti e progetti*, in: "Metodički obzori", vol 4, 1-2, n. 7-8, pp. 33-38.

Desinan C. (2010), *Didattica, lingua ed expertise*, in: Šuran F., Deghenghi E. (a cura di), *Atti del Convegno internazionale Trent'anni di studi di Italianistica a Pola: passato, presente e futuro. Problematiche e prospettive della lingua e della cultura italiana in una società in trasformazione*, Pola, Edizioni DSLI.

Di Pasqua S. (2008), *Educare... come? Intervista a Claudio Desinan*, in: Di Pasqua S., Grassilli B., Storti A (a cura di) *La SSIS di Trieste si racconta. Esperienze e riflessioni intorno a una scuola*, Trieste, EUT.

Fonio Grubiša A. (2011), *Una firma che sancisce la qualità e conferma la tradizione* in: "La Voce del Popolo", Quotidiano italiano dell'Istria e del Quarnero, 29 novembre.

L'educazione e l'insegnamento musicale “a misura di bambino”

ALESSANDRO PACE*

Nella sua attività accademica, Claudio Desinan è stato sempre sensibile ai processi di rinnovamento della scuola italiana ponendosi costantemente in linea con il progressivo ampliamento della ricerca pedagogica nazionale e internazionale. In una visione innovativa “a tutto campo” dell'educazione nella società odierna, non poteva mancare, dunque, l'interesse verso la musica. Impegno, questo, che si è concretizzato, tra l'altro, nella costante presenza del prof. Desinan ai “Convegni Europei di Studi sull'Educazione Musicale” organizzati dall'Associazione corale goriziana “C. A. Seghizzi”.

Nel corso di un ventennio di attività i Convegni hanno affrontato tutte le tematiche relative alla “moderna” educazione musicale tenendo sempre in evidenza le necessità segnalate dall'utenza congressuale costituita quasi esclusivamente da insegnanti di scuola di base e, in anni più recenti, anche dagli studenti della Facoltà di Scienze della Formazione Primaria di Trieste. Come lo stesso Desinan ebbe modo di evidenziare, grazie agli annuali appuntamenti goriziani, «la pedagogia musicale, intesa come studio del ruolo dell'educazione musicale nella formazione generale della personalità infantile e delle modalità dell'insegnamento, ha avuto nuovo impulso»¹. Ai convegni, scrive Montiglio, «Desinan

* Docente a contratto di Metodologia dell'Educazione Musicale all'Università di Trieste.

¹ C. Desinan, *I Convegni Europei sull'Educazione Musicale*, in: AA.VV., *Per una storia della coralità goriziana*, Gorizia, Edizioni Seghizzi, 1996, p. 103.

ha dato continuamente il suo contributo come relatore o moderatore degli incontri, dimostrando, in questo secondo ruolo, un'apprezzata capacità di cogliere i tratti significativi di ogni relazione presentata e di proporre delle chiare sintesi conclusive dei lavori svolti»².

Per capire a fondo la posizione di Desinan riguardo al valore formativo della musica e, contemporaneamente, fare una riflessione sui concetti fondanti l'insegnamento musicale infantile sarà utile analizzare quegli aspetti storici, pedagogici e didattici che, a partire «dalle fondamentali intuizioni sul rapporto tra musica e corporeità, mente e sfera emotiva, suono e pensiero»³ di Dalcroze hanno favorito la nascita e lo sviluppo di approcci educativi “a misura di bambino”. A tale scopo risultano essenziali sia gli scritti di Desinan, sia gli “Atti e documentazioni” dei Convegni “Seghizzi”.

Se Emile Jaques-Dalcroze fu il primo didatta moderno a considerare la musica come uno strumento utile a un'armonica maturazione personale e sociale del bambino e il suo allievo Edgar Willems fu un precursore dell'attivazione dell'esplorazione acustica nei bambini, si deve a Carl Orff il ritorno dell'educazione musicale al suo originale significato di *educere*.

Come giustamente rileva Desinan in Orff «l'esperienza musicale è un atto naturale. La musica è costitutiva dell'uomo e come la parola e il gesto fa parte della vita umana. Essa è un tutt'uno con la vita, il movimento ed il ritmo, come un tutt'uno con la vita, il movimento ed il ritmo sono il battito cardiaco e la respirazione»⁴.

Ma vedere la musica sotto quest'unica prospettiva sarebbe limitativo. L'origine più profonda della musica, prosegue Desinan, «è costituita dalla necessità di esprimersi e di comunicare che è presente nell'interiorità di ciascun essere umano e che agisce come una forza prorompente. La necessità di comunicare è un bisogno che deve trovare una sua soddisfazione e che deve in qualche modo uscire all'esterno»⁵.

Allora in Orff la spontaneità dell'esperienza musicale, oltre a fondarsi sull'identità della musica con la vita, la parola e il movimento, trova la sua ragione d'essere nella funzione espressiva. Da ciò il primo principio fondante della metodologia orffiana: la musica non è il risultato straordinario di quelle poche e fortunate persone che “la natura” ha dotato di uno spiccato talento musicale, ma bensì un bene che appartiene a tutta l'umanità.

2 I. Montiglio, *Omaggio a Claudio Desinan*, in: A. Pace (a cura di), *La vocalità nei suoi aspetti pedagogici, didattici e psicologici*, Atti e documentazioni del XXXV Convegno Europeo di Studi sull'Educazione Musicale e sulla Musica Corale, Gorizia, 2005, pp. 12-13.

3 C. Desinan, *Presentazione*, in: A. Pace, *Musica e formazione primaria*, Padova, Libreriauniversitaria.it, 2012, p. 7.

4 C. Desinan, *Introduzione alla pedagogia musicale di Carl Orff*, in: I. Montiglio (a cura di), *Carl Orff: verifica di un progetto pedagogico-didattico e dei suoi sviluppi (nel centenario della nascita del musicista)*, Atti e documentazioni del XXVI Convegno Europeo sull'Educazione Musicale, Gorizia, Edizioni Seghizzi, 1996, p. 17.

5 *Ibidem*.

Se ogni essere umano è potenzialmente un “musicista” ne consegue – secondo principio orffiano – che l’educazione musicale infantile non ha il compito di accostare il bambino alle composizioni di “grandi” autori classici, quanto piuttosto quello di far emergere – appunto *educere* – in modo spontaneo la musica che ognuno ha dentro di sé. Il fare musica del bambino diventa creatività e improvvisazione che si esprime attraverso il ritmo, la melodia e il movimento corporeo e ha come primo “strumentario didattico” il corpo umano in tutte le sue possibili manifestazioni ritmiche, timbriche e sonore.

Infine, terzo principio, la naturalità musicale si esplicita attraverso le componenti primarie dell’esperienza musicale; queste componenti, che Orff definisce elementari, sono all’origine della musica stessa e sono connesse «alla natura più profonda dell’uomo» nonché strettamente legate alla comunicazione umana: «elementare è la musica, come elementari sono la parola e il movimento»⁶. Allora l’educazione musicale infantile deve iniziare dalla pratica e attraverso l’istintiva acquisizione di modelli formali elementari: la musica elementare, infatti, proprio perché nasce spontaneamente in ogni essere umano può essere praticata da tutti e subito senza bisogno di preliminari nozioni relative all’apprendimento della grammatica o alla conoscenza della notazione. Queste verranno apprese in seguito grazie alla riflessione sulle attività pratiche e al progressivo ampliamento dell’orizzonte culturale in una prospettiva di metodologia ciclica che ha come obiettivo finale l’alfabetizzazione musicale. In Orff, dunque, si coglie quella significativa inversione tra il rapporto teoria/pratica che, alla fine dell’Ottocento, ha caratterizzato la pedagogia attiva europea. Come osserva Desinan, Orff di fatto rientra in quel grande movimento dell’attivismo che, eliminando la lezione frontale, ha posto «a fondamento dell’azione educativa e didattica l’iniziativa, la ricerca individuale e l’attività dello scolaro»⁷. Però Orff, prosegue Desinan, ha il merito di aver superato i limiti imputati alle “scuole nuove” perché è riuscito a trasformare l’attività e l’intuizione del bambino in conoscenza.

A differenza della metodologia di Orff, dove canto, musica strumentale e movimento si integrano e si fondono fino a diventare un’unica unità, nell’approccio proposto da Zoltan Kodály sono la voce che canta e la coralità popolare ad avere una funzione primaria nell’educazione musicale del bambino.

Per Kodály l’educazione musicale dovrebbe iniziare già nel periodo prenatale tramite la madre e dopo la nascita deve continuare in maniera naturale all’interno della famiglia. In sostanza Kodály afferma il principio di parallelismo tra sviluppo del linguaggio verbale e linguaggio musicale: entrambi sono legati alle “esperienze” uditive del bambino nel grembo materno e si sviluppano, dopo la nascita, attraverso l’esplorazione sonora e le lallazioni in un continuo scambio con la madre.

L’interesse di Desinan verso l’impiego delle metodologie “classiche” all’interno della scuola di base va, però, oltre all’aspetto cognitivo, sociale e affettivo

6 Ivi, p. 18.

7 Ivi, p. 15.

(educare con la musica), disciplinare (educare alla musica) e ludico (animazione musicale). Egli assegna alla musica un nuovo ruolo educativo. Nella moderna società italiana multietnica e multirazziale «la scuola e l'educazione debbono perseguire nuovi fini» quali «l'educazione al dialogo, al rispetto reciproco, alla comprensione delle altre culture, al superamento dei pregiudizi, alla capacità di capire le ragioni del soggetto culturalmente diverso»⁸. Il rifiuto delle politiche di assimilazione e di apartheid culturale delle minoranze e l'interesse, invece, verso «l'integrazione culturale dei soggetti appartenenti a culture diverse nel rispetto delle loro identità e della lingua» rendono la musica uno strumento efficace nella comprensione reciproca (Desinan, 1996, a). Scrive Desinan, la conoscenza «delle tradizioni musicali della minoranza si trasforma in scoperta del valore della cultura di quella stessa minoranza e diventa quindi occasione di apprezzamento di quella medesima cultura. Fare musica insieme accomuna soggetti culturalmente diversi creando un rapporto nuovo, fondato sulla stima reciproca»⁹.

È in questa prospettiva educativa che Desinan (1997) assegna alla musica – il migliore tra i linguaggi non verbali in grado di favorire sia una comunicazione immediata sia la fusione tra culture – un ruolo importante e segnala come proprio quelle metodologie fondate sulla spontaneità della parola, del ritmo e del movimento corporeo, sulla centralità della musica popolare e sulla creatività musicale siano i mezzi più consoni all'attuazione di un'azione interculturale incisiva e allo sviluppo di una “mente aperta”.

Tra tutte le grandi proposte pedagogiche musicali del Novecento, Desinan predilige – con ragione – l'*Orff Schulwerk Musik für Kinder* «perché la sua metodologia di educazione ... appare particolarmente adatta per i fini dell'educazione interculturale. I suoi principi della musica come dialogo e come natura universale dell'uomo, la sua concezione unitaria di musica, lingua e cultura, la valorizzazione delle tradizioni popolari costituiscono un'occasione ineguagliabile di educazione interculturale»¹⁰.

L'idea kodaliana d'identità tra il linguaggio verbale e musicale e i principi orffiani di naturalità, creatività, elementarità e improvvisazione hanno portato in tempi più recenti a indagare le condotte musicali infantili e l'attività canora spontanea in età prescolare.

Le ricerche di François Delalande (1987) hanno dimostrato che il linguaggio musicale segue un percorso d'apprendimento e d'affinamento che ha origine nelle condotte musicali dei bambini. Delalande ne identifica tre. Dalla nascita ai due anni, il bambino esercita una serie di condotte esplorative in cui il primo contatto fisico con la musica si attua attraverso l'esplorazione degli oggetti sonori e delle sue possibilità vocali. Si tratta di un vero e proprio gioco-sensomotorio nel quale il bambino esplora l'oggetto sonoro fino a giungere a qualcosa di significativo per

⁸ Ivi, p. 13.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Ivi, p. 14.

lui. Il desiderio di riassaporare la sensazione di appagamento provata lo porterà alla ripetizione del gesto-suono fino a un suo controllo perfetto e poi a variarlo.

Con il passare del tempo gli stimoli dell'ambiente in cui il bambino vive si moltiplicano. Questo arricchimento gli permette di ampliare la sua produzione con un'intenzione simbolica. Anche se l'età in cui ciò avviene è difficile da identificare con precisione – di fatto la curiosità sonora, il piacere di produrre suoni e la ricerca di variazioni restano un'attività principale fino ai tre/quattro anni - verso i due anni e fino ai quattro compaiono le condotte espressive.

In questo stadio la produzione sonoro-musicale assume un carattere affettivo. Essa cioè esprime un legame tra le persone, le cose e la realtà acustica quotidiana nella quale il bambino è immerso e costituisce la "colonna sonora" delle sue attività cognitive, affettive e sociali contribuendo in questo modo all'acquisizione del linguaggio verbale e musicale.

In asilo nido, in giardino e, dopo i tre anni, nella scuola dell'infanzia il bambino viene in contatto con altri bambini, nel gioco di gruppo assegna ruoli e turni. Per cui intorno ai quattro anni il bambino passa allo stadio delle condotte organizzate. Ormai padroneggia i gesti e il suono ed è capace di dargli significati. È in questo periodo che nasce nel bambino il gusto per la composizione-improvvisazione e per l'organizzazione del fluire musicale. Ora il piacere è dato dall'accettazione di regole e dalla condivisione dell'evento musicale con gli altri bambini. È il momento dei giochi cantati e di tutte quelle forme musicali che variate in modo creativo dal bambino sono riconducibili alla musica di tradizione orale.

Secondo Delalande, dunque, le produzioni sonoro-vocali spontanee dei bambini si evolvono da un gioco libero e non organizzato su note ad altezza variabile nell'ambito scalare, a strutture sempre più rigide, ripetitive e condizionate dai modelli culturali appresi determinando così il progressivo adattamento del bambino al sistema tonale.

Per Jon-Roar Bjørkvold (1987) il bambino in età prescolare sviluppa parallelamente il canto spontaneo, la parola e il movimento attraverso il gioco. Queste capacità progrediscono, ampliando costantemente il suo repertorio, per mezzo dei contatti sociali.

Nel canto spontaneo si possono individuare dei pattern musicali, regolati da una scambievolezza tra bisogni interiori di comunicazione e repertorio di codici culturali infantili, che hanno lo scopo di soddisfare i diversi bisogni dei bambini. In altre parole i pattern musicali sono dei simboli sonori che acquistano significato intersoggettivo cognitivo ed emotivo in un determinato contesto e sono utilizzati dai bambini in età prescolare come le parole del linguaggio verbale. Il canto spontaneo tra bambini, perciò, assume per Bjørkvold il carattere di lingua madre musicale. «Questa... ha funzioni vitali per i bambini, sia dal punto di vista individuale che collettivo, come mezzo di espressione condizionato culturalmente»¹¹ e contribuisce alla formazione dell'identità culturale.

11 J. R. Bjørkvold, *La madre-lingua musicale: studi sulle attività spontanee di canto nei bambini in età prescolare*, in: I. Montiglio (a cura di), *Problemi e idee a confronto per una rinnovata educazione mu-*

Le ricerche di Delalande sulle condotte musicali e quelle di Bjørkvold sul canto spontaneo nei bambini mettono in evidenza come una reale educazione musicale “a misura di bambino” debba prendere il via da una fruizione sonoro-musicale naturale che eviti sia la riproduzione di canti, seppur di tradizione orale, sia l’insegnamento di tecniche. Entrambe le ricerche, inoltre, allargano il campo d’azione educativa dando al fanciullo una capacità creativa ed espressiva molto vicina alle concezioni dei compositori contemporanei (Desinan, 2012) per i quali il suono, in tutte le sue possibili manifestazioni fenomenologiche, è al centro della comunicazione musicale.

All’insegnante attento spetta inizialmente il compito di fornire l’ambiente adatto allo sviluppo di queste capacità innate per poi incoraggiare, al momento opportuno, il passaggio dall’intuizione musicale alla conoscenza formale dell’esperienza musicale. Si tratta di mettere in atto nella scuola di base dapprima una pedagogia delle condotte musicali basata sull’affinamento della sensibilità e del gusto del suono e orientata verso una più libera concezione del linguaggio musicale. In seguito con lo sviluppo sociale e culturale del bambino la pedagogia delle condotte dovrà necessariamente interagire e integrarsi con la tradizionale pedagogia delle conoscenze e tecniche.

Attualmente, come segnala Desinan, alla musica si associano «funzioni più specifiche sui piani dell’espressività e della comunicazione, con collegamenti più diretti tra musica e funzioni mentali del fanciullo e tra musica e intelligenza emotiva»¹²; inoltre oggi nell’educazione sonoro-musicale infantile si pone maggiore attenzione alle condotte musicali e alla spontaneità del canto e, di conseguenza, si è affermata l’ipotesi di una lingua-madre musicale. È in questo contesto che trovano una nuova collocazione le metodologie “classiche”.

Se la miglior metodologia è quella che prevede il bambino interprete della propria vita e vede nell’adulto una persona capace di ascoltare, capire e sostenere i suoi bisogni, allora la moderna educazione musicale “a misura di bambino”, proprio perché impostata sull’attenzione primaria dell’educatore alle necessità e alle aspirazioni dell’educando, sull’approccio esperienziale, sul principio della gradualità, sull’utilizzo dell’attività ludico-creativa, sulla fiducia nella spontaneità infantile, sull’ascolto e la collaborazione reciproca può avere un ruolo rilevante nel processo di maturazione e sviluppo della personalità del bambino.

sicale dentro e fuori la scuola di base, Atti e documentazioni del XVI Convegno Europeo sull’Educazione Musicale, Gorizia, Edizioni Seghizzi, 1987, p. 29.

12 C. Desinan, *Presentazione*, cit., p. 7.

BIBLIOGRAFIA

- Bjørkqvold J. R. (1987), *La madre-lingua musicale: studi sulle attività spontanee di canto nei bambini in età prescolare*, in: Montiglio I. (a cura di), *Problemi e idee a confronto per una rinnovata educazione musicale dentro e fuori la scuola di base*, Atti e documentazioni del XVI Convegno Europeo sull'Educazione Musicale, Gorizia, Edizioni Seghizzi.
- Delalande F. (1987), *Una pedagogia delle condotte musicali: obbiettivi e tappe*, in: Montiglio I. (a cura di), *Problemi e idee a confronto per una rinnovata educazione musicale dentro e fuori la scuola di base*, Atti e documentazioni del XVI Convegno Europeo sull'Educazione Musicale, Gorizia, Edizioni Seghizzi.
- Desinan C. (1996, a), *Introduzione alla pedagogia musicale di Carl Orff*, in: Montiglio I. (a cura di), *Carl Orff: verifica di un progetto pedagogico-didattico e dei suoi sviluppi (nel centenario della nascita del musicista)*, Atti e documentazioni del XXVI Convegno Europeo sull'Educazione Musicale, Gorizia, Edizioni Seghizzi.
- Desinan C. (1996, b), *I Convegni Europei sull'Educazione Musicale*, in: AA.VV., *Per una storia della coralità goriziana*, Gorizia, Edizioni Seghizzi.
- Desinan C. (1997), *Orientamenti di educazione interculturale*, Milano, Franco Angeli.
- Desinan C. (2012), *Presentazione*, in: A. Pace, *Musica e formazione primaria*, Padova, Libreriauniversitaria.it.
- Montiglio I. (2005), *Omaggio a Claudio Desinan*, in: Pace A. (a cura di), *La vocalità nei suoi aspetti pedagogici, didattici e psicologici*, Atti e documentazioni del XXXV Convegno Europeo di Studi sull'Educazione Musicale e sulla Musica Corale, Gorizia, Edizioni Seghizzi.

Pedagogia speciale e movimenti culturali

GIANFRANCO SPIAZZI*

Nel 1989 Claudio Desinan ebbe modo di pubblicare in un libro miscelaneo un suo scritto, con stimolanti considerazioni, di una trentina di paginette, dal titolo “Per una storia della pedagogia speciale”, dove il “per” serviva a preannunciare i due scopi che egli si proponeva.

Il primo era di rivolgere agli storici un invito ad intraprendere una buona volta degli studi di «ampio respiro che esaminino il problema generale della minorazione nei suoi rapporti con la cultura filosofica, medica, antropologica, sociale nei diversi momenti storici»¹. Ce n’era bisogno. Quando Desinan scriveva, la chiusura dei manicomi, la diversa considerazione della malattia mentale, le nuove linee dell’intervento medico erano, già dal 1970 e per quasi due decenni, oggetto di aspri dibattiti, così come lo smantellamento delle istituzioni preposte all’educazione dell’infanzia anormale e l’abbandono di indirizzi e metodi dalla cosiddetta pedagogia speciale. Spesso, anche alla fine degli anni Ottanta, si richiedeva al pedagogista (e Desinan è appunto un pedagogista) di intervenire in un dibattito sull’inserimento degli alunni handicappati nella scuola comune

* Già docente a contratto di Storia della Pedagogia e direttore didattico comandato alle esercitazioni all’Università di Trieste.

¹ C. Desinan, *Per una storia della pedagogia speciale*, in: “Miscellanea 8”, Università degli Studi di Trieste, Facoltà di Magistero, III serie, n. 23, p. 54.

con i relativi problemi, la valutazione dei risultati e la considerazione delle prospettive future. Per prepararsi, il pedagogo poteva avvalersi di una ricchissima pubblicistica recente, tutta schiacciata però sull'attualità e schierata per il nuovo corso. Per essa il "prima", ossia l'insieme di idee, strutture, linee terapeutiche ed educative contro cui avevano lottato la rivoluzione psichiatrica e quella che parallelamente aveva sconvolto il sistema scolastico e assistenziale predisposto per i fanciulli anormali, era semplicemente il nemico, l'oggetto da esecrare. Lo studioso, però, non può rinunciare a capire, il che richiede di individuare e svelare il *corpus* di idee, di dottrine filosofiche e mediche e anche di pregiudizi, che aveva preparato ed edificato quel mondo separato entro cui era stata rinchiusa l'anormalità nelle sue diverse forme ed età. Occorreva, insomma, dare all'intera questione una dimensione storico-culturale. E non era facile.

Il suo secondo scopo, meno apparente, era di proporre al lettore, come suo personale contributo, qualche vecchio testo da esaminare e qualche orientamento interpretativo che gli pareva convincente.

LE ORIGINI ILLUMINISTICHE

Qualunque storia della pedagogia speciale, per quanto schematica, non può che iniziare dal Settecento illuministico, quando l'uomo minorato cessa di essere solo oggetto di compassione e di atti di carità compiuti per motivi religiosi, e viene visto invece come soggetto con una propria personalità, necessariamente diversa dalla nostra e, proprio per ciò, interessante da esplorare e conoscere. A ciò va aggiunta la fiducia, pure questa inedita, di tentare con successo interventi curativi e riabilitativi.

Claudio Desinan dedica a questo periodo non più di un paio di pagine, lamentando "la disattenzione e la sbrigliatività" con cui era stato trattato dagli storici della pedagogia. Segnala eventi e date, nomina gli educatori dei sordi, dei ciechi e gli iniziatori della clinica psichiatrica, mette in risalto la funzione propulsiva esercitata dai *philosophes*, Condillac, prima di tutti, che attorno alla metà del secolo riorganizza nel suo Sensismo quel pensiero empiristico di derivazione lockiana che aveva supportato la prima generazione degli illuministi francesi, e poi Voltaire, che estende il concetto di tolleranza religiosa per farne il principio dell'accettazione del diverso, ed Helvétius che sulla base del Sensismo convince uomini di cultura e governanti dell'onnipotenza dell'educazione. E naturalmente Diderot e la sua *Lettre sur les aveugles*, che suscitò clamore, ma lo spedì in galera; e sarebbe stato bene menzionare l'altra lettera *sur les sourds et muets* e *Le neveu de Rameau*, e poi tante altre sue pagine provocatorie che contribuivano ad abbattere il concetto di normalità.

Dopo questa veloce rassegna, Desinan, con la chiarezza e con la capacità di sintesi che gli sono proprie, riconduce la nuova considerazione dell'uomo minorato a tre fondamentali caratteri dell'Illuminismo: l'ottimismo, la filantropia e la curio-

sità. L'ottimismo, ossia la fiducia che l'osservazione e la sperimentazione, guidate da una ragione scevra da pregiudizi, possano sconfiggere quei mali che l'umanità si era abituata ad accettare con rassegnazione. La filantropia, che preannuncia la *fraternité* della Rivoluzione ed è un ricupero, fin dal nome, del pensiero antico, stoico soprattutto, che prometteva di dare una dimensione laica alla virtù religiosa della carità. E infine, e più di tutto, la curiosità, il desiderio di vedere le cose e gli uomini con occhiali diversi rispetto a quelli che, per conformismo, siamo abituati ad usare: a mettersi insomma dalla parte del cieco, del sordo, del muto.

UNA DISTINZIONE CHE SAREBBE STATA OPPORTUNA

Desinan ha ritenuto di inserire Pinel, Esquirol, Sicard e Degérando, tra gli intellettuali dell'Illuminismo. Una scelta, la sua, niente affatto arbitraria perché in effetti tutti questi personaggi fanno parte dell'ultima stagione dell'Illuminismo francese, quella degli *idéologues*, che fiorisce nell'età del Direttorio e del Consolato napoleonico. Eredi della tradizione enciclopedica tengono un tono sommesso, conducono analisi più circoscritte e mirate ed impostano le loro ricerche secondo il metodo scientifico. Negli anni a cavallo tra i due secoli fondano la *Société des Observateurs de l'homme* che intendeva promuovere, dopo duemila anni di riflessioni filosofiche sull'uomo, uno studio a tutto campo del genere umano nel *physique* oltre che nel *moral* che tenesse conto delle differenze d'età, di etnia e di cultura, di condizioni fisiche e psichiche, normali o alterate. Tra i loro programmi vi è la conoscenza, tramite l'osservazione quotidiana, delle tappe attraverso cui il bambino, dalla nascita in poi, costruisce e manifesta le sue capacità funzionali.

Temendoli, Napoleone li disperse, ma i singoli studiosi continuarono la loro attività spesso ben oltre l'età napoleonica, nella Restaurazione. Esquirol muore nel 1840, Degérando due anni dopo: non possiamo considerarli illuministi fuori tempo, circondati dalla cultura romantica. Interessante è la parabola di Degérando, intellettuale dai molteplici interessi, che nei suoi anni maturi inclina allo spiritualismo. È non è certo il solo. Insomma si sarebbe potuto accennare al percorso seguito, almeno in Francia, dal mondo culturale dal tardo Illuminismo fino all'approdo alla stagione del Positivismo. Ma soprattutto si sarebbe potuto menzionare e collocare al suo giusto posto la figura più bella dell'intera storia della pedagogia speciale, quel medico Jean Itard che per più anni tentò di rieducare il ragazzo selvaggio da lui chiamato Victor. Vera *recherche action* la sua, in anticipo sui tempi, e vero scienziato Itard, che ha chiari gli obiettivi, mette in opera degli interventi nuovi e sa valutare i successi e riconoscere i fallimenti e si chiede se sia giusto entrare così pesantemente nella vita di un povero essere indifeso. Itard e tanti altri scienziati del suo tempo, e penso in particolare ad Esquirol, cercano fra mille dubbi: i loro omologhi del Positivismo invece *sanno*, sono sicuri, e fanno pesare il loro sapere. D'altra parte tutto ciò avrebbe richiesto di uscire dai limiti ristretti di una Miscellanea.

Desinan va invece a recuperare l'altro grande rieducatore della prima metà dell'Ottocento, Edouard Séguin, che dagli stessi positivisti era visto come un precursore, ma invece era di un'altra pasta. Riportando alcuni giudizi dei biografi di questo grande educatore degli idioti, Desinan lo avvicina al cattolicesimo liberale dei Lamennais, mentre a me sembra più probabile una sua affinità con lo spiritualismo di Maine de Biran. Alain Goussot² vede un altro collegamento e sostiene che il Séguin aveva subito l'influenza dell'intellettuale socialista Pierre Leroux, da cui avrebbe mutuato l'animosità che emerge da tante sue pagine. Ed è probabile che questa sua compromissione politica sia il vero motivo per cui lasciò la Francia nel 1850 per gli Stati Uniti.

UN LUNGO POSITIVISMO

Tolte le prime tre o quattro pagine, lo scritto di Desinan è interamente dedicato al Positivismo considerato "di importanza fondamentale per l'educazione speciale". I vecchi manuali di Storia della filosofia collocano il Positivismo negli ultimi decenni dell'Ottocento e, ma già in fase decrescente, nei primi tre lustri del secolo scorso. Poi gli sconquassi della Grande guerra lo travolgono e lo fanno scomparire. Claudio Desinan non discute questa scansione temporale per quanto riguarda gli inizi e il momento egemonico del movimento, e tuttavia la grande attenzione che egli dedica al *Traité* dello psichiatra francese Morel, che è del 1857, ci dice che talune idee portanti del Positivismo si manifestano già all'inizio della seconda metà del secolo. Quanto al termine conclusivo, proprio indagando nei territori della pedagogia speciale e dando uno sguardo a quei settori della cultura medica che ad essa sono più prossimi, a partire dalla psichiatria, egli non può che constatare che tanto nelle istituzioni per l'infanzia anormale quanto nei manicomi il lascito di idee, comportamenti, regole e metodi prodotti nell'età positivista giunge quasi intatto fino agli anni Settanta del Novecento.

Possiamo parlare allora di un lungo Positivismo, contro l'opinione corrente? Direi proprio di sì. Prendiamo in mano un libro del 1967, curato da Franco Basaglia, *Che cos'è la psichiatria*, che contiene un saggio di Giovanni Jervis e Lucio Schittar³. La loro tesi è che le vie di una profonda riforma psichiatrica debbano riallacciarsi al percorso, contrassegnato dal *traitement moral*, dal rispetto per l'ammalato, dalla speranza della sua guarigione, che era stato intrapreso, sul finire del Settecento, da Pinel in Francia e da Tuke in Inghilterra, e proseguito fino alla metà del secolo successivo, e contrapporsi invece a quel nuovo corso, sostanzialmente difensivo, della psichiatria che si era delineato attorno al 1850 ed era ancora ben

² A. Goussot, *Storia e handicap: fonti, concetti e problematiche*, in: A. Canevaro, A. Goussot, *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci, 2000, pp. 69-71.

³ G. Jervis, L. Schittar, *Storia e politica in psichiatria: alcune proposte di studio*, in: F. Basaglia (a cura di), *Che cos'è la psichiatria*, Torino, Einaudi, II ed., 1973, p. 171.

radicato nelle istituzioni quando Franco Basaglia e i suoi seguaci si accingevano a una dura lotta di cambiamento.

Facendo riferimento al panorama degli studi storici internazionali sull'argomento, Jervis e Schittar rilevano che tutti concordano che attorno alla metà dell'Ottocento si ha una repentina inversione di rotta, ma sono assai incerti nell'individuare i motivi. Uno studioso da essi citato sostiene che "forze sconosciute" mutarono l'opinione pubblica di allora, rendendola diffidente e intollerante verso l'anormalità. Altri si rifanno alle profonde trasformazioni produttive e sociali allora in atto (che però non operano all'improvviso) o, in modo più persuasivo, richiamano l'avvento della "medicina scientifica" che ha le psicosi organiche come modello. Nessuno pensa di connettere le "forze sconosciute" al rapido e profondo cambiamento del quadro politico dopo la rivoluzione fallita del 1848. Ne riparleremo.

I MERITI DEL POSITIVISMO

Per Desinan i meriti del Positivismo nello sviluppo del pensiero pedagogico e dei metodi della pedagogia speciale sarebbero questi:

- a) porre a fondamento della pedagogia le conoscenze scientifiche prodotte dalla psicologia e dalle altre scienze dell'uomo, soprattutto quelle che riguardano il processo di maturazione in età evolutiva. Se oggi chi vuole accedere alla professione di insegnante deve studiare scienze dell'educazione e non solo pedagogia, intesa come dottrina di matrice filosofica, dobbiamo riconoscere che la via intrapresa dal Positivismo è stata fruttuosa;
- b) dare, fin dall'infanzia, all'intero corso di studi una nuova e preminente finalità, quella di costruire una mentalità oggettiva nel discente, utilizzando metodi che includano l'osservazione, la misurazione, il confronto, perché l'ascolto, la lettura e la memorizzazione non possono bastare;
- c) estendere l'area dell'intervento pedagogico oltre la scuola, assegnando valenza educativa alle attività assistenziali, all'insegnamento per gli adulti, alle manifestazioni pubbliche, all'impostazione delle biblioteche popolari;
- d) usare metodi oggettivi per individuare le diverse tipologie di disabilità e, per ciascuna di esse, stabilire un'azione di ricupero calibrata sui reali bisogni del soggetto.

A proposito dei meriti, un po' di scetticismo non guasta. Dai testi più rappresentativi raccolti da storici del positivismo pedagogico come Spirito e Tisato emergono soprattutto i programmi, le intenzioni e, più ancora, l'immagine di sé che si voleva trasmettere. Ma la storiografia deve anche riportare il dire con il fare. Un'operazione tanto più legittima in quanto le voci di quegli autori erano espressione approvata di una cultura egemone capace di indirizzare

le scelte dei governanti. In quel pensiero pedagogico le crepe sono molte e si vedono ad occhio nudo. Prendiamo il principio che la pedagogia doveva basarsi sulle scienze. Al riguardo Desinan si mostra perplesso e fa suo un giudizio di Tisato: «non tutti coloro che si univano al coro parevano rendersi conto di cosa volesse dire veramente una pedagogia come scienza, quali fossero le sue reali possibilità e quali i suoi limiti»⁴. I positivisti possedevano un concetto di scienza ben diverso dal nostro. Essi traevano dalle scienze fisiche il canone della verità, compendiato in leggi immutabili e necessitanti, mentre sarebbe bastato riferirsi all'evoluzionismo darwiniano, che era un po' la religione del tempo, per scoprire il valore e la funzione della contingenza. Le neonate scienze umane, poi, non potevano certo ricalcare le certezze della fisica o della chimica, e in concreto si ramificarono in varie scuole e correnti le cui acquisizioni risultavano assai difficilmente integrabili e non in grado – neppure negli anni del tardo Positivismo – di fornire all'operatività educativa un corpo di conoscenze che fossero davvero spendibili.

L'altro grande principio, del valore formativo della scienza che occorre privilegiare nei curricoli formativi, trova ben pochi riscontri, almeno in Italia, nella struttura del sistema scolastico del tempo. Pensiamo al grande ritardo e alla timidezza con cui viene istituito il liceo scientifico, oppure al destino dell'istruzione tecnologica la cui funzione è di connettere le nuove conoscenze scientifiche con la produzione. Essa è lasciata per decenni all'iniziativa di associazioni e di privati, viene statizzata nel primo dopoguerra, ma posta alle dipendenze dei ministeri economici, ed entra a far parte della pubblica istruzione appena nel 1931.

Quanto alla speranza di costruire una mentalità scientifica fin dalla scuola elementare, bisogna andare a cercarla nei programmi del 1888 di Aristide Gabelli, l'unico pedagogista di valore espresso dal Positivismo italiano. È molto bella l'immagine del bambino che non è più ammaestrato soltanto dalle parole del maestro, ma osserva, confronta, sperimenta, deduce e insomma si forma da solo alcune delle sue conoscenze. Breve illusione. Solo sei anni dopo, il ministro Baccelli sfronda i programmi, compendiando le sue intenzioni in un motto diventato celebre: «istruire quanto basta, educare più che si può», dove è assai tenue il confine tra l'educare e il manipolare, l'imprimere nella testa dei bambini delle "idee forti", – si diceva così – funzionali al mantenimento dell'ordine sociale.

L'ultimo decennio dell'Ottocento in Italia è caratterizzato dal ribellismo proletario e dal socialismo politico. Sull'altro versante, invece, compaiono le inquietanti richieste dello Stato forte e repressivo e declina l'ideale del Positivismo di una società guidata dal progressismo di una élite colta.

Il compendio di questo ideale al tramonto è *Cuore* di De Amicis che è del 1886, dove gli eroi sono i ragazzi seri e onesti del proletariato, Garrone, Stardi, in netto contrasto con la figura deprecabile del nobile sciocco e altezzoso Nobis. Il messaggio non può essere più chiaro: il quarto stato, con il lavoro e la buona

⁴ C. Desinan, *Per una storia della pedagogia speciale*, cit. p. 59.

volontà, può entrare a far parte del terzo stato, facendone propri i valori e i costumi, con la guida del paternalismo discreto del ceto colto e progressista. A condizione che si eliminino i pochi sovvertitori come il Franti, perfetta immagine del delinquente nato lombrosiano.

LA SECONDA ANIMA DEL POSITIVISMO

Questo titolo riproduce pari pari uno usato da Desinan nell'ultima parte del suo saggio. Personalmente penso che non tanto si possa parlare di due anime distinte, quanto delle due facce della stessa medaglia e che quella che non ci piace sia la più vicina alla sostanza della dottrina positivista. Per il resto non potrei che sottoscrivere quanto scrive Desinan: «Il determinismo naturalistico che dominava la scienza dell'Ottocento (...) aveva finito per togliere all'individuo gran parte della sua autonomia e libertà di azione, rinchiudendolo nelle rigide regole di una vita psichica predeterminata e nello schema di una formazione dominata in prevalenza da influenze ambientali e organiche»⁵.

Le ultime sette pagine dello scritto costituiscono un atto d'accusa contro il pensiero positivista. L'autore nomina diversi esponenti di quell'ambiente, ma punta l'attenzione su due di essi, uno operante nei primi anni dello scientismo positivista, l'altro, un pedagogista italiano allora molto noto, che scrive negli anni che precedono di poco lo scoppio della Grande Guerra.

Il primo è il Morel, un alienista francese inventore del concetto di *degenerazione* (e l'aggettivo degenerato sarebbe entrato nel linguaggio comune). La sua teoria, che ha ben pochi elementi di scientificità, sostiene che l'uomo civilizzato può mantenere la propria posizione eminente nel mondo naturale solo esercitando uno sforzo costante di miglioramento, di autocontrollo e di dominio dell'istintività. Chi si lascia andare, chi diventa schiavo di vizi e passioni, percorre all'inverso il lungo cammino dell'omizzazione per abbruttirsi nell'animalità primitiva. E siccome le colpe dei padri (perché è colpa non esercitare la volontà di essere uomo) diventano le tare dei figli, si costituisce un processo degenerativo perverso per cui la depravazione e i mali che ne conseguono si trasmettono aggravati da una generazione alla successiva, fino al totale abbruttimento rappresentato dall'arretratezza mentale, dall'imbecillità, dall'idiozia dal sordomutismo.

Desinan spiega come il concetto di degenerazione fosse stato poi ripreso da Cesare Lombroso⁶ e suppone che sia stato anche lo sfondo sul quale il dott. Down aveva identificato e descritto la sindrome che va sotto il suo nome. L'influsso di Morel su Lombroso è cosa certa, ma occorre rilevare che entrambi gli studiosi si discostano dalla teoria moreliana della trasmissione ereditaria diretta e si muovono tra ipotesi incerte, perché la genetica come scienza non si era ancora

⁵ Ivi, p. 76.

⁶ D. Frigessi, *Cesare Lombroso*, Torino, Einaudi, 2003.

affermata e gli studi sui piselli di padre Mendel (1865) erano stati ignorati dal mondo scientifico.

Down, come sappiamo, pensava che i soggetti affetti da quella sindrome fossero individui che, per ragioni ignote, presentavano i caratteri di una fase più primitiva dell'evoluzione umana, rappresentata dalle popolazioni di razza mongola, di cui lui evidentemente non sapeva nulla. Quanto a Lombroso, più dell'atavismo da lui studiato, può interessare la sua partecipazione a quelle teorie del "parallelismo fisio-psichico" a cui molti studiosi del tempo aderivano, come Desinan ci ricorda. Qui in effetti la cultura del Positivismo mostra chiari segni di regressione, connettendosi con la fisiognomica, antichissima, e poi teorizzata nel tardo Settecento da Lavater, o con la frenologia di F.J. Gall (1810) fieramente avversata da Pinel ed Esquirol. Questi ultimi, infatti, speravano di agire sul *moral* per superare carenze e anomalie del *physique*, mentre i positivisti, al contrario, credevano che la sfera psichica fosse irrimediabilmente condizionata da irregolarità fisio-somatiche, riscontrabili, ad esempio, dalla forma del cranio.

Lombroso, ai suoi tempi celebrato e oggi sbeffeggiato, era un uomo animato da buone intenzioni. Iscritto al partito socialista, in prima linea in tante giuste battaglie, sperava di far modificare il codice penale per attenuare la responsabilità del "delinquente nato", riconosciuto tale dalla medicina. Nello stesso tempo, tuttavia, finiva con l'autorizzare la società a difendersi da questi individui anche prima che si macchiassero di qualche crimine. E la società si difende escludendo fin dall'infanzia i soggetti pericolosi: «non possono far parte delle scuole» e vanno rinchiusi in qualche «istituto di custodia», e non solo gli anormali dell'intelligenza, ma anche i «gravemente infermi nel sentimento e nella condotta». I virgolettati sono tratti da scritti di De Dominicis che Desinan esamina nelle ultime pagine. De Dominicis non faceva che ripetere e raccontare quanto la comunità scientifica pensava e costruiva negli ultimi sgoccioli della *belle époque*, che è poi quanto sarebbe sopravvissuto quasi intatto nei manicomi e negli istituti fino al 1970. Colpisce in lui e nei suoi colleghi la perentorietà dei giudizi, mai attenuati da un "forse" o un "probabilmente". Le diagnosi sono impietose: «il sordomuto congenito rasenta talora l'idiota»; le prognosi sempre scoraggianti. Eppure sette anni prima della pubblicazione del libro di De Dominicis in un'università americana si era laureata Helen Keller, sorda e cieca dall'età di venti mesi.

CHE SENSO DARE AL POSITIVISMO E ALLA SUA PEDAGOGIA?

Claudio Desinan ci ha aperto alcuni spiragli interessanti sulla cultura positivista e sulle idee che essa aveva riguardo all'educazione generale e a quella speciale, cioè rivolta ai soggetti anormali. Prudentemente non ha voluto dare un'interpretazione complessiva del periodo e della dottrina allora in auge, anche perché non rientrava nel suo scopo che si limitava a richiamare l'attenzione sul forte rapporto tra pedagogia speciale e movimenti culturali.

Continuando Desinan, credo che oggi sia possibile proporre una visione interpretativa non arbitraria e tuttavia da considerarsi solo come un'ipotesi da discutere. Mi limiterò quindi a indicare quelli che a me paiono dei punti fermi.

All'origine del nuovo periodo sta il trauma del '48 con il rapido mutare e il capovolgere degli stati d'animo. Si va dall'entusiasmo e dalle speranze per la "primavera dei popoli" alla ripulsa totale di fronte alla pressione scomposta e violenta dei ceti popolari. Dopo la facile repressione, le élites politiche, economiche e culturali si mostrano disgustate e spaventate dalla *populace* che vuole prendere il potere, soprattutto a Parigi che era pur sempre la capitale intellettuale d'Europa. Si teme, in particolare, che le conquiste della società liberale e progressista possano venir distrutte da nuovi rigurgiti rivoluzionari.

Per ristabilire l'ordine, si mostra ben presto assai debole la via regressiva intrapresa da taluni Stati (Austria) di ripristinare un duro assolutismo, supportato dal prestigio della Chiesa cattolica (Concordato del 1855). La via vincente è un'altra: le classi egemoni per ricchezza e cultura devono porsi alla guida dell'intera società per accrescere il benessere di tutti, supportate dalla scienza e dalla tecnica in piena fase di espansione e i cui benefici risultati sono sotto gli occhi di tutti.

L'asso nella manica di questa élite colta è proprio la capacità che solo essa possiede di maneggiare i risultati innovativi e rivoluzionari della scienza. E il Positivismo scienziato è la potente ideologia del nuovo corso.

La borghesia dell'imprenditoria e delle professioni è liberale, e come tale è consapevole che il liberalismo ha come fatale punto d'arrivo la democrazia che conta le teste, senza tener conto della loro qualità. Alla democrazia, quindi, occorre arrivarci per gradi, quando anche le teste dei ceti popolari saranno omologate a quelle dei ceti dirigenti, quando le mentalità e i sentimenti diventeranno comuni.

Ci saranno però degli oppositori irriducibili, non assimilabili. Essi vanno isolati, controllati, resi inoffensivi con i verdeti ineccepibili della scienza medica.

Il Positivismo all'apparenza è ottimista, eppure rinchiude in sé una rilevante nota di pessimismo, rappresentato dal concreto rischio di involuzione e regresso che minaccia l'uomo e la società.

La scienza stessa ci rende consapevoli di tale minaccia, a partire dalla fisica. Nel 1850 viene definito in termini incontrovertibili il secondo principio della termodinamica che viene inteso come la smentita degli ideali romantici di uno sviluppo senza fine. Anche l'universo, come sistema chiuso, è condannato a morte. Ma è un destino lontano. Quello che occorre subito è di ridurre l'entropia, la degradazione dell'energia in calore non più utilizzabile. Sembra una metafora del senso generale dell'economia: le risorse sono limitate e per questo vanno adoperate nel modo più produttivo possibile, evitando gli sprechi.

Il timore del decadimento si traduce in molte teorizzazioni. Prima di quella di Morel, si colloca il celebre saggio di Arthur de Gobineau⁷ il quale, parlando di razze e della stirpe nobile (cui egli apparteneva), disegna un fosco quadro che

7 A. de Gobineau, *Essai sur l'inégalité des races humaines*, 2 voll., Paris, 1853 e 1855.

prevede la prevalenza del peggiore, razza o ceto che sia, sempre che non si intervenga a modificare il corso fatale delle cose.

Il vangelo della borghesia positivista diviene dal 1859 *Origine della specie* di Darwin, una delle tappe più alte del pensiero scientifico. Nella teoria di Darwin si trovano concetti che si attagliano perfettamente all'ideologia politica dei liberali progressisti: la lotta per l'esistenza, la selezione naturale, la sopravvivenza dei più adatti. Anche nella natura, come nel mercato, vige la concorrenza con i suoi giusti verdetti.

La selezione naturale, abbiamo detto. Ma un brutto pensiero sgorga nella mente di Francis Galton, cugino e sodale di Darwin. E cioè che l'uomo, giunto così in alto nel processo evolutivo, potrebbe e dovrebbe lui stesso sostituirsi alla natura e promuovere la selezione artificiale che acceleri il miglioramento della specie e renda innocui, con la sterilizzazione, coloro che la potrebbero solo guastare. Nasce l'*eugenetica*, una teoria destinata a grande successo (da tener presente se si vuole capire De Dominicis), sostenuta e convalidata da alcuni premi Nobel della medicina e capace di indirizzare la legislazione di parecchi Stati e non solo della Germania di Hitler. L'ultima legge eugenetica viene abrogata in Svezia appena nel 1973.

La lunga e inquietante vicenda dell'eugenetica non sarebbe stata possibile senza la convinta partecipazione di una parte, spesso la più prestigiosa, della classe medica. E con ciò si produceva un grave *vulnus* alla deontologia ippocratica che impone al medico di avere come sola finalità la guarigione e il benessere dell'ammalato che si affida alle sue cure. Nell'età del Positivismo l'obiettivo cambia e diviene il bene dell'umanità, il progresso della medicina, la sanità della stirpe. Se l'ammalato è un tarato, un delinquente, insomma uno scarto della società, l'interesse collettivo prevale

A conclusione si possono riportare le parole di Lucetta Scaraffia, voce autorevole della cultura cattolica italiana, in un saggio significativamente sottointitolato *Il pericolo delle buone intenzioni*, dove segnala che i buoni intendimenti, anche se sorretti da scienziati famosi, possono condurre ad esiti non voluti ed estremamente pericolosi per la libertà e la dignità dell'uomo. Dato l'argomento del suo lavoro, l'autrice dà logicamente molto risalto al pensiero di Galton, chiaramente compendiato in un suo articolo di 1873: «Arriverà a essere riconosciuto come compito fondamentale l'anticipare il lento e stabile percorso della selezione naturale, sforzandosi di eliminare le costituzioni deboli e gli istinti ignobili e deprecabili, e conservare quelli che sono forti, nobili, prosociali»⁸. Galton usa termini astratti, come "costituzioni", "istinti"; eppure sappiamo che queste parole, all'apparenza asettiche, si riferiscono ad uomini in carne ed ossa, alle loro storie e ai loro destini. «Ma il Cristianesimo – dice ancora Scaraffia – aveva insegnato a dar valore e rispetto ad ogni creatura umana, senza fare differenza: è stato solo

⁸ L. Scaraffia, *Per una storia dell'eugenetica. Il pericolo delle buone intenzioni*, Brescia, Morcelliana, 2012, p. 12.

cancellando l'origine divina dell'uomo, la sua somiglianza con il Creatore, che si è potuti tornare ad una visione differenziata degli esseri umani, giustificata da un utilitarismo velato dall'utopia dell'evoluzione del genere umano»⁹. Un giudizio, il suo, che si estende ben oltre l'eugenetica, mirando ad ogni espressione passata e presente del naturalismo materialistico che, nel renderci edotti della nostra in-negabile parentela con ogni forma di vita, rischia di azzerare la nostra specificità di esseri pensanti, autocoscienti, capaci (e perciò responsabili) di scelte morali.

BIBLIOGRAFIA

- Canevaro A., Goussot A. (2000), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci.
- Desinan C. (1989), *Per una storia della pedagogia speciale*, in: "Miscellanea 8", Università degli Studi di Trieste, Facoltà di Magistero, III serie, n. 23.
- Frigessi D. (2003), *Cesare Lombroso*, Torino, Einaudi.
- Jervis G., Schittar L. (1973), *Storia e politica in psichiatria. Alcune proposte di studio*, in: Basaglia F. (a cura di), *Che cos'è la psichiatria*, Torino Einaudi.
- Scaraffia L. (2012), *Per una storia dell'eugenetica. Il pericolo delle buone intenzioni*, Brescia, Morcelliana.

⁹ Ivi, p.11.

Dal registratore alle nuove tecnologie. Come cambia l'educazione linguistica nella scuola dell'infanzia

ANNAMARIA GRISELLI*

INTRODUZIONE

Mi piace pensare al processo di acquisizione di una lingua straniera a livello di scuola dell'infanzia come ad una favola, perché certamente si tratta di una bella e utile favola a lieto fine.

L'accostamento di una seconda lingua (L2)¹ in età prescolare assicura al bambino e all'uomo poi un più ampio mezzo di comunicazione rispetto al monolingue o a colui che si avvicina alla L2 in età adolescenziale o adulta.

Partendo da questo presupposto e dalla convinzione che essere bilingui composti è un vantaggio enorme, alcuni decenni fa è iniziata a Trieste una *sperimentazione linguistica* prescolare. Il momento storico e i sussidi didattici a supporto della stessa danno la misura dell'innovazione.

La *sperimentazione*, di cui si esporranno le linee guida, è la prova di tale efficacia: osservare la gioia dei bambini nel manipolare un'altra lingua e giocare con la stessa, abituarli ad usarla come nuovo mezzo comunicativo per soddisfare i loro bisogni, sono i cardini di quanto si andrà a dimostrare, e di come si sia potuta

* Già ricercatrice di Didattica delle Lingue Moderne all'Università di Trieste e Presidente dell'ANILS (Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere).

¹ Con la sigla L1 si indica la lingua madre o natia; con la sigla L2 si indica la seconda lingua.

aprire una porta di comunicazione che in tempi successivi diventerà parte integrante del curriculum scolastico delle nostre scuole.

LA LINGUA

La lingua è sonorità, struttura parlata, totalità espressiva, è insieme pensiero e comunicazione e come tale va mediata e appresa. L'educazione linguistica comincia dai primissimi giorni della vita e, attraverso le fasi del prelinguaggio infantile che accompagnano le prime manifestazioni della comunicazione orale in un ambiente ristretto, giunge a gradi superiori e complessi fino alle registrazioni scritte.

Il linguaggio della parola, cioè il linguaggio verbale, storicizzato nelle lingue, è uno strumento di educazione integrale e permette all'individuo la sua promozione spirituale e culturale, il suo inserimento responsabile e creativo in una comunità, la sua socializzazione e l'assunzione di quei valori di civiltà di cui essa è riflesso e veicolo al tempo stesso.

Come sosteneva A. Martinet (1967), ad ogni lingua corrisponde una organizzazione particolare dei dati dell'esperienza e apprendere una lingua consiste nell'abituarsi ad analizzare in modo diverso ciò che fa l'oggetto di comunicazioni linguistiche.

Si pone allora la questione se la lingua è un fatto autonomo con leggi proprie che regolano le conversazioni comunicative, codificate nel tempo e conosciute dai parlanti di una comunità, oppure se si tratta di una funzione biologica innata in ogni individuo e va quindi riportato ad un quadro cognitivo generale che modifica costantemente le regole comunicative precedenti.

E allora ci si deve porre la domanda come il bambino apprende una lingua, quali meccanismi base rendono possibile tale acquisizione portando il soggetto ad imparare a parlare? O più semplicemente, come avviene l'apprendimento linguistico nel bambino?

Le scienze neurologiche hanno chiarito taluni aspetti legati all'acquisizione della lingua materna e all'apprendimento delle L seconde (Krashen, 1981) con ricadute precise soprattutto nei confronti della glottodidattica infantile.

PROCESSI IMPLICATI

I primi anni di vita sono caratterizzati da fasi di crescita differenziate per età e per stimoli ambientali. Da Piaget in poi si registra un notevole interesse di studio nei confronti dei processi psicologici e neuropsicologici attivati durante la crescita e lo sviluppo del bambino e dell'acquisizione del linguaggio.

Ricerche in ambito psicolinguistico hanno ampiamente dimostrato l'opportunità di avviare un'ampia educazione linguistica sin dai primi anni di vita. Del resto gli studi avviati sui bilingui, hanno confermato queste teorie (Cummins,

1983; Crystal, 1987) e i risultati hanno dimostrato l'opportunità di un'educazione plurilingue sin dai primi anni di vita.

La plasticità cerebrale, la potenzialità della memoria, i processi imitativi sono solo alcuni degli aspetti che dimostrano quali capacità innate favoriscono l'acquisizione delle lingue in età infantile (Daloiso, 2009) a cui si farà cenno.

Non ci sono limiti di età per accostarsi ad una lingua straniera, lungo tutto l'arco della vita l'uomo può studiare un'altra lingua. C'è però un'*età d'oro* che permette all'essere umano di apprendere con più facilità una lingua diversa dalla materna (Titone, 1972) che si colloca tra il quarto e l'ottavo anno di vita, fino a quando l'intelligenza del fanciullo passa dallo stadio di operazioni concrete allo stadio di operazioni formali o logico-deduttive. Questo periodo è caratterizzato dal livello massimo di *plasticità cerebrale*.

È il momento in cui l'emisfero cerebrale destro si assume le funzioni dell'emisfero sinistro. Si sa che l'emisfero destro decifra e produce situazioni comunicative, interagisce il linguaggio verbale con i linguaggi non verbali, interpreta le intenzioni comunicative legate alla melodia della frase di colui che parla. L'emisfero sinistro, invece, governa le unità linguistiche in entrata e in uscita (fonemi, morfemi, parole, sintagmi, frasi, periodi). I due emisferi cooperano in modo piuttosto vivace dai quattro agli undici anni: il risultato di tale cooperazione è la facilità di riprodurre i tratti soprasegmentali, una pronuncia e una fluenza naturale e sicura, supportate da modalità di apprendimento intuitive e spontanee.

I primi dieci anni di vita permettono di assimilare qualunque linguaggio poiché la lateralizzazione cerebrale non è ancora del tutto consolidata (Danesi, 1988; Freddi, 1996; Cardona, 2001). Questo periodo della vita è caratterizzato da:

- una relativa facilità di apprendimento, alla quale si accompagna un più elevato grado di scorrevolezza e di precisione fonetica;
- i meccanismi cerebrali che rendono il bambino disponibile ad un'esperienza di apprendimento linguistico precoce, senza pericoli di *corti circuiti psichici e mentali* (Penfield, 1959). Inoltre, si sa che le cellule cerebrali hanno un loro *calendario biologico* che dimostra una certa senescenza già in età adolescenziale (Stern, 1967).

L'apprendimento della L2 avviene in modo spontaneo con risultati positivi circa una permanenza prolungata nel tempo a livello di memoria. La memoria è la funzione generale della mente, consistente nel far rinascere l'esperienza passata attraverso le fasi di memorizzazione, ritenzione, richiamo e riconoscimento.

Secondo le leggi psicologiche sulla memoria e sull'oblio, la fissazione e la conservazione dei fatti e dei dati acquisiti si fondano su modificazioni della corteccia cerebrale. Tra due elementi egualmente complessi che sono stati memorizzati si dimentica meno facilmente quello fissato per primo.

Durante la prima e seconda infanzia i bambini dimostrano di acquisire competenze e conoscenze grazie alla capacità mnemonica a lungo termine che com-

prende la *memoria implicita* e la *memoria esplicita*. La prima indica come i bambini attivino da subito strategie di memorizzazione derivate dall'esperienza, dalla pratica, dalla ripetizione delle azioni. La seconda, evidenzia come dal secondo anno di vita si verifichi una forma di apprendimento volontario che si completerà verso i sette anni di età, quando cioè a livello neurofisiologico la memoria esplicita coinvolgerà l'ippocampo per fissare le informazioni (Daloiso, 2009; Fabbro, 1996; Agliotti e Fabbro, 2004).

Per quanto riguarda l'estensione della durata della memoria infantile, questa cresce in rapporto all'età e con qualsiasi tipo di apprendimento. Benché la memoria delle parole, degli oggetti, delle idee implicate in un racconto cresca con l'età, il grado di durata del ricordo dipende dal significato di ciò che è stato presentato. Anche le sillabe senza senso compiuto possono provocare associazioni mentali diverse da soggetto a soggetto, dimostrando così che ogni funzione psicologica riceve significato e rinforzo dalla sua integrazione nella totalità della persona interagente con l'ambiente (Griselli, 1984).

La glottodidattica tiene conto delle dinamiche psicologiche coscienti che sottostanno alla motivazione, senza le quali non c'è nessun tipo di apprendimento. Si tratta del fattore che condiziona l'apprendimento dei comportamenti e delle discipline, il cui scopo è di soddisfare curiosità e bisogni (Balboni, 2008a; Daloiso, 2009).

Nei confronti della L2 il bambino può provare curiosità, ma non gli serve per soddisfare i suoi bisogni primari come invece avviene per la lingua materna.

È necessario allora creare attorno a lui un ambiente stimolante affinché si generi il desiderio di interagire con lo stesso e con i compagni nella L2 a livello ludico. Egli deve percepire il nuovo mezzo comunicativo come uno strumento fiabesco che gli permette di immaginare un mondo fantastico creato per lui.

Il concetto di motivazione può essere suddiviso in *motivazione intrinseca*, riferita all'atteggiamento dell'allievo verso la lingua studiata e il relativo contenuto socio-culturale, e *motivazione estrinseca*, riferita al ruolo dell'insegnante e le strategie didattiche impiegate.

Partendo dal presupposto che il bambino apprende attraverso l'esperienza, questa diventa per lui la prima realtà di conoscenza pratica (Daloiso, 2009).

Nell'ambito dell'esperienza annotiamo:

- *la percezione* è la prima forma di apprendimento. Attraverso il contatto sensoriale della realtà e la vista dell'ambiente circostante il bambino apprende anche elementi astratti in maniera del tutto inconscia. Udire, toccare e vedere sono i primi sensi che egli impara a usare: si tratta di atti fondamentali per riconoscere l'ambiente circostante;
- *l'azione e l'interazione* sono parte integrante del mondo infantile. I bambini necessitano di interagire con l'ambiente: devono scoprirlo e conoscerlo, toccarlo al fine di memorizzare le esperienze. Anche il linguaggio diventa un gioco da scoprire. Attraverso le diverse fasi dell'acquisizione, il bambino

impara a giocare con i lemmi linguistici che gli consentono di *fare delle cose* con la lingua. Quel *fare* che da un punto di vista pragmatico gli permetterà in seguito di utilizzare i cinque sensi e aumentare la sua esperienza, secondo la dottrina di J. Dewey e di M. Montessori;

- l'osservazione è un momento di attività cerebrale attiva implicita che dal quarto anno diventerà memoria esplicita collegata all'osservazione e ad una prima forma di riflessione. Nella glottodidattica odierna la riflessione rappresenta una componente importante.

BREVE ITINERARIO STORICO DEL PROCESSO INNOVATIVO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Nei primi anni Settanta del secolo scorso, quando l'apprendimento di una lingua straniera era confinato alla scuola media, in Italia ha inizio un forte dibattito sull'utilità o meno di avviare lo studio di una lingua straniera in età infantile. Da una parte si trovano i pedagogisti, contrari, con forti articolazioni di dissenso, dall'altra si trovano i linguisti, favorevoli, sostenitori della necessità di sfruttare al meglio la plasticità del cervello di un bambino.

Se i pedagogisti sostenevano che nei primissimi anni di vita non bisogna "affollare" il cervello con nozioni linguistiche inutili, ma proiettarsi invece sulla piena conoscenza della lingua materna per stabilizzarla e non creare "corti circuiti mentali", i linguisti partivano dal presupposto che se l'insegnamento di una lingua non materna inizia molto presto, può proseguire per tutto il periodo della scolarità, assicurando così il pieno possesso delle abilità. Inoltre, la plasticità mentale del bambino permette allo stesso di impadronirsi di un diverso mezzo di comunicazione senza molta fatica, considerandolo un gioco (Titone, 1973).

Senza ricorrere alla letteratura storica, l'interesse suscitato dai dibattiti ha avviato un certo numero di iniziative sparse sul territorio. La relativa letteratura ha dimostrato quanto i molti dubbi e pregiudizi fossero ingiustificati, anche se alcuni studiosi continuavano a sostenere che bisognava attendere la stabilizzazione della L1 e poi procedere con la L2.

Secondo loro, il bambino prima e il fanciullo poi dovrebbe completare certe fasi di maturazione nella lingua materna prima di accostarsi ad un'altra.

Ma allora ci si può chiedere:

- quando si può dire di aver raggiunto il possesso completo della L1? Il processo di consolidamento e miglioramento della lingua è sempre attivo, è sempre *in progress*, dura tutta la vita;
- perché attendere un certo consolidamento linguistico che invece potrà essere fonte di ostacolo nel codice orale e di interferenza nella seconda lingua (Freddi, 1996)? Infatti, sia il primo che il secondo, se non appresi adeguatamente e adeguatamente riprodotti, denunceranno sempre la priorità della L1 in colui che parla la L2. Ciò è tanto più vero se si osserva la produzione

orale dei tratti soprasegmentali, non sempre fedeli all'originale e come spesso l'interferenza impedisca la costruzione della frase secondo le grammatiche sottostanti la L2 (Titone, 1972, Griselli 1984).

Antichi e recenti studi hanno smentito qualunque possibilità di corti circuiti cerebrali nella mente del bambino. Va da sé che l'apprendimento di una o più lingue in età prescolare non impedisce una buona acquisizione di più lingue, ma al contrario assicura sin dall'infanzia più codici comunicativi non intersecantesi tra di loro e dà inizio all'educazione plurilingue.

La lingua è sinonimo di funzionalismo, per cui bisogna "penetrare la lingua" per spiegarla dall'interno: così la lingua diventa pertinente sia in sede didattica che in sede linguistica. Ogni lingua si caratterizza, si diversifica in modo differente rispetto alle altre perché ogni lingua ha un suo tipo di organizzazione che va al di là di quelle somiglianze puramente accidentali di unità isolate. Le lingue sono soprattutto un gioco di opposizioni sul piano fonologico e sul piano strutturale, rivelandosi così tipiche e molto spesso uniche in rapporto ad un contesto che mette in evidenza il loro valore reale (Austin, 1971; Searle, 1971).

La pedagogia viene in aiuto alla glottodidattica se l'accostamento alla L2 è inteso come un processo dinamico e dialettico volto a coinvolgere il bambino nella sua totalità mediante attività pratiche, giocose aventi come fine l'apprendimento della L2 attraverso l'esperienza linguistica (Freddi, 1990).

Nel discorso pedagogico non dobbiamo mai dimenticare la centralità del bambino e la sua disponibilità ad accettare nuove esperienze ambientali e linguistiche.

Nel discorso glottodidattico sono interessati numerosi fattori che tra di loro interagiscono e conducono all'apprendimento della L2.

Perché allora si parla così insistentemente di educazione linguistica?

Non solo perché le scienze che supportano la glottodidattica infantile hanno aperto nuove conoscenze relative al fattore crescita, bensì per esigenze legate al mondo odierno che costringe l'essere umano a confrontarsi sempre più frequentemente con gli altri impiegando più codici linguistici.

Sembra allora che tutte le fasi dei primi apprendimenti siano di natura esperienziale, giacché coinvolgono totalmente il bambino in una serie di operazioni dialettiche e dinamiche, come affermava J. Bruner.

Gli ambienti in cui il bambino si trova ad agire sono molteplici: ognuno di essi offre stimoli e informazioni, talvolta in contraddizione tra di loro. Spetta all'adulto, sia esso genitore sia esso educatore, trovare il nesso tra di loro, in modo che non appaiano slegate, ma forniscano quegli *input* fondamentali per costruire la conoscenza.

La certezza di avviare quanto prima il bambino all'acquisizione di una o più lingue, oltre alla materna, ha portato ad iniziative scolastiche diffuse su tutto il territorio nazionale.

Il processo di riflessione che è scaturito dall'esame metodologico-didattico delle diverse iniziative, ha arricchito la glottodidattica, soprattutto quella interessata all'età infantile.

Un attento esame delle vecchie metodologie ha dimostrato che gli schemi ritenuti validi solo perché imitavano metodologie applicate alle lingue classiche risultavano inefficaci e inutili. Sulla base delle indicazioni della linguistica applicata, si è dimostrato quanto più efficace poteva essere il processo di apprendimento di tipo funzionale-comunicativo. In questo contesto il fine ultimo era la conoscenza di una lingua, cioè il *saper discorrere* sulla lingua-oggetto, mentre la lingua deve essere compresa, parlata, prima ancora di saperla leggere e scrivere. Se la lingua è prevalentemente suono, la comunicazione è un fatto orale e quindi la lingua assume un suo carattere fondamentalmente dialogico. È dal dialogo che si deve partire, per giungere alla conversazione, in quanto in esso si trovano i principali meccanismi linguistici e lessicali (Arcaini, 1968).

Titone (1966) sosteneva che la lingua straniera deve essere appresa come un abito o come un complesso di abiti, altrimenti non la si impara affatto.

Conoscere una lingua straniera significa possedere tutti quegli automatismi tipici di quella lingua che costituiscono l'uso della stessa.

In quest'ottica l'insegnamento linguistico, a qualunque età, percorre tre fini:

- *fine strumentale*: possedere i quattro automatismi di base;
- *fine formativo*: possedere le strutture linguistiche e idiomatiche della lingua;
- *fine culturale*: conoscere la cultura e la civiltà del popolo che parla la lingua oggetto di studio (Griselli, 1979).

UNA SPERIMENTAZIONE SUL CAMPO

La preparazione professionale di un insegnante non prevedeva negli anni Settanta la conoscenza di una lingua straniera: ancora gli Orientamenti (1991) parlavano di *Educazione linguistica*, in generale. Dovranno passare molti anni prima che si arrivi alla comprensione di questo concetto e si attui qualche forma di *educazione linguistica* (Legge 5/6/1990, n.148; D.P.R. 12/2/1995).

In quegli anni ha inizio una sperimentazione di insegnamento-apprendimento della lingua francese nella scuola materna di Barcola (periferia di Trieste). Il caso fortuito ha voluto che l'insegnante interessata alla sperimentazione avesse una buona conoscenza della lingua. Ciò rappresentava una garanzia per l'avvio dell'insegnamento e nel contempo un modello orale da imitare da parte dei piccoli allievi.

Si è impiegato il termine "sperimentazione" perché l'approccio della L2 ricorre a forme di comunicazione che sono integralmente date o nella L1 o nella L2: nel nostro caso la scelta va effettuata a favore di questa ultima possibilità, avviando l'integrazione tra le due lingue nelle attività scolastiche. Essa doveva essere intesa come un'applicazione di prova didattica in senso pratico, nuova, ludica, di tipo intuitivo, condotta con forme continuate di verifica e di controllo.

Si procede mediante l'apprendimento di parole molto semplici, tipiche del linguaggio infantile, utilizzate in occasione di un gioco, un canto, una recita, una

passaggiata, un'attività manuale, un ordine da eseguire. Si osserva che l'atmosfera dell'approccio al francese è serena e gioiosa: quotidianamente i bambini "vivo-no il francese in francese".

Il disegno assume un'importanza strategica: i bambini aspettano il momento del "disegno in francese" il cui tema controlla gli elementi linguistici orali appena appresi. Il disegno rappresenta la verifica scritta, mentre la verifica orale è costante, durante tutto il processo didattico.

Come si può intuire, l'unica forma di verifica scritta era il disegno, mentre per il codice orale venivano impiegati strumenti diversi.

In quegli anni non c'erano le tecnologie sofisticate di oggi: gli unici strumenti di cui ci si poteva avvalere erano i dischi di canzoncine e filastrocche e il magnetofono per registrare la produzione orale. Entrambi gli strumenti potevano essere riutilizzati più volte, a seconda delle necessità dell'apprendimento.

L'allora IRRSAE, interessato alla sperimentazione, ha voluto mettere a disposizione un cameraman per procedere alle registrazioni delle attività di L2 con la telecamera durante l'anno scolastico. Ciò ha consentito a tutti, insegnanti, alunni, famiglie e supervisori di avere a disposizione le registrazioni video e audio. Il materiale permetteva di esaminare la qualità degli apprendimenti di ciascun allievo subito o in tempi differenziati.

La finalità era quella di ottenere un *feedback* immediato per il bambino. Si sa, infatti, che se il soggetto si vede e si sente, scatta l'autocorrezione in modo spontaneo e immediato.

Anche l'insegnante aveva tratto beneficio da quest'impiego. La cassetta registrata rappresentava un documento che permetteva di intervenire e correggere, ma altresì permetteva di modificare e migliorare il percorso didattico programmato.

La favola cui si accennava in apertura di questo contributo si è pienamente realizzata. La scelta dell'approccio funzional-comunicativo inserito in un contesto ludico è stata fondamentale. L'insegnante ha sapientemente dosato la L1 e la L2, dando via via più spazio alla L2 durante tutte le attività scolastiche, dentro e fuori la scuola.

La prevista continuità didattica tra due ordini di scuola permette oggi uno stretto rapporto tra le maestre: nel diario annuale sono annotati progressi e regressi linguistici e comportamentali. Questo è un documento essenziale per continuare a costruire l'educazione del bambino e la sua educazione linguistica senza creare "corti circuiti cerebrali".

BIBLIOGRAFIA

- Agliotti S. M., Fabbro F. (2006), *Neuropsicologia del linguaggio*, Bologna, Il Mulino.
- Austin J. L. (1987), *How to do Things with Words*, London, OUP.
- Balboni P. E. (a cura di) (1999), *Educazione bilingue*, Perugia-Welland, Guerra-Soleil.
- Balboni P. E., Coonan C. M., Ricci Garotti F. (a cura di) (2001), *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Perugia-Welland, Guerra-Soleil.
- Balboni P. E. (2008a), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.
- Balboni P. E. (2008b), *Fare educazione linguistica*, Torino, UTET.
- Cardona M. (2001), *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, UTET.
- Crystal D. (ed.) (1987), *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge, CUP.
- Cummins J. (1983), *Examination of the Experience of Educators and Researches in Various Aspects of Heritage Languages Program*, Toronto, Ontario Ministry of Education.
- Daloiso M. (2007), *Early Foreign Language Teaching*, Perugia, Guerra.
- Daloiso M. (2009a), *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Cafoscarina.
- Daloiso M. (2009b), *La lingua Straniera nella scuola dell'infanzia*, Torino, UTET.
- Danesi M. (1988), *Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana.
- Fabbro F. (1996), *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglottosia*, Roma, Astrolabio.
- Fabbro F. (2004), *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Roma, Astrolabio.
- Freddi G. (1990), *Azione, gioco, lingua*, Padova, Liviana.
- Freddi G. (1996), *Glottodidattica, Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET.
- Griselli A. (1977), *Ricerche ed esperienze nell'insegnamento delle lingue straniere*, Firenze, Le Monnier.
- Griselli A. (1984), *Seconda lingua e scuola primaria*, Trieste, Mosetti.
- Griselli A. (2005), *Le prime esperienze italiane: il francese a Trieste*, in: Cambiaghi B., Bosisio C., *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Atti del Convegno del Centro di Linguistica dell'Università Cattolica di Milano, "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata", numero monografico, XXXVII, 1.
- Krashen S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon.
- Krashen S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.
- Martinet A. (1967), *Elementi di linguistica generale*, Bari, Laterza.

- Penfield W., Roberts L. (1959), *Speech and Brain Mechanism*, London, Princeton University Press.
- Searle J. R. (1971), *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, London, Cambridge University Press.
- Stern H. H. (1967), *Foreign Languages in Primary Education*, London, Oxford University Press.
- Titone R. (1966), *Le lingue estere, metodologia e didattica*, Zurigo, Pas-Verlag.
- Titone R. (1972), *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*, Roma, Armando.
- Titone R. (1973), *Bilingui a tre anni*, Roma, Armando.
- Titone R. (1992), *Grammatica e glottodidattica*, Roma, Armando.

I valori di fronte al cambiamento

ANNA ROSA STALIO*

«Nessuna epoca storica ha consegnato all'educazione compiti di così vasta portata come la nostra. Uscita dal privato, dove era stata confinata per secoli, l'educazione è stata proiettata nel sociale, nell'economico, nel professionale acquistando dimensioni e funzioni ignote nel passato»¹.

Così Claudio Desinan nel 1984, quasi anticipando la realtà odierna, evocava l'urgenza di prendere atto di una società in continuo divenire dove la mutevolezza della cultura e della popolazione fanno sì che l'educazione non possa più essere considerata un'attività relativamente definita come lo era stata in passato.

Oggi, a quasi trent'anni di distanza, sappiamo che il contesto nel quale la scuola opera è quello della "società della conoscenza" (così come evidenziato dalla Conferenza di Lisbona 2000) ma anche quello di una società in movimento che muta i modelli affermati generando spesso contraddizioni apparenti o reali.

Prendere atto di tale realtà però non significa arrendersi di fronte alle incertezze ma, al contrario, comprendere l'importanza di analizzare il presente con senso critico, di evidenziare la ricchezza delle nuove opportunità, di esaminare

* Docente a contratto di Storia della Scuola e delle Istituzioni Educative all'Università di Trieste e già dirigente scolastico.

¹ C. Desinan, *Scuola in discussione. Ansie pedagogiche e attese educative*, Udine, Del Bianco Editore, 1984, p.15.

le richieste attuali con quel bagaglio culturale che, costruito con il supporto del passato, ci aiuta oggi a non perdere di vista la concezione unitaria del processo formativo e soprattutto la finalità dell'educazione.

I cambiamenti repentini e la conflittualità ricorrente ci impongono con maggior rigore l'onere di formare personalità capaci di decidere con autonomia e responsabilità.

Le attuali "Indicazioni Nazionali" iniziano con la considerazione che «in un tempo molto breve abbiamo vissuto il passaggio da una società relativamente stabile a una società caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità. Questo nuovo scenario è ambivalente: per ogni persona, per ogni comunità, per ogni società si moltiplicano sia i rischi che le opportunità» ed evidenziano poi la necessità di «promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali (e) favorire l'autonomia di pensiero degli studenti»².

Preso atto di questo scenario così mutato rispetto al passato, dobbiamo ora chiederci quale sia il posto che la scuola occupa, quale ruolo le appartenga e soprattutto con quali altre cosiddette "agenzie educative" debba confrontarsi e dialogare.

Già con i Programmi Didattici del 1985 la scuola aveva riconosciuto di non esaurire tutte le funzioni educative rilevando che il mondo extrascolastico e i nuovi mezzi di comunicazione offrono al fanciullo/a esperienze di vita diverse e pluralistiche.

L'educatore deve essere conscio di questa realtà e cogliere, con senso critico, nuove opportunità formative perché «ci si può anche cullare nell'illusione di una atemporalità dell'educazione che prolunghi indefinitivamente la validità delle scelte effettuate, ma è del tutto improbabile che le pratiche effettive restino immutate nel susseguirsi delle leve di popolazione»³.

Occorre allora sostenere che, proprio di fronte a una realtà in continuo divenire, il processo formativo deve governare il cambiamento e non subirlo, deve rinnovarsi ma non adattarsi, deve altresì trovare forti punti di riferimento che indirizzino il nuovo verso un fine chiaro, preciso, unitario e sempre stabilito dall'educatore.

Il compito non è certamente facile neanche per quel docente al quale chiediamo oggi di essere competente e in grado di non trascurare l'apprendimento informale e non formale ai quali riconosciamo dignità perché tanto possono influire sullo sviluppo di una personalità. Significative, a tale proposito, le parole di Desinan quando afferma «accanto all'educazione formale della scuola esiste insomma un processo educativo informale che entra in profondità, viene dal sociale e si respira nell'aria»⁴ o ancora «questa constatazione dell'importanza

² Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 4 settembre 2012.

³ B. Vertecchi, *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Franco Angeli, Milano, 2001, p. 62.

⁴ S. Di Pasqua, *Educare... come? Intervista a Claudio Desinan*, in: S. Di Pasqua, B. Grassilli, A. Storti (a cura di), *La SSIS si racconta. Esperienze e riflessioni intorno a una scuola*, Trieste, EUT, 2008, p.121.

dell'educazione informale ha anche un altro risvolto: l'educazione non è solo un fatto istituzionale. Essa non si risolve solo nel contesto della scuola e nel rapporto soggettivo tra educatore ed educando, ma è un fatto politico»⁵.

Come riflesso di una società complessa, dove spesso questa caratteristica positiva e stimolante si trasforma in una realtà soltanto complicata, alla scuola vengono assegnati compiti sempre maggiori confondendo i saperi con quelle informazioni rapide che rischiano di farci ritornare ad un «enciclopedismo di nuova maniera, peggiore ancora del vecchio enciclopedismo della scuola ottocentesca, perché almeno quello aveva un suo asse portante di tipo umanistico che ne garantiva una certa unità concettuale»⁶.

Per tenere il passo con la società della conoscenza e per cogliere l'importanza dei recenti contributi delle scienze, delle tecnologie e delle nuove frontiere dell'uomo, occorre riconoscere le funzioni fondamentali e istituzionali della scuola senza soffermarsi troppo a lungo su opportunità casuali e frammentarie che non possono trovare spazio all'interno di un progetto educativo unitario e finalizzato a formare cittadini capaci di pensare in autonomia.

Oggi possiamo affermare con certezza, come si legge nelle già citate Indicazioni Nazionali, che la vera conoscenza non è raggiungibile «con il semplice accumulo di tante informazioni in vari campi, ma solo con il pieno dominio dei singoli ambiti disciplinari e, contemporaneamente, con l'elaborazione delle loro molteplici connessioni».

Soltanto la chiarezza del fine educativo può aiutare i docenti a programmare e a progettare collegialmente, con una responsabilità realmente condivisa, nel rispetto dell'ambito disciplinare o educativo assegnato a ciascuno; oltre gli obiettivi specifici, il fine ultimo si realizza allora attuando quei valori fondamentali che si chiamano essenzialmente autonomia, libertà e volontà.

I concetti di convivenza democratica e di cittadinanza attiva che oggi consideriamo indispensabili per la formazione integrale dell'uomo non si attuano se l'individuo è uno spettatore passivo, non in grado di effettuare scelte motivate, frutto di impegno e di riflessione, e di scegliere anche in opposizione alla moda del momento.

L'autonomia è un fine da perseguire fin dalla scuola dell'infanzia e da considerare mai completamente raggiunto se crediamo che non si debba cedere all'abitudine della routine o al rischio di essere manipolati dall'esterno senza esserne consci.

Essere persone autonome implica saper riflettere, saper analizzare e sintetizzare, saper esprimere giudizi motivati e pertinenti, avere senso critico, organizzare il proprio pensiero in modo personale ovvero possedere una formazione intellettuale capace di ordinare e di organizzare i contenuti delle conoscenze coniugandoli con le abilità per realizzare autentiche competenze. In tale prospettiva vengono valorizzati anche la creatività e il pensiero divergente, concetti spesso fraintesi con l'improvvisazione e con la fantasia.

⁵ Ivi, p. 122.

⁶ C. Desinan, *Scuola in discussione. Ansie pedagogiche e attese educative*, cit., p. 49.

È opportuno chiarire subito che il termine creatività non è inteso, nel contesto educativo, come caratteristica tipica dell'artista o del genio ma come atteggiamento che è possibile trovare in ogni individuo umano che non abbia perso la capacità di "sentirsi perplesso" di fronte al mondo o, ricordando Poincaré, di "restare sorpresi".

Un'altra condizione fondamentale è la capacità di concentrazione: tale capacità, però, è diventata ormai rara nel nostro vissuto quotidiano perché siamo spesso costretti, o riteniamo di esserlo, a fare più cose contemporaneamente o a fare qualcosa pensando a ciò che faremo subito dopo o a ciò che vorremmo fare o dovremmo a fare. In tal modo non diamo importanza alla nostra azione che, al contrario, dovrebbe essere, in quel momento, la più importante, la realtà sulla quale concentrare i nostri sforzi, il nostro impegno, la nostra attenzione ovvero il nostro "io"; sperimentare il senso dell'io significa dare autenticità ai nostri atti facendo sì che l'esperienza abbia origine da noi in modo personale e autentico senza trascurare ovviamente la relazione con l'altro per non cadere nell'egocentrismo.

Capacità di essere perplessi, capacità di concentrazione, desiderio di sperimentare il proprio sé tuttavia non sono condizioni esaustive per lo sviluppo alla creatività; occorre anche riconoscere l'importanza di mettere in discussione ciò che è considerato una certezza o un'abitudine standardizzata o di analizzare gli elementi di una realtà provando a scoprire altre relazioni, dando soluzioni nuove a problemi vecchi e non per il puro desiderio di cambiare senza motivo o di rifiutare il passato o le necessarie regole ma per vivere il presente in modo autentico.

«La creatività intesa in questo senso non si riferisce a una qualità raggiungibile solo da uomini particolarmente dotati, o dagli artisti, bensì a un atteggiamento che ciascun essere umano potrebbe e dovrebbe realizzare. Educare alla creatività equivale a educare alla vita»⁷.

Si può quindi affermare che la creatività è una caratteristica universale nel bambino/a, che può essere ostacolata o facilitata e che, essendo in continuo divenire, è un processo che si sviluppa lungo tutto l'arco della vita, come la formazione.

Desinan sottolinea l'importanza dell'atto creativo anche per le attività svolte dalle docenti che hanno partecipato all'indagine, condotta dall'IRRSAE, sulla scuola dell'infanzia del Friuli-Venezia Giulia: «La creatività non si esercita fuori, ma dentro le regole e gli schemi di un'esperienza progettata. Non va confusa con la fantasia e con l'originalità ad ogni costo. La scoperta di una soluzione nuova per un problema vecchio è, come ormai quasi quarant'anni fa aveva spiegato il Guilford, il primo e fondamentale atto creativo»⁸.

L'Unione Europea ha proclamato il 2009 Anno della Creatività e Innovazione con lo scopo di aumentare la consapevolezza che anche creatività e innovazione

⁷ E. Fromm, *L'atteggiamento creativo*, in: H. Anderson (a cura di), *La creatività e le sue prospettive, Relazioni al simposio della Michigan State University*, Brescia, La Scuola, 1980, p.78.

⁸ C. Desinan, *Scuola dell'infanzia ed innovazione educativa*, in: G. Putigna Fumo (a cura di), *Esperienze educative nella scuola primaria*, IRRSAE Friuli-Venezia Giulia, 1998, p.37.

sono competenze chiave per lo sviluppo personale, sociale ed economico; in tal senso le “Raccomandazione del Parlamento Europeo” del 18/12/2006 esplicitano come la creatività rientri in più d’una competenza chiave del cittadino europeo⁹.

Intesa in questo modo la creatività, che ipotizza sempre il realizzabile, non è pura fantasia, che immagina l’irrealizzabile, non è desiderio improvviso di qualcosa di nuovo ma, soprattutto, non è l’opposto di razionalità e ha bisogno per realizzarsi di conoscenze e di quell’educazione intellettuale che Desinan considera «premessa per la creatività, per la capacità di risolvere problemi (*problem solving*) e per la stessa capacità di continuare ad imparare, così insistentemente assegnata alla scuola come compito di fondo»¹⁰.

Imparare a essere autonomi e liberi significa essere cittadini capaci di scegliere in base a valori fondanti che rappresentano i punti di riferimento anche nel cambiamento. Saper vivere in una società in movimento non equivale a rincorrere il nuovo, perché probabilmente quando lo raggiungo è già mutato, ma a saper attuare ciò che ritengo coerente con i valori e soprattutto a desiderare di realizzarlo perché non è sufficiente conoscere il bene, bisogna anche volerlo fare. Autonomia, libertà e volontà diventano così inscindibili nell’agire e non possono essere sottovalutati nel percorso educativo.

È quindi compito del docente contribuire alla formazione della personalità di quell’uomo che, attraverso il percorso del sapere, del saper fare e del saper essere, deve arrivare, come sosteneva Desinan già 30 anni fa, a “saper essere se stesso”.

Nel cambiamento l’uomo deve essere se stesso con i propri valori, ma affinché ciò avvenga la scuola deve fondarsi sulla realizzazione dei diritti fondamentali sanciti con forza da documenti nazionali e internazionali.

Dalla “Carta Costituzionale” alla “Dichiarazione Universale dei Diritti Umani”, dalla “Convenzione sui Diritti dell’Infanzia” alla “Carta dei Diritti Fondamentali”, in tutti questi testi emerge l’importanza data alla “persona”, alla sua dignità e ai suoi diritti.

Nella citata Convenzione si legge «[...] il riconoscimento della dignità inerente a tutti i membri della famiglia umana nonché l’uguaglianza e il carattere inalienabile dei loro diritti sono le fondamenta della libertà, della giustizia e della pace nel mondo»¹¹ e ancora, fra le finalità dell’educazione del fanciullo si sollecita a «prepararlo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza»¹².

9 Il documento del Parlamento Europeo delinea otto competenze chiave per l’apprendimento lungo tutto l’arco della vita: comunicazione nella madrelingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica, di scienze e tecnologia; competenza digitale; imparare ad imparare; competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica; spirito d’iniziativa e imprenditoriale; espressione culturale.

10 C. Desinan, *Scuola in discussione. Ansie pedagogiche e attese educative*, cit., p. 49.

11 *Convenzione sui diritti dell’infanzia*, 1989, Preambolo.

12 *Ivi*, art. 29.

Il diritto allo studio si attua sviluppando tutte le potenzialità e, come sancito dall'art. 3 della Costituzione Italiana, rimuovendo «gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana»; così tale diritto diventa, a sua volta, mezzo e strumento per garantire il rispetto di tutti i diritti dell'uomo.

Nella prima parte della Costituzione, dedicata ai “Principi Fondamentali”, il cittadino è visto oltre che nella sua individualità anche nelle sue relazioni con gli altri: in tal modo l'uguaglianza formale diventa sostanziale riconoscendo le differenze e il diritto di ciascuno di essere considerato e valorizzato secondo i suoi bisogni.

Tale principio è, e sarà, sempre attuale perché nessun cambiamento della società può limitare i diritti propri dell'essere umano, semmai occorre «rafforzare la tutela dei diritti fondamentali alla luce dell'evoluzione della società, del progresso sociale e degli sviluppi scientifici e tecnologici»¹³.

Riferendosi al diritto allo studio è importante capire su quali pilastri debba essere fondato: è sufficiente sapere di più, ricevere tante informazioni, usare la tecnologia, viaggiare nella rete, per essere cittadini attivi e responsabili? Certamente non possiamo accettare questa tesi e per maggior chiarezza facciamo riferimento ad alcuni documenti che offrono spunti di riflessione e proposte operative.

Sofferamoci perciò sui “saperi essenziali” così come evidenziati nel Documento elaborato dalla Commissione dei Saggi che ha riconosciuto principi fondamentali l'esigenza di «definire saperi e valori che possano risultare comuni a tutti i cittadini» e la necessità di «ragionare non tanto di materie o di programmi, quanto delle attese delle componenti della società civile e anche delle attese dei professionisti della scuola»¹⁴.

L'impostazione che ne segue è quella dell'integrazione fra le diverse componenti dell'esperienza ponendo su un piano di pari dignità i diversi saperi, e alleggerendo i contenuti specifici ma indicando “traguardi irrinunciabili” e “tematiche portanti”. In quest'ottica il percorso formativo riconosce il valore della tradizione storica ponendola in relazione con il contesto sociale e culturale contemporaneo.

Sulla scia di queste argomentazioni si pongono anche le “Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria”¹⁵ dove si comprende come l'innalzamento dell'obbligo scolastico non sia soltanto un fatto normativo ma abbia una valenza educativa: il superamento di una scuola pensata in chiave disciplinare ha come finalità una scuola che mira a realizzare competenze, fondate su conoscenze irrinunciabili, che generano a loro volta apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

13 *Carta dei Diritti Fondamentali*, CE, Nizza, 2000, Preambolo.

14 Il Documento è stato redatto nel 1997 su incarico del Ministro L. Berlinguer da un gruppo formato da R. Maragliano, C. Pontecorvo, G. Reale, L. Ribolzi, S. Tagliagambe e M. Vegetti.

15 *Regolamento recante norme in materia di adempimento di obbligo scolastico*, (DM 22/08/2007), All.2.

Così si comprende il passaggio da programmi a indicazioni e da queste al curricolo: le Indicazioni attuali precisano che «Nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, le indicazioni costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole. [...] La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa».

BIBLIOGRAFIA

Desinan C. (1984), *Scuola in discussione. Ansie pedagogiche e attese educative*, Udine, Del Bianco.

Desinan C. (1998), *Scuola dell'infanzia ed innovazione educativa*, in: Putigna Fumo G. (a cura di), *Esperienze educative nella scuola primaria*, IRSSAE Friuli-Venezia Giulia.

Di Pasqua S. (2008), *Educare... come? Intervista a Claudio Desinan*, in: Di Pasqua S., Grassilli B., Storti A. (a cura di), *La SSIS si racconta. Esperienze e riflessioni intorno a una scuola*, Trieste, EUT.

Fromm E. (1980), *L'atteggiamento creativo*, in: Anderson H. (a cura di), *La creatività e le sue prospettive*, Relazioni al simposio della Michigan State University, Brescia, La Scuola.

Vertecchi B. (2001), *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Franco Angeli, Milano.

I valori dell'amicizia e della collaborazione

GIOVANNA IMPERATORI GASPARINI*

LA PERSONA

Nella gioiosa celebrazione dell'ottantesimo compleanno del prof. Claudio Desinan mi è particolarmente gradito partecipare all'evento con il seguente contributo che dedico alla sua persona di pedagogo, testimone della memoria storica del gruppo triestino, sostenitore dei valori della famiglia, della persona e dell'educazione. Con esso intendo soprattutto esprimergli profonda gratitudine per la fedele amicizia con mio marito Duilio Gasparini, un sentimento questo che egli ha saputo diffondere sempre attorno a sé, verso colleghi e collaboratori. Inoltre mi propongo, nella seconda parte di questo scritto, di presentare una strategia pedagogica e didattica di consolidata esperienza, maturata poco per volta nella scuola dell'infanzia di Rimini, nella quale ho svolto attività di insegnante e di dirigente per lunghi anni. Si tratta di una strategia nata nella letteratura degli anni Settanta e perfezionata progressivamente nel tempo, che ha segnato profondamente la mia pratica educativa e che, a mio avviso, non ha perso il suo valore e può dire ancora qualcosa alle giovani generazioni di educatrici.

Inoltre, nel mio vissuto esperienziale, sia nell'ambito scolastico sia in quello redazionale per la rivista bresciana "Scuola Materna", alla quale ho collaborato

* Già dirigente delle scuole per l'infanzia di Rimini e redattrice della rivista "Scuola Materna".

per diverso tempo, sono implicate, oltre che i miei saperi pratici, anche le competenze professionali acquisite dallo studio delle ricerche e delle sperimentazioni dei pedagogisti e degli psicologi triestini che con le loro opere di diffusione pedagogica hanno notevolmente contribuito ad arricchire la scuola.

Amicizia, collaborazione, disponibilità, rappresentano i caratteri distintivi della personalità e della professionalità di Claudio Desinan. I suoi rapporti interpersonali con gli amici e con i colleghi sono sempre stati caratterizzati da questo *imprinting*; un valore aggiunto capace di rendere Desinan una persona unica, un “personaggio” di grande umanità e spessore culturale che ha rivestito ruoli importanti nel mondo accademico triestino, con saggezza e discrezione.

Egli è stato, per Duilio Gasparini, un amico fedele, l'interlocutore privilegiato a cui rivolgersi; sempre disponibile e pronto alle richieste di collaborazione, instancabile nel programmare attività culturali, puntuale nel condurre a termine impegni ed iniziative, con competenza.

Ho conosciuto personalmente Desinan quando mi sono trasferita a Trieste (mia città adottiva). In precedenza lo avevo intravvisto in alcuni dei Convegni Nazionali promossi dall'Istituto “Pasquali-Agazzi” di Mompiano-Brescia, ma soprattutto il suo nome mi era noto (assieme a quello degli altri appartenenti al gruppo triestino) attraverso lo studio e la consultazione dei suoi saggi pubblicati nei volumi collettanei *Maestri Domani, Educare l'infanzia, Conoscere ed educare il bambino* ed altri ancora: testi che tanta importanza hanno avuto nella preparazione ai concorsi degli insegnanti delle scuole per l'infanzia ed elementare del nostro Paese. Conseguentemente la fraterna familiarità di Desinan con mio marito si è riflessa anche nei miei confronti: una “eredità” preziosa, sebbene io non appartenga al mondo accademico ma sia pur sempre relazionata al mondo della scuola.

GLI INIZI

L'amicizia di Desinan con mio marito era iniziata tanti anni fa quando si erano trovati a operare insieme, ciascuno con diversi ruoli, nel plesso scolastico della scuola elementare della periferia triestina intitolata a Domenico Rossetti. Erano gli anni 1950/60. Le sue spiccate attitudini professionali non passarono inosservate a Duilio il quale, svolgendo, contemporaneamente alla direzione didattica, il ruolo di assistente presso la Facoltà di Lettere e Filosofia di Trieste, lo stimolò ad entrare nel mondo universitario. Iniziò così un intenso rapporto collaborativo anche con il prof. Enzo Petrini e con altri docenti, via via sempre più numerosi: A. Griselli, B. Grassilli, G. Spiazzi, S. Pezzetta, G. Tampieri, E. Valenti, L. Domenis e altri ancora. Assieme intrapresero un percorso di ricerca, sperimentazione e approfondimenti su vasti temi educativi, metodologici, didattici, storici, psicologici di rilevante importanza, caratterizzati da scambi interculturali, dibattiti e confronti con gli operatori scolastici del territorio, in particolare con quelli delle regioni Friuli-Venezia Giulia, Veneto e le vicine località dell'ex Jugoslavia. Si

formò, in tal modo, un “gruppo storico” come lo ha definito Desinan stesso, che faceva capo all’Istituto di Pedagogia dell’ex Magistero di Trieste, diretto da Enzo Petrini, che ricopriva anche, contemporaneamente, l’incarico di Direttore del Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione di Firenze.

La loro ricerca teorica, basata su saldi principi generali e valori educativi, aveva uno stretto legame con la realtà e rappresentava una risposta qualificante alle problematiche esigenze socio-ambientali-culturali e alle tendenze innovative di quel periodo storico. Un manipolo di studiosi, quindi, caratterizzato da un’intensa operosità intellettuale e didattica, unico nel suo genere e irripetibile, difficilmente proponibile in altre realtà accademiche per la diversità dei caratteri socio-culturali e storico-ambientali (tali, a volte, da creare inconsciamente barriere mentali difficilmente superabili), vuoi, anche, perché la forte carica motivazionale che animava tutti i giovani ricercatori di allora li rendeva capaci di superare personalismi, egocentrismi e prevaricazioni intellettuali.

UNA PRESENZA DISCRETA

Poi, per le vicende della vita, Gasparini si trasferì a Genova, ma rimase sempre forte il legame affettivo con gli amici di un tempo e con la sua città di origine. Per questo intenso rapporto solidale, in occasione del congedo ufficiale dalla vita accademica di Gasparini, Desinan fu invitato a Genova a partecipare, come relatore, alla giornata di studio in onore dell’amico (7 dicembre 1995)¹. Significativa, poi, fu una tale sua presenza per i risvolti collaborativi che ne derivarono. A Genova Desinan portò l’ideale abbraccio del Preside della Facoltà di Trieste e di tutti i colleghi e amici triestini spiritualmente vicini. I contatti fra i docenti di scienze umane delle “università dei due mari”, Trieste e Genova, diventarono particolarmente fattivi in questi ultimi anni, anche se, in realtà, questi scambi culturali c’erano stati già nel passato, perché Enzo Petrini era stato grande amico di Romeo Crippa, un filosofo che si era messo alla ricerca di un’altra società, professore a Genova di Filosofia teoretica, che avrebbe pubblicato a Trieste, nel 1968, nella serie dei Quaderni dell’Istituto di Pedagogia, un agile ma intenso volumetto, *Società contemporanea ed esigenze pedagogico-morali*. Gasparini – forte della convinzione che i rapporti interpersonali positivi rappresentassero un valore insostituibile per rendere la scuola una struttura organizzativa efficiente, per rinnovarla radicalmente nella sua organizzazione, nei suoi metodi e nei suoi contenuti, promuovere la crescita professionale dei docenti e sostenere il processo educativo della società in cui ciascuno opera – quando lasciò l’Università di Genova per ritornare alla “sua” Trieste, ritrovò in Desinan l’interlocutore privilegiato a cui rivolgersi per riallacciare i contatti con i colleghi/amici, scambiare riflessioni sui

¹ Cfr. C. Desinan, *Duilio Gasparini: il profilo del pedagogista e dell’educatore*, in: O. Rossi Cassottana (a cura di), *Il pensiero pedagogico tra ricerca storica e teoresi educativa. Giornata di studio in onore di Duilio Gasparini*, Genova, Università di Genova, Facoltà di Lettere e Filosofia, 1997, pp. 19-33.

molteplici problemi della scuola e dell'Università e progettare insieme iniziative nuove, come "ai vecchi tempi".

Purtroppo, problemi di salute inibirono, in Duilio, gli slanci verso la ripresa di progetti collegiali nel territorio, ma non si attenuò in lui la "passione educativa" e il "gusto della scoperta" nella ricerca che condusse in forme più individualizzate e personali fino agli ultimi anni della sua esistenza. Durante la lunga malattia, la solidarietà e l'umanità di Desinan ebbero modo di esprimersi, verso l'amico, attraverso una presenza sempre discreta, con visite, scambi di materiali e di informazioni e tale è rimasta fino alla morte di mio marito. Desinan ha pronunciato un "memento" commemorativo di Duilio durante la cerimonia funebre² e successivamente ha contribuito a raccogliere, in sintonia di intenti con i docenti genovesi, Olga Rossi Cassottana e Luciano Malusa, le ricerche ed i contributi dei colleghi triestini, per la stesura del volume di studi in memoria di D. Gasparini e ha redatto per esso un apposito saggio³. Successivamente, a Genova, il 2 dicembre 2011, Desinan ha partecipato, con una relazione, al Convegno di studi promosso dal Dipartimento di Filosofia in occasione della presentazione del volume in memoria dell'amico. Infine, con l'Università di Trieste, Facoltà di Scienze della Formazione, ha contribuito all'organizzazione della giornata di studio (18 maggio 2012) in memoria di Duilio e per la presentazione dello stesso volume di Genova, nel corso della quale ha svolto una seconda relazione sulla pedagogia triestina degli anni Settanta⁴.

Per tutti questi motivi, oggi, in questa festosa ricorrenza, sento il dovere di esprimere a Claudio Desinan, tutta la mia riconoscenza ed un grazie speciale per il suo impegno di custode del patrimonio storico del gruppo triestino, nonché per il contributo che egli continua a dare all'affermazione della "triestinità" della cultura pedagogica locale e la sua fedeltà ai valori dell'amicizia e della persona.

PRIMI PASSI VERSO L'ALFABETIZZAZIONE SCIENTIFICA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Veniamo ora alla seconda parte di questo mio contributo. Nella scuola per l'infanzia, l'educazione al sapere osservare e al saper ricercare per riflettere, per pensare e per inventare, ricalca, se pur in forma embrionale, alcuni dei più importanti aspetti dell'educazione scientifica e si propone di perseguire prevalentemente nel bambino fini educativi che per maggior chiarezza espositiva si possono raggruppare in tre grandi filoni:

2 Cfr. C. Desinan, *Memento: D. Gasparini Profilo di uno studioso*, in: "Pagine giovani", n. 138, Ottobre-Dicembre 2008, pp. 11-19.

3 C. Desinan, *Scuola ed educazione a Trieste dal 1945 al 1954*, in: L. Malusa, O. Rossi Cassottana (a cura di), *Le dimensioni dell'educare e il gusto della scoperta nella ricerca. Studi in memoria di D. Gasparini*, Roma, Armando, 2011, pp. 49-69.

4 C. Desinan, *Su una "triestinità" della pedagogia triestina del periodo 1964-1976*, in: "Prospettiva EP", n. 3, Settembre-Dicembre 2012, pp. 93-103.

- obiettivi finalizzati allo sviluppo di comportamenti e di atteggiamenti protoscientifici di base nel rapporto bambino-mondo, io-natura-cultura;
- obiettivi finalizzati allo sviluppo di competenze cognitive logiche e verbali, espressive e creative a 3, 4 e 5 anni;
- obiettivi finalizzati all'acquisizione di tecniche e di abilità manuali nell'uso di strumenti per la ricerca, per l'osservazione ordinata e per prime forme di sperimentazione.

In questa prospettiva l'educazione cognitiva, in particolare, intende fornire e garantire ad ogni bambino tutti gli "strumenti" mentali e tecnici necessari per accedere gradualmente alla conoscenza dell'universo storico-culturale e del suo ambiente di vita (ma anche di ambienti più lontani) e per muovere i primi passi nella ricerca e nella scoperta del mondo scientifico (alfabetizzazione scientifica) attraverso un sereno ed equilibrato rapporto con se stessi, con gli altri, con le cose e con l'ambiente. Anche nella scuola per l'infanzia, quindi, si può "fare scienza", sempre nelle forme adeguate al bambino.

LE FASI

Ad un tale fine mi pare utile suggerire una strategia operativa di organizzazione, di messa in atto e controllo delle attività svolte con i bambini, che nella mia esperienza è risultata efficace, sempre nel rispetto delle loro iniziative, da cui poi trarre spunto di sviluppo dell'attività iniziata.

Analizzare la situazione di partenza. È sempre utile cominciare da un'operazione di questo tipo. Una attenta ricognizione di una tale direzione comporta, negli educatori, almeno inizialmente, la definizione di alcune linee-guida, vale a dire una scelta, sia pure orientativa e di massima, di indicatori di abilità da osservare e da analizzare, e di modalità metodologiche e di documentazione per evidenziare "che cosa" e "come" i bambini sono in grado di fare in relazione all'osservare, al ricercare, all'esplorare.

A questo scopo è utile, in ogni caso, predisporre diverse situazioni esperienziali mirate nel corso delle quali far emergere le abilità di osservare e si descrivere, di cogliere i particolari, di confrontare e di definire relazioni, di simbolizzare e di rappresentare a voce gli accadimenti, di formulare ipotesi, di inventare e realizzare progetti.

Le indicazioni così rilevate, raccolte e annotate, per quanto imprecise e suscettibili di verifiche successive, risulteranno estremamente utili sia per la formulazione di programmazioni più "calibrate", sia e soprattutto, per la diagnosi dei livelli di partenza di quei bambini che presentano particolari problemi e accusano difficoltà (e per i quali saranno necessari tempestivi interventi educativi di recupero).

Individuare e definire la specificità dei possibili obiettivi da raggiungere, a cominciare da quelli più semplici ed immediati. I traguardi di sviluppo, prevalentemente

finalizzati alla “costruzione” graduale della mentalità scientifica del bambino, in armonia con altre forme mentali, faranno riferimento ai sistemi simbolici della conoscenza scientifica, in particolare allo sviluppo dell’intelligenza spazio-temporale, dell’intelligenza logico-linguistica e di quella matematica (evidenti sono i riferimenti alle “intelligenze multiple” di Gardner e alla creatività).

Definire contenuti e attività. Le attività specifiche, nella misura in cui vengono svolte, rifletteranno gli atteggiamenti del bambino di fronte alla realtà sociale e ambientale (quali la curiosità, la spinta a esplorare e a capire il gusto della scoperta, la motivazione, l’iniziativa, la capacità di raccontare il già fatto); riveleranno inoltre i comportamenti tipici di un iniziale modo di fare esplorazioni, sperimentazioni e ricerche mirate per scoprire significati e valori meno noti dell’ambiente. I bambini, da iniziali esperienze guidate di manipolazione, esplorazione ed osservazione (mediante i cinque sensi) passeranno via via ad operazioni logiche (sempre più autonome e intenzionali) di ordinamento, classificazione, organizzazione e integrazione dei dati empiricamente esplorati ed acquisiti pudicamente.

I CONTENUTI E GLI STRUMENTI

Una programmazione nell’ottica dell’educazione all’osservazione e alla ricerca anche sotto l’aspetto “scientifico” potrebbe articolarsi attorno ad argomenti comuni a tutte le sezioni del plesso scolastico, quali, per esempio: la terra, l’acqua, il fuoco, l’aria nei loro molteplici aspetti, nei loro fenomeni fisici e chimici e nei rapporti e interazioni nella vita dell’uomo, degli animali, delle piante e con l’ambiente in generale.

Tuttavia il punto di partenza che caratterizzerà ogni attività saranno le motivazioni del bambino al conoscere, al fare, al ricercare, i suoi interessi culturali sotto la spinta emotiva-affettiva, ludica, inventiva e creativa. Oltre alle molteplici esperienze che potrebbero comportare escursioni, uscite con visite guidate nell’ambiente naturale e nell’ambiente socio-economico e culturale del bambino, all’interno del plesso scolastico si potrebbero organizzare piccoli esperimenti usando semplici elementi d’uso comune. In angoli di sezione e di intersezione opportunamente attrezzati denominati in vari modi, per esempio angolo-laboratorio delle meraviglie, angolo-laboratorio delle scoperte, angolo-laboratorio degli esperimenti e così via, potranno trovare posto strumenti specifici (lente di ingrandimento, video-registratori, bilance, ecc.) e materiali vari con i quali i bambini, individualmente o a piccoli gruppi, svolgeranno giochi liberi, giochi guidati, esperimenti, prove, osservazioni sistematiche, registrazioni, ricerche, scoperte intuitive, relativi a leggi fisiche, chimiche, ecc.

Il percorso di alfabetizzazione scientifica che intende privilegiare in ogni singolo bambino gli aspetti del saper vedere, saper fare, saper inventare, saper riflettere e pensare, saper confrontare e criticare, saper trovare una risposta concreta,

esauriente e autonoma ai propri perché, pur collocandosi nel contesto di situazioni reali della vita di ogni giorno, per la sua realizzazione potrà ricalcare la pista di una metodologia sperimentale di cui riportiamo le fasi più significative del percorso:

- osservare un fenomeno (relativo, per esempio, alla vita delle piante, degli animali, degli eventi atmosferici);
- individuare e definire il problema (valorizzare i “perché” motivati dall’interesse e dalla curiosità dei bambini durante le esplorazioni ambientali, la manipolazione e l’uso dei diversi tipi di materiale);
- formulare un’ipotesi (scaturita dalle domande e dalle “scoperte” dei bambini);
- verificare la validità dell’ipotesi con un esperimento (promuovere il “fare”, la manualità, la creatività e l’abilità dei bambini);
- predisporre materiali e strumenti utili per realizzarlo (materiali strutturati e non strutturati, ricerca di fonti);
- osservare e registrare i risultati dell’esperimento (in forma spontanea e/o sistematica);
- unificare le conoscenze e le informazioni (ordinare e sistematizzare le conoscenze, commentare, dialogare, confrontare);
- visualizzare e documentare il processo (attraverso la lettura ed esposizione di cartelloni illustrati);
- definire le leggi e le norme che regolano il fenomeno osservato (riflessioni, deduzioni sulla “scoperta” di leggi emerse dall’esperimento);
- confrontare le previsioni con i risultati dell’azione (verificare le ipotesi formulate inizialmente).

VERIFICA E DOCUMENTAZIONE

La rotta successiva è suggerita dagli stessi Orientamenti del 1991 (Cap. IV. 1, f): «L’itinerario che si compie nella scuola assume pieno significato per i soggetti coinvolti nella misura in cui può essere adeguatamente rievocato, riesaminato, analizzato, ricostruito e socializzato».

Prima fase: che cosa verificare. Gli obiettivi stessi rappresentano degli indicatori oggettivi a cui fare riferimento per la verifica delle competenze acquisite. Gli educatori confrontando le abilità rilevate all’ingresso dei bambini a scuola con quelle in atto alla fine dell’anno scolastico, potranno controllare se sono stati conseguiti o meno traguardi di sviluppo finalizzati, in generale, alla “costruzione” del pensiero scientifico e, in particolare, allo sviluppo dell’intelligenza spaziale e temporale (osservazione, esplorazione, progettualità), allo sviluppo dell’intelligenza logico-linguistica (descrizioni, argomentazioni con l’uso di un lessico appropriato) e di quella matematica (relazioni, ordinamenti, corrispondenze, sistemi simbolici, ecc.).

Seconda fase: come procedere. Metodi informali di osservazione del bambino dovranno completarsi ed integrarsi con strategie sistematiche di osservazione e con strumenti adeguati di registrazione (schede, tabelle, diari, elaborati, ecc.). Ne verrà una documentazione ricca e varia, accuratamente raccolta in fascicoli personali, che potrà essere analizzata, confrontata, valutata, seguendo indicatori di qualità precedentemente definiti a livello collegiale. Siamo a quello che oggi viene chiamato 'portfolio' e sul quale si fa affidamento per risolvere il problema della continuità educativa e didattica tra i vari ordini di scuola.

Terza fase: come interpretare/valutare la documentazione raccolta e le informazioni emerse. L'attenzione dovrà essere posta sulla qualità del processo evolutivo del bambino di riferimento ed in particolare sul suo sviluppo cognitivo (che partendo da una base percettiva, motoria e manipolativa si deve sviluppare progressivamente in direzioni sempre più simbolico-concettuali). La verifica sarà rivolta pertanto al significato globale dell'esperienza del bambino e all'intero contesto esperienziale. Le verifiche contestualizzate infatti dovranno considerare non solo i processi evolutivi (relativi ai diversi campi di esperienza), ma anche alle funzioni dell'ambiente (fisico-sociale-culturale) ed al tipo di relazioni affettive, emotive e socio-culturali che il bambino è riuscito a stabilire con gli educatori, i coetanei e gli oggetti del suo ambiente.

Quarta fase: trasmissione-comunicazione delle informazioni. A chi vanno comunicate le informazioni così ottenute sulla crescita dei bambini? Prima di tutto ai genitori, perché si rendano conto, in questa maniera, di quanto e in che cosa sia migliorato il loro figlio; poi perché abbiano consapevolezza dell'importante, anche se a volte poco appariscente, lavoro svolto dalla scuola dell'infanzia, infine perché siano consapevoli che in alcuni bambini (eccessivamente fragili e insicuri), le attività di formazione dovranno essere proseguite nella scuola successiva per evitare disagi e insuccessi. In secondo luogo agli insegnanti e ai dirigenti della scuola elementare per garantire ai bambini condizioni idonee di continuità educativa e didattica.

Un'ultima e conclusiva nota di un aspetto che ho potuto verificare come una condizione essenziale nella mia lunga esperienza didattica: una strategia di questo tipo non è mai definitiva né ripetitiva e se, per comodità, diventa tale, nega se stessa. Essa va sempre adeguata e adattata ad ogni singolo bambino e ad ogni specifica attività ed è sempre oggetto di negoziazione e di riformulazione.

Testimonianze di incontri con Claudio Desinan

Quarant'anni in Facoltà

GIORGIO TAMPIERI*

Ho trascorso 40 anni nella Facoltà di Magistero: lo ricordo per esprimere la mia viva gratitudine ai colleghi ed amici che mi hanno accolto cordialmente, integrandomi nel gruppo anche se provenivo da un altro “mondo”. Conseguita la laurea in Filosofia (con tesi in psicologia) ero stato per 10 anni assistente di Psicologia in Facoltà di Lettere dei proff. Metelli e Banisconi ed infine del prof. Kanizsa, che mi ha portato alla libera docenza in Psicologia nel 1956. Durante questi anni la mia attività scientifica era centrata sull'analisi dei processi della percezione visiva (in particolare sulla tridimensionalità del campo visivo) e mi occupai pure di psicomètria eseguendo analisi statistiche sui risultati di reattivi mentali, onde verificarne l'attendibilità.

Ed erano questi gli argomenti che dovevo sviluppare nelle esercitazioni per gli studenti.

Conferitomi l'incarico di Psicologia nel corso di laurea in Pedagogia, non potevo non dare un'impostazione ben diversa alle lezioni, ed offrire ai miei studenti quella formazione e quelle informazioni che li aiutassero ad assumere gli atteggiamenti corretti di fronte ai loro futuri alunni ed in particolare nelle situazioni critiche.

* Già professore ordinario di Psicologia dell'Età Evolutiva e Preside della Facoltà di Magistero all'Università di Trieste.

Per riuscire a farlo mi è stato di prezioso aiuto il quotidiano contatto con il piccolo gruppo di colleghi del corso di laurea che avevano fatto esperienza di insegnamento nella scuola elementare e media e che mi hanno così trasmesso implicitamente o esplicitamente questa loro esperienza.

A tal fine ho avuto una stimolazione molto utile anche da un'importantissima iniziativa di collaborazione interdisciplinare, attuata dal gruppo di pedagogisti, organizzata sotto l'egida del C.D.N. Studi e Documentazione di Firenze, diretto dal prof. Enzo Petrini: mi riferisco al progetto ricerca-azione denominato "Programma AZ". Come indica il nome, originariamente esso era dedicato allo studio dei problemi, soprattutto di natura cognitiva, collegati con l'apprendimento della lettura e della scrittura in I^a elementare.

Ma ben presto, prendendo lo spunto da quanto emergeva dalle discussioni nel corso degli incontri del "Programma AZ", siamo stati indotti a portare l'attenzione anche su altri aspetti psicologici dello sviluppo che hanno grande influenza sul comportamento (anche scolastico) del bambino e che, direttamente o indirettamente, possono anche favorire od ostacolare la capacità di avvalersi delle funzioni cognitive citate più sopra; questi processi evolutivi, che vengono influenzati dalle esperienze fatte già nei primi anni di vita, rientrano nelle aree affettiva, volitivo-motoria, dei rapporti sociali, ecc., che ho ampiamente esemplificato nell'articolo *A proposito del Programma AZ*, pubblicato nel volume curato da L. Malusa e O. Rossi Cassottana *Le dimensioni dell'educare e il gusto della scoperta nella ricerca*, edito da Armando (nel 2011).

Grazie a queste ed altre occasioni propizie, ho potuto scegliere, tra i contributi offerti dalle indagini di psicologia dell'età evolutiva, quelli che mi sembravano più utili ai miei studenti per consentire loro di svolgere con fondamento scientifico la loro attività di insegnanti ed educatori.

Se sono riuscito a farlo, lo devo ai colleghi della Facoltà, e in particolare al prof. Claudio Desinan cui sono stato legato da reciproca amicizia, e al quale porgo in questa lieta ricorrenza i miei più cordiali auguri.

La lezione educativa del prof. Desinan

PAOLO SORZIO*

La prima volta che ho incontrato il prof. Desinan è stato durante il mio dottorato, all'inizio degli anni '90 a Padova. Allora avevo focalizzato il mio interesse e il mio entusiasmo sull'apprendimento della matematica nelle situazioni extra-scolastiche. La tesi era che studiando i ragionamenti che i bambini sviluppano per risolvere problemi in situazioni pratiche emerge una matematica molto flessibile, ricca di significato e assolutamente non meccanica. Il mio discorso critico si rivolgeva al mondo dell'educazione, che mi appariva quindi rigido, ingabbiante e poco significativo.

Ricordo benissimo la signorilità e la calma con cui il prof. Desinan ha mostrato sia il suo interesse per la parte del mio lavoro che riguardava le potenzialità dei bambini, sia il suo dissenso sul mio mancato apprezzamento della componente educativa, per la crescita di quegli stessi bambini ai quali ponevo ascolto e attenzione.

La sua critica era molto cogente nel merito, poiché la centralità del bambino è una condizione necessaria, ma non sufficiente per il suo armonioso sviluppo, in quanto richiede comunque un riferimento educativo adulto per svilupparsi, per poter estrinsecare tutte le sue potenzialità. Contemporaneamente, la sua critica era molto democratica nel metodo, in quanto lui non si era posto su una

* Ricercatore in Pedagogia Generale e Sociale e docente di Pedagogia Generale all'Università di Trieste.

posizione cattedratica, non aveva svalorizzato il mio lavoro, non aveva parlato in maniera accademica.

In realtà è stato un dialogo genuino, in cui mi ha ascoltato, così come indica la sua pedagogia di ascolto e ha mantenuto con chiarezza l'importanza fondamentale di avere uno sguardo all'orizzonte educativo, uno sguardo pedagogico. L'apprendimento è sempre legato all'educazione e non si apprende da soli, nel vuoto dei significati.

Dopo qualche anno abbiamo iniziato una lunga consuetudine di lavoro, durante la quale abbiamo sempre dialogato, con due prospettive che partivano da piani diversi, ma convergenti; ho imparato a riconoscere la natura dei processi educativi, la loro funzione nei processi di apprendimento, la loro ubiquità. Ma soprattutto ho sempre visto nella figura del prof. Desinan i tratti di compostezza, eleganza che gli sono personali nel senso proprio del termine, ovvero che diventano visibili proprio in quanto profondamente vissuti nella sfera interiore, intellettuale e morale. In questa unità di valori interiori e valori professionali, di coerenza tra il modello pedagogico e la pratica agita sta la più preziosa lezione educativa del prof. Desinan: un esempio raro, al quale dire grazie!

Il cuore del bambino 2001. Un percorso di ricerca-azione con le scuole dell'infanzia

ROSALBA PERINI*

Con questa breve ma sentita riflessione in onore del prof. Claudio Desinan è mia intenzione sottolineare come la realizzazione della ricerca richiamata dal titolo abbia scandito un passaggio strategico nella storia della formazione dei docenti della scuola dell'infanzia in Friuli-Venezia Giulia, come sia ancora presente nel ricordo delle insegnanti e nella pratica educativa il tracciato epistemologico e metodologico innestato con il progetto "Il cuore del bambino".

Nonostante in anni recenti si siano registrate varie iniziative di formazione indirizzate alla scuola, poche hanno goduto di un analogo successo espresso in termini di incisività e di condivisione, di capacità di coinvolgimento e di rigore scientifico. Sono questi i parametri teorici ed operativi sui quali il prof. Claudio Desinan per l'Università di Trieste, l'Ispettore Odorico Serena per l'Ufficio Scolastico Regionale e la sottoscritta per l'I.R.R.S.A.E. del Friuli-Venezia Giulia, dal 1993 al 1996, hanno costruito e realizzato, con una felice convergenza istituzionale e di idee, il percorso di ricerca-azione che ha coinvolto 11 scuole dell'infanzia e 50 insegnanti della provincia di Udine e Trieste.

Un'esperienza che ha sensibilmente "condizionato" i modelli pedagogici e le progettualità successivamente attivati nei contesti scolastici coinvolti, avviando

* Direttore editoriale della rivista "Progetto Tre-Sei" Gulliver e già dirigente scolastico.

in concreto quel processo di ricerca-riflessiva che è alla base di ogni percorso di consapevolizzazione e professionalizzazione dei docenti.

In tal senso l'azione svolta dalla ricerca, sotto la guida illuminata e costante del prof. Desinan, quale direttore scientifico del progetto, ha rappresentato anche un modello originale di coinvolgimento della famiglia nel percorso di formazione ed informazione in ambito sanitario, delineando un modello esemplare di lavoro comune e di collegamento significativo tra scuola e territorio.

Sono state queste iniziative di ricerca, co-costruite con i docenti ed allargate alla comunità, che hanno determinato il reale salto di qualità culturale ed organizzativo della scuola dell'infanzia regionale.

A nome di tutte le insegnanti: grazie.

Desinan in classe: la lezione (apparentemente) frontale

ANDREA DEBELJUH*

Il mio primo incontro con il prof. Claudio Desinan avvenne a Trieste. Avevo appena vinto il concorso come assistente superiore all'Università di Pola e mi fu subito assegnato un corso. Mi fu concessa una sola settimana per prepararmi e chiesi chi avesse svolto quello stesso corso negli anni precedenti. Ricevetti il nome del prof. Desinan e concordai con lui un incontro alla Facoltà di Scienze della Formazione di Trieste. Arrivato al quarto piano, entrai in uno stanzino, dove mi attendeva il professore, circondato da libri. Fu il primo incontro di una lunga serie. Per l'intero semestre successivo ho affiancato il prof. Desinan nella sua attività didattica. Ho potuto così conoscere sia il Desinan uomo, sia il Desinan pedagogista. Ho avuto anche l'occasione di conoscere la persona di Claudio Desinan al di fuori della sua attività didattico-pedagogica: una persona che, pur non conoscendomi, mi ha subito accolto come se fossi un collaboratore di lunga data, aprendosi con tutta la sua disponibilità. Da quel giorno, per un anno intero, il Desinan "maestro" è stato per me come il mastro fabbro per l'apprendista.

Siccome i corsi erano già iniziati e a me ne era stato assegnato uno solo, mi fu suggerito di seguire il corso del mio mentore, il prof. Desinan. Egli acconsentì e mi fece sedere a suo fianco durante le lezioni, nelle quali mi sentivo sempre libero

* Docente di Teorie Pedagogiche e dell'Educazione Prescolare e di Docimologia Didattica all'Università "Jaraj Dobrila" di Pola (Croazia).

di intervenire, anche se ho spesso preferito osservare come il Maestro impostava e svolgeva il suo corso. Devo dire che a prima vista mi sembrò un metodo un po' strano e tradizionalista. Ho poi compreso che il professore stava individualizzando al massimo il suo insegnamento, mettendo in atto una maieutica socratica che si protraeva dal primo giorno di lezione sino al giorno dell'esame. Le studentesse (la stragrande maggioranza sono ragazze) che seguivano la lezione venivano invitate al dialogo e, alla fine, scrivevano tutte insieme il loro libro di testo. Una modalità di far lezione direi "privilegiata" al massimo, resa possibile dalla conformazione delle classi che sono di un numero molto esiguo di ragazze. Le quali, nella maggioranza dei casi, poste all'improvviso di fronte ad una metodologia inaspettata, erano rimaste sorprese e sconcertate. Il "maestro" Desinan le prendeva per mano e le guidava, con uno approccio che ha delle similitudini con l'approccio cognitivista di co-costruzione individualizzata e partecipata della conoscenza.

Il professore accompagnava le studentesse nella riformulazione attiva del sapere tramite quella che a prima vista sembrava essere una lezione frontale ma che in realtà non lo era. Come afferma lo stesso Desinan – prendendo posizione nei riguardi dell'ormai lungo capitolo delle strategie euristiche – questa è valida quando viene proposta in modo che il discente non sia passivo assimilatore di conoscenza bensì sia colui che

ha l'opportunità di cogliere un elemento che non ha occasione di cogliere in nessun altro tipo di rapporto didattico nella scuola e cioè di vedere un pensiero che fiorisce: il pensiero del docente. È chiaro però che il docente deve proporre la sua lezione non come elencazione di contenuti, ma come forma di pensiero. Egli allora deve collegare vari elementi dell'argomento trattato, usare una corretta documentazione, servirsi di dati storici come insegnamenti per il presente, presentare la varietà delle posizioni lasciando poi all'allievo libertà di conclusione. Credo che lo stesso concetto di competenza su cui oggi tanto si insiste debba essere visto in questo senso: la lezione frontale è il modo in cui le conoscenze possono essere elaborate in competenze attraverso confronti, riflessioni, collegamenti. Una buona lezione frontale fatta in questa maniera impegna anche il docente a dare senso alle sue argomentazioni. Ascoltando il suo maestro l'allievo impara a collocare i dati usati nella lezione in un orizzonte di senso. Il docente raggiunge, per questa strada, anche un altro risultato: insegna i valori¹.

Da questo breve spezzone, in cui Desinan descrive il modo in cui la lezione "frontale" va intesa e realizzata, colgo la sostanziale coerenza tra il suo teorizzare e la messa in pratica della sua teoria pedagogica. Le sue lezioni a Pola erano e seguivano proprio questo percorso: dalle lezioni (apparentemente) frontali si passava ad una strategia flessibile di pensiero e di linguaggio. Le studentesse, guidate dalle domande del "maestro", costruivano il proprio sapere partendo dalle loro conoscenze pregresse. Inoltre, nel momento in cui veniva loro richiesto di riformulare i contenuti della lezione il messaggio recepito diventava "problema": il loro

¹ S. Di Pasqua, *Educare... come? Intervista a Claudio Desinan*, in: S. Di Pasqua, B. Grassilli, A. Storti (a cura di), *La SSIS di Trieste si racconta. Esperienze e riflessioni intorno a una scuola*, Trieste, EUT, 2008, pp. 124-125.

atteggiamento mentale cambiava e dall'ascolto, troppo frequentemente incline alla ricezione passiva, si trasferivano nei terreni dei *problem solving*, terreni fecondi, perché, come sostiene G. Polya – un matematico esperto di questa metodologia – nella soluzione di un problema ci sono sempre ideazione, pensiero e «un granello di creatività e di scoperta»².

Se poi accettiamo la tesi – ricordata da Desinan in una delle sue lezioni – che ciascun soggetto umano possiede due linguaggi, uno di comprensione ed uno di comunicazione, sempre più povero del precedente, ecco allora che lo studente, dovendo riformulare la lezione, è costretto a confrontare il proprio linguaggio di comunicazione con il linguaggio di comunicazione del docente, preso come modello. Si viene a creare così un'occasione pedagogicamente efficace di arricchimento, sul momento, del linguaggio dello studente. In una tale operazione, il docente deve però abbandonare una posizione di puro ascolto e liberarsi da un atteggiamento valutativo, ma deve, invece, mostrarsi pronto a sostenere lo studente nel suo sforzo di comunicazione e offrirgli la terminologia e la formulazione della frase più adeguata al pensiero che sta esprimendo. In questa maniera il docente non si sostituisce al pensiero dello studente, ma gli offre il mezzo linguistico più adeguato perché egli comunichi ciò che ha in mente, o perché chiarisca a se stesso ciò che gli è rimasto oscuro. Si ottiene così un doppio risultato, un arricchimento del linguaggio dello studente ed una chiarificazione del suo pensiero. Inoltre, ai fini di un efficace rinforzo, chi insegna deve confermare, sul momento, la parola o la frase corretta dello studente, a volte anche ripetendogliela con l'uso di termini diversi, o aggiungendo una secondaria consecutiva o finale che chiarisca meglio il messaggio e si arriva allora, con una simile tecnica, ad una vera e propria “ricostruzione insieme”.

Un ultimo elemento positivo di questo approccio, di questa “elitarietà” permessa dal gruppo esiguo di studentesse, è anche dato dal collegamento interdisciplinare delle varie materie da loro affrontate. Desinan introduce sempre rapporti, getta ponti tra le diverse discipline e usa concetti e tematiche istituzionali tratte da altri corsi del curriculum universitario, segnalando sempre questa provenienza. In tale maniera, mette in pratica quella continuità culturale e formativa che chiede ai propri studenti, facendo scoprire loro i rapporti tra le varie scienze umane e creando modelli di conoscenza interdisciplinari, in modo che essi si rendano conto che la competenza educativa non è fatta da blocchi di conoscenze distinti e lontani tra di loro, ma da una cultura unitaria.

Posso affermare, per conoscenza diretta, che le studentesse che hanno poi seguito i miei o gli altri corsi, hanno tutte manifestato una grande stima per il prof. Desinan e una delle frasi ricorrenti che ho raccolto è stata: «Tra tutti i professori è quello che più mi ha lasciato il ricordo delle sue lezioni!». Attraverso il dialogo, l'interazione ragionata e la co-costruzione del sapere con gli studenti Desinan riesce a creare dei processi mentali che “accendono” la memoria incidentale degli

² Cfr. G. Polya, *Come risolvere i problemi di matematica*, Milano, Feltrinelli, 1967.

studenti trasferendo i contenuti delle sue lezioni alla memoria a lungo termine. Questo successo è quello che ogni docente, formatore e insegnante, dovrebbe perseguire nella propria attività didattica.

L'entusiasmo della passione

ERICA MASTROCIANI*

A 39 anni ho scelto di rimettermi a studiare. Dopo una prima laurea in storia sentivo la necessità di riprendere in mano, ed approfondire, le premesse teoriche del mio impegno lavorativo come educatrice. Con due figli ancora piccoli, un lavoro e una casa da portare avanti mi sono rituffata nei libri con l'entusiasmo della passione.

Ma, ovviamente, gli occhi non erano più quelli della ragazza: gli affanni della vita quotidiana rendevano il mio camminare costantemente minato dalle corse e dagli impegni incalzanti. Ma quando entravo in aula tutto si acquietava e riuscivo a lasciarmi coinvolgere nell'ascolto e nel pensare.

Ancora una volta, come sempre mi è accaduto, le cose che maggiormente porto nel ricordo di quegli anni sono state le persone che hanno accompagnato quella mia esperienza. I loro volti, le parole, le occasioni di confronto e la possibilità che mi veniva data di ripensare e ridefinire il mio sapere assieme a molti altri. Un percorso entusiasmante: faticoso ma pieno.

Molti sono stati gli incontri interessanti, molti gli incontri coinvolgenti, alcuni anche quelli insoddisfacenti, ma pochi quelli profondamente significativi: il professor Desinan è stato certamente uno di questi. Dalla prima volta che ho avuto l'occasione di ascoltarlo, ho compreso subito che avevo davanti a me non

* Pedagogista e Presidente ACLI di Trieste.

solo un docente ma piuttosto una persona che, con il suo sapere, avrebbe potuto insegnarmi molto più delle lezioni che ascoltavo. In lui c'era sempre misura, profondità e sapere, rigore scientifico ma anche umanità e passione. A fronte della diffusa soggezione che trasmetteva ai miei giovani compagni di studio con i miei occhi, non più di ragazza, ho compreso immediatamente che il mio percorso avrebbe potuto, grazie alle sue parole e al suo esempio, arricchirsi non solo sul piano del sapere, ma soprattutto del metodo e di quelle competenze trasversali che rendono la conoscenza non solo un'operazione teorica ma piuttosto esperienza piena del vivere.

Grazie professore!

L'attenzione per l'infanzia

BIANCA DELLA PIETRA*

Sono state molte le occasioni che ho avuto, in questi anni, per poter apprezzare da vicino la figura del prof. Desinan.

Inizio ricordando la mia partecipazione a momenti di formazione da lui condotti e la collaborazione a diversi progetti. All'interno dei suoi interventi formativi, il mondo dell'infanzia e della scuola sono stati osservati, studiati ed interpretati da diversi punti di vista e, in particolar modo, non è mai mancata, da parte sua, l'attenzione ai diversi elementi che li rendono complessi e affascinanti. I momenti della giornata, la costruzione dell'ambiente di vita scolastica, le relazioni tra i bambini, tra i docenti e con la più vasta comunità orizzontale, sono stati esplorati mettendo insieme i diversi punti di vista e i diversi ambiti disciplinari. Parliamo degli anni probabilmente migliori della scuola di base (1985-2000) e in particolare della scuola dell'infanzia in cui la ricerca-azione era una competenza professionale in costruzione e alla portata di tutte le insegnanti: a quel che ricordo si trattava esclusivamente di donne, tanto da far sì che l'Ispettore Odorico Serena, figura fondamentale di quegli eventi formativi assieme al prof. Desinan, iniziasse un discorso con la famosa frase "Poichè siamo tutte donne...".

All'epoca il sapere sulla scuola era una meta ambita e mai conquistata definitivamente, ma temporaneamente sì, tanto da lasciare reciprocamente soddisfatti

* Insegnante, già supervisore di tirocinio nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria all'Università di Trieste.

tutti i partecipanti ai corsi di formazione organizzati prevalentemente dall'allora IRRSAE. I contenuti erano diversi e la conoscenza dell'esperto veniva filtrata da quella delle operatrici sul campo e da loro poi sperimentata, tanto che potevano sentirsi parimenti protagonisti di passaggi importanti nei vari percorsi della sperimentazione scolastica. Questi venivano successivamente messi alla prova, secondo la logica della ricerca, nella vita quotidiana e riportati allo studio e alla rielaborazione con gli esperti, favorendo così un vivo investimento da parte di tutti.

Desidero ricordare poi la mia partecipazione al Concorso del 1999 con cui si selezionarono i primi supervisori di tirocinio. Ne sarebbe seguito un intenso e proficuo lavoro, condotto sotto coordinamento del prof. Desinan, con il gruppo delle colleghe per strutturare il corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria e il tirocinio, in particolare. Il prof. Desinan era stato proprio il Presidente della Commissione di quel Concorso del 1999 e la discussione orale costituì un interessante momento di confronto in cui ebbi modo di apprezzare il modo in cui egli conoscesse così da vicino il funzionamento della scuola materna (allora si chiamava ancora così). Io, pur avendo anche l'esperienza della scuola elementare, al momento in cui mi fu prospettata l'opzione tra le due scelte, non ebbi dubbi nello scegliere la prima, perché era un modo per recuperare e poter condividere con i futuri insegnanti il mio bagaglio di cultura sull'infanzia, con la certezza di poter contare sulla competenza del prof. Desinan per valorizzarla ulteriormente, anche all'interno delle lezioni che svolgeva nei suoi corsi accademici. Il suo interesse per l'infanzia, infatti, era ampio e gli aspetti della tradizione e dell'innovazione si compenetravano. Tutto era da creare e, salvo alcune teorizzazioni sulla figura e la funzione del Tirocinio e della Supervisione, tutto era nuovo.

Si proposero modelli di documentazione, di registrazione, orari e tipologie di incontri e lezioni con gli studenti che erano al secondo anno di frequenza del Corso di Laurea, ma al primo anno di tirocinio. Dovendo raggiungere un predefinito numero di ore, gli incontri furono molti, sia per gli studenti sia per il nostro lavoro preparatorio di supervisione: in queste situazioni il professor Desinan non mancò mai di dare fiducia, sollecitazioni, collaborazione e sostegno. La situazione non era facile: per la prima volta, in modo così evidente, la scuola dell'infanzia, elementare italiana e con lingua d'insegnamento slovena (nonostante non fossero ancora stati nominati i supervisori specifici) entrava nell'università con un gruppo di docenti. Il gruppo fu la nostra novità, la nostra forza. Questo creò alcuni problemi anche logistici che pian piano, con una grande opera di mediazione, furono risolti.

In tutte queste occasioni ho sempre fatto tesoro della sua capacità di insegnare chiarendo, esemplificando, coinvolgendo e offrendo sempre nuovi spunti di riflessione e nuove chiavi di lettura. La cosa che però ho apprezzato di più è stata la sua capacità di relazionarsi in modo semplice e autentico a tutti i livelli, dai bambini, agli studenti, ai colleghi insegnanti, ai colleghi docenti, modo che ho definito "alla mano". Di ciò è certamente testimonianza anche la giornata odierna, questo convegno, a evidenziare come la disponibilità e l'apertura siano le qualità fondamentali che vengono offerte e messe a disposizione dalle persone di autentica cultura.

Finito di stampare nel mese di maggio 2013
presso EUT – Edizioni Università di Trieste