

Pedagogia, psicologia,
figure, scuola e
territorio nella Trieste
della seconda metà
del Novecento

Una presenza,
un promemoria

Claudio Desinan
coordinatore
editoriale

In questo libro sono delineati i profili di dieci ricercatori: E. Petrini, D. Gasparini, G. Tampieri, B. Grassilli, S. Pezzetta, C. Desinan, A. Griselli, L. Czerwinsky Domenis, G. Spiazzi ed E. Valenti, che hanno costituito, per unità d'intenti, il *Gruppo storico di ricerca di area pedagogica* dell'Università di Trieste. Il loro lavoro svolto a favore della scuola fa intravedere un modo particolare di "fare Università", dove ricerca e proiezione sul territorio si alimentano a vicenda. Nel libro sono ricordati anche Enti e Associazioni con i quali il Gruppo ha collaborato in via continuativa, tra cui CDNSD di Firenze, IRRSAE e Centro Pedagogico della Regione Friuli-Venezia Giulia, AIMC, ONAIRC, Famiglia e Scuola. Università Popolare di Trieste. Compaiono anche insegnanti triestini di avanguardia che hanno lasciato segni profondi di innovazione nella scuola e per la prima volta è riconosciuto l'impegno appassionato e silenzioso dei direttori didattici. Affiora la presenza di una pedagogia elaborata dalla scuola, distinta da una pedagogia formulata nell'Università che si integrano a vicenda. Una documentata ricerca consente di cogliere il nascosto ma intenso lavoro svolto a Trieste ai fini della formazione didattico-musicale degli insegnanti. Con questo impegno gli autori hanno voluto richiamare alla memoria una stagione di studi e di confronto culturale prima che il tempo ne oscuri il ricordo, ricostruendo una prospettiva pedagogica che può servire per l'oggi.

Maestro elementare, ordinario di Pedagogia, CLAUDIO DESINAN ha iniziato il suo insegnamento universitario a Verona, che è poi proseguito per lunghi anni a Trieste e Pola. È stato Presidente del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, direttore del Dipartimento dell'Educazione dell'Università di Trieste e membro eletto del direttivo della SIPED. Ha ricevuto con E. Petrini, nel 1977, il Premio alla Cultura della Presidenza del Consiglio dei Ministri. Si è interessato a una larga varietà di argomenti sempre con la costante intenzione di non fermarsi all'enunciato critico, ma di coglierne anche i risvolti operativi. Tra le sue numerose pubblicazioni: *Genitori oggi*, Trieste, 1975, *Scuola in discussione*, Udine, 1984, *Orientamenti di educazione interculturale*, Milano, 1997, *Formazione e comunicazione* (a cura di), Milano, 2002.



Euro 22,00

impaginazione
Verena Papagno

© copyright Edizioni Università di Trieste, Trieste 2015.

Proprietà letteraria riservata.
I diritti di traduzione, memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento totale e parziale di questa
pubblicazione, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm,
le fotocopie e altro) sono riservati per tutti i paesi.

ISBN 978-88-8303-693-4 (print)
eISBN 978-88-8303-694-1 (online)

EUT - Edizioni Università di Trieste
Via E. Weiss, 21 - 34128 Trieste
<http://eut.units.it>
<https://www.facebook.com/EUTEdizioniUniversitaTrieste>

Pedagogia,
psicologia, figure,
scuola e territorio
nella Trieste della
seconda metà
del Novecento

Una presenza,
un promemoria

Claudio Desinan
(coordinatore editoriale)

Sommario

- 9 *Maurizio Fermiglia*
Premessa
- 11 *Claudio Desinan*
Presentazione
- PARTE PRIMA
DALLA SCUOLA NORMALE
AL MAGISTERO
- 19 *Claudio Desinan*
Scuola popolare e insegnamento
della pedagogia:
un cammino contrastato
- 25 *Claudio Desinan*
Il Magistero a Trieste
- 33 *Claudio Desinan*
Il Gruppo triestino: i fondatori
Enzo Petrini: signore del tratto
e della parola
- 57 *Claudio Desinan*
Duilio Gasparini:
la didattica generativa
- 75 *Loredana Czerwinzky Domenis*
Giorgio Tampieri:
la scoperta del nuovo come
motore della ricerca
- 91 *Claudio Desinan*
Bianca Grassilli:
la didattica dell'insegnante
che insegna
- 109 *Claudio Desinan*
Silvano Pezzetta:
pedagogista della parola
e dell'espressività
- 125 *Loredana Czerwinzky Domenis*
Claudio Desinan:
una pedagogia lineare

Claudio Desinan
145 Annamaria Griselli:
l'insegnamento autocentrato
della lingua straniera

Giorgio Tampieri
165 Loredana Czerwinzky Domenis:
la sperimentazione scientifica
nella sperimentazione didattica

Claudio Desinan
183 Il completamento del Gruppo.
Gianfranco Spiazzi:
pedagogista storico e liberale

Gianfranco Spiazzi
205 Note sul mio insegnamento di
Storia della pedagogia

Claudio Desinan
213 Elena Valenti:
per una matematica
del pensiero che pensa

PARTE SECONDA
LA PROIEZIONE DEL GRUPPO
SUL TERRITORIO

Bianca Grassilli
229 Prefazione

Claudio Desinan
233 In cammino con gli insegnanti

Claudio Desinan
239 Enti e Associazioni:
l'Università Popolare
di Trieste

Rita de Castro
247 L'Istituto Regionale Ricerca
Sperimentazione Aggiornamento
Educativi

Gianfranco Spiazzi
255 Gli Enti gestori delle scuole
materne triestine

Alessandro Pace
263 Il Centro Pedagogico della Regione
Friuli-Venezia Giulia

Gianna Putigna Fumo
269 L'Associazione Italiana
Maestri Cattolici

PARTE TERZA
LA PEDAGOGIA DELLA SCUOLA

Anna Rosa Stalio
279 Direttori didattici ed insegnanti

Alessandro Pace
315 L'educazione musicale
nella Trieste del Novecento
Percorsi ed esperienze

Matteo Cornacchia
351 Università e pedagogia all'alba
del nuovo millennio

Il presente testo è stato preparato a più mani. Su un ampio canovaccio iniziale e con ripetuti incontri, ciascuno degli autori è intervenuto sulle figure presentate, anche con revisioni successive, portando ricordi, giudizi, suggerimenti bibliografici e soprattutto il proprio vissuto. Nessuno ha scritto il proprio profilo, ma ha lasciato che colleghi ed amici ne tracciassero le linee essenziali. Ciascuno si è assunto il compito di riordinare il materiale raccolto ed ha sottoscritto il risultato con il proprio nome. Ed ugualmente è stato fatto per le parti successive alla prima. I saggi di Rita de Castro, Matteo Cornacchia, Alessandro Pace, Gianna Putigna Fumo, Gianfranco Spiazzi e Anna Rosa Stalio sono loro opera. Un vivo ringraziamento a Matteo Cornacchia ed Elisabetta Madriz per il completamento dell'editing del volume.

Gli autori

Premessa

MAURIZIO FERMEGLIA
 Rettore dell'Università di Trieste

Quando mi è stato chiesto di scrivere due righe di premessa al presente volume ho espresso il mio interesse, ma anche la mia perplessità, perché non è facile presentare il senso di tematiche che non rientrano nel proprio settore di ricerca e che, per di più, sono particolarmente complesse, come quelle dell'insegnamento e dell'educazione. Tuttavia, leggendo il volume in bozza, mi sono incontrato con figure, riflessioni e annotazioni chiare e immediate e le mie perplessità si sono sciolte, perché il volume esce da un ambito specifico di studio, nel senso che consente non solo agli specialisti del settore, agli insegnanti ed agli studenti universitari di quelle stesse aree di ricerca, ma anche ad un lettore comune di ritrovarsi in esso.

Il libro è un racconto di vite e di studi di un gruppo di ricercatori dell'ex Istituto di Pedagogia del Magistero triestino, poi diventato Facoltà di Scienze della Formazione, che si erano proposti di portare avanti, nella seconda metà del Novecento, la conoscenza di quella che, in una di queste pagine, è stata chiamata l'"immensità dell'educazione". Mi pare utile invitare il lettore a fermare la propria attenzione anche su annotazioni singole, perché si tratta di riflessioni e tematiche che sono espressione di un sapere partecipabile.

Il libro è anche il segno della vitalità di una ricerca universitaria, costruita sul confronto tra questo gruppo di ricercatori triestini e la cultura psico-pedagogica e didattica nazionale ed europea del loro tempo. Ma è anche la descrizione

dei rapporti intensi e continuativi che questi ricercatori avevano stabilito con la scuola e l'extra-scuola. Il risultato di tali rapporti è l'ipotesi che, in via generale, sia possibile riconoscere accanto ad una "pedagogia dell'università", anche una "pedagogia della scuola", nel senso che insegnanti e dirigenti scolastici non solo sono consumatori della pedagogia prodotta dall'università, ma sono anche costruttori di una pedagogia propria. Sembrano cose diverse, ma in realtà sono strettamente correlate e nelle esperienze triestine raccontate nel volume s'intrecciano e si alimentano a vicenda.

Oltre alla dimensione universitaria, nel volume compaiono Enti, Associazioni ed Istituzioni scolastiche, con la testimonianza di una loro intensa attività nei campi dell'insegnamento e della formazione. Ne è venuta una particolare modalità di "fare Università" ed una volontà di collegare molto strettamente questo specifico ambiente della ricerca con il mondo della professione, attraverso quella che nel volume è stata detta "proiezione sul territorio".

I ricordi poi personali che gli Autori hanno inserito qua e là, nella storia dell'ex Istituto di Pedagogia e della propria vicenda, rendono il testo più familiare.

Nel sottotitolo è stato usato il termine *promemoria*, perché gli Autori hanno voluto segnalare che il libro non vuole essere solo un ricordo, ma un'annotazione che serve per non dimenticare un qualcosa che è importante e che può essere riutilizzato nel presente.

Il volume, per come è stato concepito e realizzato, dimostra in modo inequivocabile la vicinanza della formazione universitaria alla formazione scolastica. Questo legame è indissolubile e suggerisce che necessariamente i due mondi devono vivere in simbiosi. Quelle culture e quei paesi che hanno sottovalutato gli effetti di un distacco tra la scuola e l'università hanno registrato notevoli difficoltà nell'affrontare tematiche multi ed interdisciplinari che peraltro sono centrali per la soluzione di problemi vitali per il mondo oggi, quali la scarsità di acqua, di cibo, di energia ed i problemi della salute dell'uomo e dell'invecchiamento della popolazione. Tutti questi problemi non possono essere affrontati da specialisti, ma necessitano di una formazione equilibrata e completa che formi una solida base su cui instaurare un dialogo e costruire soluzioni che coinvolgano necessariamente più discipline.

Auguro al volume di trovare la diffusione che si merita, perché è una successione di racconti e di esperienze che esprimono quei valori e quei principi che oggi, ancora più di ieri, sono pietre d'angolo per la formazione umana, culturale e civile di ogni soggetto in età evolutiva.

Presentazione

CLAUDIO DESINAN

IL GRUPPO STORICO DI RICERCA TRIESTINO

È un'esigenza dell'uomo e fa parte della sua natura lasciare nella storia i segni della propria presenza e poi andare a cercarseli nel passato. La memoria in una primissima stagione e successivamente la scrittura sono state gli strumenti per la costruzione della storia della civiltà nei suoi sviluppi e nelle sue vicende. Per loro mezzo il pensiero e l'esperienza dell'uomo sono rimasti nel tempo e si sono resi disponibili alla conoscenza ed alla rilettura, al confronto ed alla critica e l'uomo è stato in grado di ricomporre e ricostruire dai frammenti una realtà, «per conservarla, risistemarla, a futura memoria, divenendo così oggetto di ulteriore conoscenza e, attraverso la critica, potenziale di nuovo sviluppo e di innovazione»¹. Ed è stato questo il primo motivo che ha riunito un numero limitato di amici, tutti dell'università e della scuola, sostenuti dalla volontà di documentare la vicenda di un passato recente, perché convinti che questo racconto possa essere utile anche ai ricercatori ed agli insegnanti di oggi.

Il volume, nella sua prima parte, è il racconto dell'insegnamento e della ricerca di un'équipe, omogenea e movimentata nello stesso tempo, di dieci studiosi di

¹ B. Grassilli, "Ruolo e dimensione della documentazione", in: *1950-2000, 50°: Passato e futuro*, Atti del Convegno Nazionale, Trento, 10-11 novembre 2000, p. 1.

area pedagogica e psicologica, che a ragione può essere definita il *Gruppo storico della ricerca triestina in Scienze dell'educazione* dell'Ex Istituto di Pedagogia, Facoltà di Magistero di Trieste². Ne furono fondatori Enzo Petrini, incaricato di Pedagogia dal 1962 e direttore del Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione di Firenze, e Duilio Gasparini, incaricato dal 1965 di Didattica. Per comunanza di principi e volontà di lavoro, l'intesa e l'amicizia tra i due docenti non vennero mai meno, neanche dopo il trasferimento definitivo di Gasparini all'Università di Genova (1977), dove concluse la sua carriera universitaria. Insieme misero in piedi l'Istituto di Pedagogia del Magistero, unico nella regione, e cominciarono quel lavoro di ricerca e di relazioni che sarebbe poi diventato regola di vita del Gruppo triestino. Gasparini ottenne l'incarico di Didattica nel 1965. Prima di loro, in Facoltà era già attivo Giorgio Tampieri, che aveva iniziato il proprio insegnamento di Psicologia dell'età evolutiva nel 1956, l'anno stesso di fondazione del Magistero triestino. Studioso aperto, Tampieri entrò subito in sintonia con i due colleghi di area pedagogica e ben presto i tre docenti rappresentarono gli assi portanti del Gruppo storico.

Nel 1966, si accasarono Bianca Grassilli e Claudio Desinan, due assistenti che cominciarono a orientarsi ed a cercare la loro strada e che si dicevano l'un l'altra: "Quando dal rettorato arriverà una telefonata e invece di 'glielo passo subito' diremo 'sono io' saremo arrivati". Sempre nel 1966 entrò a far parte dell'area pedagogica Silvano Pezzetta, insegnante elementare, premiato scrittore di libri per ragazzi e di testi scolastici, comandato per le esercitazioni agli studenti. Di seguito giunse Annamaria Griselli, una quarta collaboratrice, contrattista e ricercatrice di Didattica, ottima conoscitrice della lingua inglese, che si occupò subito dell'insegnamento delle lingue straniere e non lo abbandonò mai. A questo manipolo si aggiunsero più tardi: Elena Valenti, maestra elementare, cultrice della matematica e del suo insegnamento, e il direttore didattico Gianfranco Spiazzi, già da qualche tempo impegnato negli ambienti universitari triestini come apprezzato ricercatore e collaboratore dello storico medioevale Giovanni Tabacco. Nel frattempo a Tampieri si era aggiunta, nel 1971, in qualità di ricercatrice, una sua allieva, Loredana Czerwinsky Domenis.

Nel Magistero di Trieste si formò, così, una realtà vitale di ricerca, formazione e sperimentazione, con una proiezione nazionale, contatti europei ed un profondo radicamento nel territorio. Attraverso la presentazione di queste figure diventa possibile cogliere le linee essenziali dei corsi di Pedagogia, Psicologia evolutiva, Didattica, Pedagogia sperimentale, Glottodidattica nel Magistero/Scienze della Formazione di Trieste. G. Spiazzi si è assunto poi il compito di scrivere alcune note sui suoi insegnamenti di Storia della pedagogia e di Storia della scuola.

Per sua natura, il Gruppo triestino è stato una struttura unica nel suo genere, difficilmente riproducibile, non consueto in ambito accademico. Gasparini, De-

² La presenza di una tale équipe era stata già segnalata da C. Desinan nel saggio *Su una 'triestinità' della pedagogia triestina*, in: "prospettiva EP", n. 3, sett.-dic. 2012, pp. 93-103.

sinan, Spiazzi, Pezzetta e Valenti provenivano dalla scuola elementare. La Grassilli, prima di entrare nell'università, aveva conseguito una breve esperienza d'insegnamento nella scuola secondaria. A sua volta, la Czerwinsky Domenis aveva maturato una particolare sensibilità nei riguardi del dato educativo in un collegio con ragazzi di famiglie problematiche ed aveva conosciuto in quell'occasione Elena Valenti, ultima arrivata nel Gruppo. Inoltre Grassilli, Desinan, Czerwinsky Domenis, Griselli e Valenti avevano studiato nel Magistero di Trieste, seguito le lezioni di quelli che sarebbero diventati i loro maestri e conseguito la laurea con loro. Con il trasferimento a Genova di Gasparini, i pensionamenti di Pezzetta (1981), Petrini (1992) e Tampieri (1996), il Gruppo si ritrovò privo delle figure più rappresentative. I rimanenti ne mantennero la struttura di fondo e le intenzionalità. Con le successive quiescenze il Gruppo si restrinse e dopo le ultime uscite di Desinan (2004), Czerwinsky Domenis (2007) e Grassilli (2009) si estinse.

Il Gruppo triestino è stato scuola di pensiero per un folto numero di persone, tra ricercatori, collaboratori di cattedra, insegnanti comandati o assegnati per il tirocinio ed insegnanti sperimentatori che avevano partecipato, a vario titolo, alle esperienze di ricerca che i diversi membri del Gruppo conducevano nella scuola e sul territorio. Abbiamo ritenuto di segnalare i loro nomi per dire che c'erano anch'essi e che è stato per loro merito se il Gruppo ha potuto lavorare e produrre. C'è stata, poi, una diaspora ed i dottori di ricerca afferenti al Gruppo sono entrati a far parte di altre sedi universitarie. Incardinati a Trieste, dell'Ex Magistero sono rimasti Elena Bortolotti, Matteo Cornacchia, Elisabetta Madriz, Magda Sclaunich e Paolo Sorzio. Il Gruppo confida che qualcosa sia vivo in tutte queste persone ed in modo particolare nelle più giovani, quelle che sono entrate nella carriera universitaria. L'augurio cordiale a tutti è che mantengano nelle sedi in cui l'avventura della vita li porterà quella passione per lo studio, quello sforzo di chiarezza, quella volontà di "camminare con gli insegnanti" e quella fiducia nell'educazione, nella persona umana e nella scuola che hanno caratterizzato la storia del Gruppo triestino e ne sono stati il fattore vitale.

LE FIGURE DEL GRUPPO

La prima parte del presente volume è stata destinata ai profili di queste dieci figure nella loro appartenenza al Gruppo, nella loro storia e nel loro viaggio culturale, così da segnalarne l'originalità e l'ininterrotta azione di insegnamento accademico, di ricerca e di attività a favore della scuola. Dovrebbe esserne uscita l'idea di un certo numero di persone che, nel loro insieme, ha cercato di inoltrarsi nei sentieri dell'educazione con il proposito di conoscerne i suoi più diversi aspetti e quegli elementi dell'agire educativo di "lunga durata" che sono fuori del tempo e restano di base, quale che sia la temperie culturale in cui gli insegnanti devono muoversi. Nelle parti successive è presentato l'impegno dei membri del Gruppo nella formazione docente, nei suoi risvolti e nelle sue modalità. Seguono Enti

ed Istituzioni che avevano perseguito forme di ricerca avanzate e mantenuto un impegno prolungato con uno o più membri del Gruppo. Vengono poi due ampi saggi: l'uno è una traccia documentata del movimento d'innovazione della scuola triestina dal ritorno dell'Italia (1954) alla fine del secolo; l'altro è una narrazione partecipata della storia dell'educazione musicale a Trieste, sempre nello stesso periodo. Conclude il volume una nota di Matteo Cornacchia che segnala gli elementi di cambiamento e di continuità tra l'ieri e l'oggi. Questi capitoli, uniti alle numerose considerazioni che compaiono nella presentazione delle figure del Gruppo, rappresentano un documento della tesi, portata avanti dal Gruppo, che a Trieste, nella seconda metà del Novecento, accanto ad una pedagogia prodotta dall'università, era presente anche una pedagogia progressivamente elaborata dalla scuola, che è stata non meno importante e vivace di quella accademica, una annotazione questa che può essere ripresa anche oggi e legittimamente generalizzata.

Con una tale configurazione composita di tematiche il volume si colloca entro una tendenza da poco comparsa nei terreni della ricerca pedagogica nazionale: quella di non trascurare le figure e l'opera di educatori e insegnanti che hanno fatto la storia della nostra educazione e della nostra scuola e che sono sempre state collocate nella categoria dei "minori", se non addirittura dimenticate. E l'esempio più recente di questa esigenza è il *DBE, Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*,³ in due volumi, con più di 2300 profili, compilato per «aggiungere un ulteriore tassello alla conoscenza e comprensione della storia educativa e pedagogica dell'intero territorio nazionale, distinto nelle sue regioni, con l'obiettivo di conservare la memoria di questi protagonisti, grandi e soprattutto piccoli».⁴

UN ULTIMO MOTIVO

Un lavoro di questo genere correva il rischio di un triplo pericolo: di incorrere in errori e dimenticanze, di perdersi nella genericità, o ancora di ammassare una serie di nomi di persone, di pubblicazioni e interventi, privandosi, con ciò, della possibilità di cogliere le linee guida dell'intero lavoro. Correvamo il rischio di essere autoelogiativi, ma ci siamo messi ugualmente al computer per costruire un disegno almeno parziale degli eventi. Per una maggiore fedeltà espositiva del pensiero e dell'opera di ciascuno, il discorso è stato sostenuto da citazioni dirette, o con l'impiego delle stesse parole utilizzate da ciascun autore nei suoi scritti. In alcune pagine il libro assume la dimensione più modesta di una sistemazione, in altre diventa discussione con la cultura del proprio tempo e le riflessioni che ne vennero meritano ancora oggi attenzione. Il volume accusa un limite nella

³ Diretto da G. Chiosso e R. Sani, Torino, Editrice Bibliografica, 2013.

⁴ "Presentazione", in: *DBE, Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Diretto da G. Chiosso e R. Sani, I, cit., p. VII. Nell'opera compare anche un centinaio di schede di figure educative del Friuli, della Venezia Giulia e dell'Istria.

sua architettura: nomi, iniziative, esperienze, Enti ed Associazioni, ricompaiono più volte ed in più pagine. Una tale ricorrenza è risultata inevitabile nel racconto di ricercatori che avevano partecipato ad una medesima iniziativa, come il Programma AZ, che è rimasto vivo nel ricordo dei partecipanti⁵, o che avevano stabilito rapporti di studio con gli stessi Enti ed Associazioni di Trieste e della regione. D'altra parte ritrovando queste ricorrenze, il lettore potrà meglio inoltrarsi in analisi e confronti. Recriminazioni e dimenticanze? Tante, ma abbiamo deciso di non scrivere un *cahier de doléances* e di metterci al lavoro sforzandoci di mostrare come eravamo o, meglio, come avremmo voluto essere.

Questo libro di recupero, direi quasi di riscoperta, di un passato recente non sarebbe stato scritto se non ci fosse stato un ultimo e determinante motivo. Le sue pagine vogliono segnalare l'amarezza e l'avvilimento di tutti noi per la crisi che sta oggi vivendo la ricerca pedagogica triestina, oramai affidata solo a pochi giovani coraggiosi. Sono scomparsi la Facoltà di Scienze della Formazione ed il Dipartimento dell'Educazione, erede, quest'ultimo, del precedente Istituto di Pedagogia. A ciò si aggiunge la soppressione dolorosa di laurea in Scienze della Formazione Primaria con la conseguenza che gli studenti triestini che oggi escono dal Liceo pedagogico o da un'altra scuola secondaria, se desiderano diventare maestri, devono studiare altrove. Trieste, con questo annullamento, è tornata indietro di più di cent'anni quando i giovani triestini, per insegnare nella scuola elementare, erano costretti ad andare a studiare a Capodistria: a Trieste avevano avuto la possibilità di iscriversi solo per una dozzina di anni al corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria⁶, dalla sua istituzione nell'a.a. 1998-1999, alla chiusura, nel 2011-2012.

Credo sia scontato aggiungere che l'intero Gruppo – e con esso tutti i rimanenti collaboratori – si attende che qualcosa cambi.

5 Cfr.: *Programma AZ 1965-1966. Premesse e documenti della ricerca*, a cura di E. Petrini, G. Tampieri, "Quaderni dell'Istituto di Pedagogia", n. 2, Università degli Studi di Trieste, Firenze, Le Monnier, 1967. Il volume raccoglieva i seguenti temi: *Fattori psicologici nell'apprendimento della lettura* (G. Tampieri), *Cenni storico-critici sui metodi per l'insegnamento della scrittura e della lettura* (D. Gasparini), *Origine e natura del linguaggio* (G. Derossi), *Un vocabolario infantile di base* (E. Petrini) e *Rilevazione dell'esperienza* (E. Crevatin), con i relativi documenti di ricerca sui profili dell'insegnante e dello scolaro, l'ambiente scuola e la scheda di indagine sul vocabolario di base concordati con gli insegnanti sperimentatori partecipanti. B. Grassilli e S. Pezzetta idearono e tararono nelle classi sperimentali due serie di *Prove oggettive di lettura* (POL) e *Valutazione della lettura* (VAL). Desinan condusse a termine una ricerca nazionale con questionario ad un campione di scuole sui metodi d'insegnamento della lettura e della scrittura utilizzati dagli insegnanti. Il Programma AZ prevedeva attività in aula, con successivi incontri e confronti tra universitari ed insegnanti sperimentatori in appositi corsi residenziali organizzati dal CDNSD di Firenze. Non mancavano insegnanti triestini tra cui A. Longo Micalessin, che in un tempo successivo sarebbe stata ricercatrice attiva dell'IRRSAE regionale, A. Passioni, G. Fattori, G. Tolpati, G. Putigna.

6 Nell'incontro del Marzo 1997, le due Università di Trieste e di Udine, dopo una serie di contatti, avevano definito il progetto comune di istituzione del Consorzio interuniversitario per la formazione degli insegnanti (CIFI), Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (D.P.R. 31 luglio 1996, n.471), nelle sedi di Trieste e di Udine.

Parte prima
Dalla scuola normale
al Magistero

Scuola popolare e insegnamento della pedagogia: un cammino contrastato

CLAUDIO DESINAN

I PRECEDENTI STORICI

Tutto cominciò nel 1774, quando l'imperatrice d'Austria Maria Teresa, su ispirazione di J. von Sonnenfels, il grande illuminista austriaco, volle promulgare, per il benessere del suo popolo, la legge Allgemeine Schulordnung di avvio capillare della scuola pubblica, un lavoro immane che, probabilmente, da non pochi consiglieri della Corona, era ritenuto una gigantesca utopia. Per organizzare la scuola popolare di un impero composito come quello austroungarico, J. I. von Felbiger, abate di Sagan, su incarico dell'imperatrice, stese il *Regolamento scolastico per le scuole normali, principali e triviali degli Stati austriaci*. Le "scuole normali" dovevano venire aperte in ogni provincia, con il compito specifico e del tutto nuovo di preparare i futuri maestri. Erano istituite su quattro classi, con un direttore, un maestro, un aiuto-maestro ed un catechista. Le "scuole principali", di tre classi, erano distribuite nelle città più grandi, mentre quelle "triviali", di due classi, dovevano funzionare in villaggi e parrocchie. La scuola normale viene oggi comunemente considerata dalla storiografia pedagogica un'istituzione di natura meramente normativa: insegnava regole di rispetto e di buona condotta e la didattica era quella dell'asteggiare (asta e filetto) e del ripetere in coro il nome delle lettere dell'alfabeto, con lo stesso tono di voce. Tuttavia nel testo normativo comparivano anche indicazioni di attenzione verso lo scolaro e di rispetto della

sua individualità. In realtà, per il suo tempo, la scuola normale era un'istituzione seria ed impegnativa e rappresentava la realizzazione pratica di ciò che a quei tempi non era solo un sogno, ma anche un disegno politico: garantire un corpo di maestri che trasformasse una popolazione analfabeta in un impero di sudditi alfabetizzati, rispettosi, fedeli, obbedienti e buoni cristiani. Il programma di studio era sostanzioso e di netta avanguardia. Entravano nel curriculum: economia, geometria, meccanica, geografia, architettura, disegno. In alcune scuole normali venivano anche insegnate: economia domestica, agraria, topografia e la tecnica dell'innesto per i giovani che sarebbero andati a fare i maestri in località agricole. La lingua d'obbligo era il tedesco, perché rappresentava, per Vienna, il solido e forse unico, elemento di coagulo che consentisse di dare unità ad un impero pluriculturale e multilingue.

Comparivano, inoltre, elementi di lingua latina per i ragazzi che volevano continuare gli studi.¹

Largo spazio doveva essere dedicato allo studio del catechismo, perché la legge austriaca prevedeva che il maestro fosse anche insegnante di religione ed a Trieste, ancora nei primi anni cinquanta, nel costume dell'antica legislazione austriaca, la lezione a scuola cominciava con il segno della croce. Considerati i tempi, il *Regolamento* del Felbiger ed il suo "metodo normale" rappresentarono quanto di meglio si potesse trovare in Europa riguardo l'insegnamento popolare e diedero origine a quel profilo di maestro che – insieme al prete e al farmacista – sarebbe diventato il principale uomo di cultura del luogo.

L'ALBA DELLA SCUOLA POPOLARE

Nel 1775, lo stesso Felbiger, un anno dopo la legge istitutiva della scuola popolare, stese un vero e proprio manuale didattico, il *Libro del metodo*, "letterale e tabellare", un testo enciclopedico che prescriveva le regole pratiche che i maestri dovevano seguire una volta entrati nella scuola. Il *Libro* diventò obbligatorio per tutte le scuole normali dell'impero e dal 1775 i corsi di preparazione degli insegnanti a Trieste lo usarono come testo unico. Il manuale del Felbiger prevedeva anche la novità assoluta del tirocinio che l'allievo maestro doveva svolgere nelle classi popolari annesse alla scuola normale. In una prima fase di applicazione venne anche stabilito l'obbligo per tutti i maestri in servizio di frequentare un corso di formazione di tre mesi. Non si trattava di un'idea illuminata, quanto di un'iniziativa obbligata: una volta definito nei suoi particolari un metodo di insegnamento massiccio come quello del *Libro* emergeva immediata l'esigenza di preparare gli

¹ Cfr.: D. De Rosa, *Libro di scorno Libro d'onore. La scuola elementare triestina durante l'amministrazione austriaca (1761-1918)*, Udine, Del Bianco, 1991, e *La formazione e il ruolo del maestro nella scuola triestina dell'Ottocento*, in: "Quaderni Giuliani di Storia", XXI, 1, 2000, p. 23; cfr. anche E. Petrini, "Maestri e istruzione elementare a Trieste dal Settecento al 1918", in: *Motivi pedagogici in memoria di Alessandro Leonarduzzi*, a cura di P. Roveda, Udine, Università degli Studi di Udine, Istituto di Filosofia, Pedagogia, Didattica delle Lingue straniere, 1992.

insegnanti in servizio alla sua applicazione. Nella Lombardia austriaca, la prima scuola normale fu fondata 13 anni più tardi, nel 1788, a Brera, dal padre somasco F. Soave, che conosceva bene il *Regolamento scolastico* del Felbiger per averlo tradotto in italiano e che aveva preparato, due anni prima, un *Compendio del metodo delle scuole normali, ad uso delle scuole della Lombardia austriaca* e di altre regioni.

Nelle scuole normali questo era stato un grande passo in avanti sul piano della formazione degli insegnanti. Quando gli insegnanti erano sacerdoti il livello culturale era buono, ma non lo era con gli aiuto-maestri. Per quanto poi riguardava la pratica didattica si riteneva che un ragazzo che sapesse leggere e scrivere, anche se privo di un'apposita preparazione, poteva insegnare queste due abilità ad un coetaneo, senza la necessità di incaricare un adulto. Non c'era dietro una pedagogia del mutuo insegnamento, ma solo una scorciatoia pratica.

LA PRIMA CATTEDRA UNIVERSITARIA

La pedagogia come ricerca comparve nelle università dell'impero austroungarico più tardi, ben 31 anni dopo il *Libro* del Felbiger. La prima cattedra venne istituita a Vienna e fu affidata, nel 1806, a V. E. Milde (1777-1853), filosofo, matematico e fisico, politicamente avverso all'autoritarismo imperiale, che nella capitale avrebbe avuto come allievo Ferrante Aporti. Dismesso per malattia, dopo pochi anni, il proprio insegnamento universitario, il Milde divenne il primo arcivescovo della capitale che non proveniva da una famiglia nobile. L'*opus maius* del Milde, il *Trattato di Educazione generale, adattato all'uso di pubbliche lezioni*,² di ben 430 pagine, trovò diffusione nel Lombardo-Veneto e nel Litorale Adriatico e rimase in adozione nell'ateneo patavino, per volontà dei docenti di Pedagogia, per trent'anni, fino al 1857.³ Il testo, pur nel linguaggio dell'epoca, era di una modernità sorprendente ed era stato scritto con un'abilissima capacità di passaggio dall'enunciazione teorica all'azione didattica. Venivano affrontati i temi della formazione intellettuale, morale, sociale e civile del soggetto. L'educazione non doveva produrre delle "disposizioni", ma "rendere atto l'allievo a coltivarsi di per sé": né doveva «essere destinata solo all'insegnamento positivo di alcune cognizioni isolate e all'addestramento materiale di alcune manifestazioni ed azioni»,⁴ ma doveva essere rivolta "all'intenzione interna e l'interna direzione della volontà", per mezzo "dell'armonia della cultura". Prima scienza dell'educazione era la psicologia e l'arte dell'educatore doveva consistere nell'applicare ai casi singoli i principi generali di questa disciplina. Nel suo testo il Milde toccava i temi della

2 Milano, Imperiale regia Stamperia, 1827, <http://books.google.it/>. Testo consultato il 5 ottobre 2014.

3 F. De Vivo, *L'insegnamento della pedagogia nella Università di Padova durante il XIX secolo*, Padova, Lint, 1983, p. 22.

4 V. E. Milde, *Trattato di Educazione generale adattato all'uso di pubbliche lezioni*, cit., p. 237.

dietetica, con le disposizioni fisiche, la salute, il nutrimento, i difetti e i vizi fisici del corpo. Seguiva l'ampio capitolo sull'educazione intellettuale, con l'analisi della cultura formale e di quella materiale dell'allievo, la quale non andava tenuta "in dispregio": entrambe dovevano essere oggetto di un'apposita "dietetica", perché potesse venire alimentata la formazione delle "facoltà pensanti", la "fantasia", la "facoltà di riprodurre le idee", l'"immaginazione", la "reminiscenza". Non mancavano nel *Trattato* intuizioni didattiche di netta avanguardia, come quando si diceva che "l'oggetto dell'istruzione debb'essere proporzionato alle forze dell'allievo", che bisognava tendere alla "promozione dell'attività personale" e che «la maniera di porgere influisce grandemente sull'attività personale dell'allievo».⁵

Su queste basi, il Milde si diceva convinto che oramai diventava possibile proporre agli insegnanti una vera e propria «scienza dell'educazione». Nessuna meraviglia, quindi, se Milde acquistò fama e merito e fu considerato come uno dei maggiori pedagogisti europei.⁶ Nelle scuole triestine allievi ed insegnanti potevano consultare anche il testo di R. Zimmermann, *Psicologia empirica*, dove venivano affrontati temi come temperamento, sensazione, giudizio, memoria, fantasia, errore, inclinazioni: un testo apolitico che era stato apprezzato anche dal severo e cauto consigliere scolastico mons. L. C. De Pavissich, che ne aveva curato una riduzione (1864). Nel loro insieme questi due libri rappresentavano un segnale importante, perché aprivano uno spiraglio su una modalità di insegnamento fondata sulla conoscenza ragionata dell'educando, che poteva venire promossa per energia propria e non come applicazione delle direttive istituzionali viennesi.

L'IMPRONTA GENTILIANA

In Italia la Pedagogia come ricerca universitaria ebbe sempre una vita travagliata e fu messa sotto tutela. Nel 1858, a Torino, nella Facoltà di Lettere e Filosofia, venne istituita la prima cattedra di questa disciplina, che però venne collegata alla cattedra di Antropologia. A Roma la Pedagogia fu unita, più opportunamente, alla Filosofia morale e la cattedra fu occupata da uno studioso di eccellenza: A. Labriola. Un tale legame tra le due discipline venne mantenuto anche nella Facoltà di Lettere e Filosofia di Trieste, prima che, nel 1956, fosse fondato il Magistero. Questi accoppiamenti erano un segnale chiaro che la pedagogia non veniva considerata, in ambito accademico, una scienza che presentasse un'autonomia dottrinale. Anche il nome di pedagogia non pareva adeguato e nella Francia post-illuminista si preferì la dizione *Science de l'éducation*. Il termine *Pädagogik* venne invece mantenuto e rimase prevalente nella Germania dell'idealismo, segnale inconfondibile di due mondi culturali di origine diversa. A Trieste la legislazio-

⁵ Ivi, p. 237.

⁶ L. Ferri, in: "Rivista Italiana", n. 112 e 113, nov. 1862, lo elencava insieme a Locke, Rollin, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Rosmini e Fröbel.

ne italiana arrivò nel 1918, quando le terre redente entrarono a far parte dello Stato, ma i nuovi amministratori ebbero l'intelligenza di mantenere in vigore la normativa e l'organizzazione scolastica austriaca, ritenuta migliore di quella italiana, e le scuole normali continuarono ad essere funzionanti. In Italia la scuola normale per la preparazione dei maestri era stata avviata fin dal 1859 con la legge Casati. Durò fino alla Riforma Gentile del 1923, quando vennero istituiti gli Istituti magistrali. Erano doverosamente d'impostazione gentiliana, ma furono i primi corsi di scuola secondaria per una formazione umanistica completa dei maestri. Con l'attualismo gentiliano la pedagogia come scienza disciplinare fu accorpata alla filosofia: lo spiegò lo stesso Gentile, nella *Prefazione* al suo *Sommario di Pedagogia*, dove, infastidito, dichiarava di essersi sentito in obbligo a trattare una materia che non rientrava nei suoi interessi perché la pedagogia era diventata, nelle mani del positivismo, «la quintessenza d'ogni pedanteria e l'arte stessa di tutte le male arti (...) e parole parole parole, invece della realtà, della vita e dell'anima, di cui ogni scolaretto è sostanziato».⁷ La vera pedagogia non poteva non pensare l'educazione come atto dello spirito nel suo sviluppo dialettico, uno spirito che continuamente si fa e che quindi non poteva essere pietrificato nelle norme della didattica positivista.

Con l'istituzione, in sede nazionale, nel 1935, della Facoltà di Magistero l'insegnamento della Pedagogia fu separato da altre aree di ricerca ed acquistò rilievo. A Trieste, la cattedra di Pedagogia venne attivata subito, all'atto della fondazione del Magistero (1956). I primi due docenti di Pedagogia furono G. Radetti e A. Santoni Rugiu. Rimasero a Trieste per un numero limitato di anni, ma diedero molto e posero le fondamenta della disciplina. Fu poi la volta, nel 1962, di E. Petrini, il docente di più lunga permanenza, che occupò in via continuativa la cattedra di Pedagogia per 29 anni, fino al suo pensionamento nel 1991.

G. Radetti (1909-1976) era stato professore di Filosofia e Storia a Capodistria e poi al Liceo Classico Dante Alighieri di Trieste, dove aveva avuto come colleghi due eminenti figure della cultura letteraria triestina, B. Ziliotto e G. Stuparich, ed in classe, come allievo, A. Visalberghi (1919-1997).⁸ Subito nel 1956 fu dato in prestito al Magistero dalla Facoltà di Lettere e Filosofia, dove occupava la cattedra di Filosofia morale e Pedagogia.⁹ Fiumano, uomo di una cultura sterminata, storico della sua città natale, Radetti ebbe il merito di rompere subito gli schemi, offrendo ai propri studenti una concezione allargata dell'educazione, spiegando che era riduttivo considerarla "azione sul momento". Sfiando appena i temi della scuola e dell'insegnamento, presentava il processo formativo come un movimento stret-

7 G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, vol. I, *Pedagogia Generale*, Bari, Laterza, 1920, p. X.

8 Di discendenza locale illustre, i Wiesemberger, è stato uno dei più conosciuti e stimati pedagogisti italiani. Membro del Partito d'Azione, fu professore di Pedagogia alla Sapienza di Roma, curatore degli scritti del Dewey in Italia e presidente del Centro Europeo dell'Educazione di Frascati.

9 Nominato, nel 1961, straordinario di Storia della Filosofia nel Magistero triestino, fu chiamato all'Università di Roma, dove concluse la sua carriera accademica.

tamente legato ai grandi cambiamenti socio-politici e culturali del proprio tempo ed incantava gli studenti con i suoi ampi quadri esemplificativi. Secondo Radetti, compito prioritario dell'educazione doveva essere quello di condurre i giovani ad una rettitudine intellettuale e morale di origine kantiana e di formarli a quel pensiero libero che rappresenta la grande forza dell'uomo e che il professore fiamano, con un'immagine metaforica, paragonava ad un corso sotterraneo, un fiume impetuoso, che sgorga improvviso e deve essere lasciato scorrere senza impedimenti.¹⁰

A. Santoni Rugiu¹¹ (1921-2011), autore impegnato, grande sostenitore, nei primi anni sessanta, della scuola media unica, direttore di "Scuola e città" – la rivista laica di Calamandrei – continuò l'azione di allargamento iniziata da Radetti e sulla scia di L. Borghi e di D. Bertoni Jovine scosse gli studenti facendo cogliere loro lo stretto rapporto di subalternità che, a suo giudizio, l'educazione da sempre aveva stabilito con la politica, l'economia e la società del proprio tempo.

Con Petrini l'insegnamento della pedagogia si mosse in una diversa direzione e la pedagogia stessa acquistò una propria dimensione specifica. Le discipline pedagogiche si conquistarono uno spazio maggiore e via via vennero attivati, per incarico o supplenza, secondo necessità, gli insegnamenti di Didattica, Storia della pedagogia, Storia della scuola e delle istituzioni educative, Pedagogia comparata, Pedagogia speciale, Metodologia dell'educazione musicale. Dopo Petrini furono aperti i corsi di Educazione degli adulti, Pedagogia interculturale ed Educazione permanente e alle differenze, disciplina avviata nel corso di laurea in Scienze sociali. Un corso integrato di Pedagogia fu istituito anche nel corso di laurea in Scienze della Comunicazione. Questi insegnamenti rappresentarono un vantaggio notevole per gli studenti, sia per quanto riguardava la loro formazione, sia perché potevano scegliere tra argomenti di laurea di aree diverse.

Il travaglio della pedagogia ricompare nelle denominazioni che, in sede nazionale, le furono assegnate. Agli inizi era Pedagogia, poi diventò Pedagogia generale, infine divenne Pedagogia generale e sociale, segnale evidente che la disciplina ha sempre trovato difficoltà a definire chiaramente il proprio statuto epistemologico, ma segno anche della pressione che è sempre stata esercitata nei suoi confronti da due concezioni onnicomprensive dell'uomo, che B. Suchodolski, pedagogista polacco, con un'intuizione fine, in un suo volume aveva distinto nelle due pedagogie: l'una dell'essenza e l'altra dell'esistenza.¹²

10 Nelle sue lezioni amava prendere le distanze dall'umanista spagnolo R. Lullo, vissuto tra il Duecento ed il Trecento, che aveva paragonato il pensiero ad un meccanismo predeterminato. Nella sua qualità di storico della filosofia, Radetti si impegnò nella riscoperta di una serie di figure quasi dimenticate di riformatori ed eretici del 1500, tutti personaggi controcorrente, come F. Pucci, G. Postel, S. Castellione, G. Aconcio e F. Callimaco, che nella sua visione filosofica e liberale rappresentavano la dimostrazione vissuta di quel pensiero-fiume sotterraneo che egli si proponeva di far cogliere ai suoi studenti.

11 Una sua biografia è riportata in un volume dizionario, *Parole di vita veloce*, Verona, Essedue Edizioni, 1983.

12 B. Suchodolski, *Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza*, Roma, Armando, 1965.

Il Magistero a Trieste

CLAUDIO DESINAN

UN SUCCESSO IMMEDIATO

Nel mondo accademico il Magistero era considerato una costola della Facoltà di Lettere e Filosofia. I giudizi nei suoi confronti non sono stati benevoli e venne segnalato come «una spia centenaria della crisi universitaria».¹

Tuttavia le prospettive di lettura e le storie locali possono risultare diverse rispetto ad una valutazione generale. A Trieste il Magistero ottenne consenso immediato, perché rispondeva alle aspettative di quelle categorie di giovani che erano escluse dal mondo universitario: era l'unica Facoltà in regione che accogliesse studenti provenienti da un corso secondario quadriennale, quello dell'Istituto magistrale. La sua offerta didattica, progressivamente potenziata, non era trascurabile, perché metteva a disposizione tre corsi di laurea ed un corso di diploma. Con la laurea in Pedagogia era possibile ottenere l'abilitazione all'insegnamento di Materie letterarie ed elementi di latino nella scuola media, o gli insegnamenti di Storia e filosofia e di Pedagogia nella scuola secondaria superiore e per un periodo anche di Lingua straniera. La laurea in Materie letterarie apriva la strada, dopo la relativa abilitazione, all'insegnamento di Lingua e letteratura italiana in ogni Istituto secondario, mentre il corso di Lingue e letterature straniere, attiva-

¹ *Documenti e ricerche per la storia del Magistero*, a cura di G. Di Bello, A. Mannucci, A. Santoni Rugiu, Firenze, L. Manzuoli, 1980, p. 7.

to solo successivamente, consentiva l'insegnamento della L2 nella scuola secondaria di ogni ordine e grado. Una larga accoglienza ebbe anche il diploma di Abilitazione alla vigilanza nelle scuole elementari, titolo necessario per partecipare ai concorsi per Direttore didattico.²

Tra gli iscritti al Magistero non mancavano giovani usciti dai Licei scientifici cittadini e non pochi maestri in servizio, che volevano completare la loro preparazione culturale o che aspiravano a continuare la carriera come direttori didattici o a fare il salto, ottenuta la laurea, nella scuola secondaria. E fu così che dal Magistero triestino uscì un numero rilevante di giovani che poi sarebbero diventati insegnanti o direttori didattici nella scuola, ma che sarebbero entrati anche in altre istituzioni educative, nei beni culturali e nelle professionalità editoriali. Con il Magistero ebbe inizio una primissima formazione a livello universitario degli insegnanti. Lo studente con il libretto n. 1 fu S. Marsi, iscritto al corso in Materie Letterarie, mentre a B. Grassilli, futuro preside della Facoltà di Scienze della Formazione, fu assegnato il n. 4 ed a Desinan il 13. Tra i primi studenti va ricordato L. Trisciuzzi, che sarebbe diventato ordinario di Metodologia e didattica, con insegnamenti prima a Trieste nella Facoltà di Lettere e Filosofia, dal 1968 al 1985, e poi a Napoli ed a Firenze.

Nel giugno del 1959 uscirono i primi diplomati del corso triennale alla Vigilanza scolastica e nell'anno successivo i nuovi laureati. Il numero degli studenti lievitò in tempi brevi e il rettore A. Origone ebbe la soddisfazione di segnalare, nel suo discorso inaugurale dell'anno accademico 1958-1959, a soli due anni dalla fondazione, che i nuovi iscritti alla Facoltà avevano registrato «un aumento di quasi i tre quarti del numero precedente».³ Nel 1993 il corso di laurea in Pedagogia divenne corso di laurea in Scienze dell'educazione e nel 1995 il Magistero fu trasformato in Facoltà di Scienze della Formazione.

STANZE, STANZETTE E STANZINI

Nel suo avvio, la Facoltà condivideva gli spazi con Lettere e Filosofia. Fu successivamente alloggiata in via dell'Università 1, nei locali dismessi del Commissariato di polizia. L'Istituto di Pedagogia era poco più che un'insegna: aveva a disposizione solo uno studiolo lungo e stretto e una stanza adiacente che fungeva contemporaneamente da biblioteca, aula, studio e luogo di ricevimento. La Psicologia era ancora peggio: priva di autonomia logistica trovava ospitalità per lezioni e consultazioni di libri e riviste nell'Istituto di Psicologia, in via del Lazzaretto Vecchio.

Una sistemazione migliore fu possibile solo quando la Facoltà fu trasferita nell'edificio femminile delle suore di Nôtre Dame de Sion. Giunte a Trieste nel

² Art. 12 del R.D.L. 28 agosto 1931, n. 1227.

³ *Relazione del Magnifico Rettore prof. Agostino Origone sull'anno accademico 1959-1960*, Trieste, Università degli Studi di Trieste, Annuario, 1997, p. 43.

1906, avevano dato vita ad una prestigiosa scuola secondaria privata. Dopo la loro partenza, l'ateneo triestino, in un primo momento, aveva preso in affitto e poi acquistato il loro edificio di via Tigor 22. All'Istituto di Pedagogia furono assegnate, al quarto piano e fino alla metà del corridoio, una sala grande, due stanze sufficienti e quattro stanzette piccolissime. Petrini occupò la stanzetta sul lato mare dell'edificio, da dove si poteva godere una vista migliore. Ci rimase fino al suo pensionamento e su quella scrivania e con quel telefono visse la sua intera carriera universitaria. La sala grande del quarto piano fu adibita a biblioteca e prestito libri. Vi lavorarono, in successione, due bibliotecari, il sig. F. Pertot ed il sig. M. Samez e quando quest'ultimo uscì in pensione la biblioteca fu gestita dagli assistenti. Dopo la trasformazione dell'Istituto in Dipartimento dell'Educazione (1986) la segreteria fu assunta dalla sig.ra Cassano, che poteva contare su una collaborazione esterna, e poi dalla sig.ra G. Osbel, che con competenza e fedeltà ne seguì le sorti fino alla chiusura.

All'inizio, gli psicologi condivisero la stanzetta del quarto piano a metà del corridoio, di forse dieci metri quadrati. Dopo di loro, per un periodo, fu prestata a Filosofia, poi fu usata per la segreteria e infine divenne lo studio definitivo di Desinan, con una scrivania addossata alla finestra. Gli psicologi si conquistarono un nuovo spazio al quinto piano, nel sottotetto, dove furono arredati due stanzini, che con grande fiducia erano stati chiamati studioli: l'uno per il prof. Tampieri, con uno spazio sufficiente per due soli visitatori seduti ed un terzo in piedi, e l'altro per le insegnanti comandate (Corrier e Mecchia) e i collaboratori (Czerwinsky e Fum), che lo occupavano a turno, rubandosi letteralmente la sedia. La vista dalla stanza "grande" del quinto piano, che spaziava sul golfo di Trieste, compensava gli spazi ristretti e l'ascesa senza ascensore. Ed ebbe qui la sua sede il neoistituto Laboratorio di Psicologia dell'Età Evolutiva.⁴

LA RICERCA CON I FERRI DA CALZA

Furono gli anni eroici in cui il Gruppo faceva ricerca scientifica segnando su un foglio quadrettato infinite crocette o infilando in schede perforate dei ferri da calza⁵. L'Istituto si era concesso il lusso di una macchina da scrivere a testina rotante, di una fotocopiatrice che funzionava lentissima, perché bisognava inserire, ogni volta, due fogli di colore diverso, uno rosa ed uno bianco, e di un ciclostile con la carta cerata che doveva essere battuta con una macchina da scrivere privata del nastro. Lavorando la sera, vi stampavamo le dispense. In un secondo momento,

4 Facevano capo alla cattedra di Psicologia, come primi collaboratori, M. Cecotti, B. Corrier, A. Mecchia e M. Sclaunich.

5 Il sistema consisteva in un pacco di schede con dei fori lungo i quattro margini. Ciascun foro corrispondeva ad un'informazione e il ricercatore apriva con una pinza il margine del foro corrispondente all'informazione da segnalare. Infilando un lungo ago in questo foro cadevano tutte le schede che riportavano quel tipo di risposta.

in un'eterna carenza di fondi, l'Istituto poté acquistare una lavagna luminosa ed una fotocopiatrice più grande che fu sistemata nella sala di lettura, ma con limiti d'uso per contenere la spesa. Quando al quinto piano arrivò il mitico Olivetti 101, un computer con cui si poteva programmare l'esecuzione di calcoli statistici, andarono finalmente in pensione la Tetractis a manovella e il regolo tascabile, ma solo Tampieri era in grado di elaborare sul 101 i programmi necessari. Il passaggio ai primi PC Commodore a luce verde fu per tutti, più che un salto tecnologico, una rivoluzione mentale e Pezzetta non se ne servì mai. Venivano usati come sostitutivi della Olivetti 22, ma la correzione dei testi scritti avveniva sul foglio stampato e non sul PC.

All'inizio solo in biblioteca c'era la disponibilità di un telefono. Per una comunicazione interna più rapida si usò l'accorgimento illuminato di una coppia di telefoni giocattolo che la Czerwinsky Domenis aveva utilizzato per un proprio esperimento con i bambini e che erano collegati da un filo sufficientemente lungo. La maggior parte dei fondi disponibili, tolte le spese correnti, venne usata per l'acquisto dei tanti libri di materie pedagogiche, psicologiche e di scienze dell'educazione che mancavano, tratti dai cataloghi delle case editrici italiane, anche quelle più piccole. Eravamo anche aggiornati con le novità perché le librerie cittadine ci mandavano i loro ultimi arrivi ed i docenti del Gruppo sceglievano quelli che erano di loro interesse. Il servizio durò per un breve tempo e quando, in città, passavamo davanti alla vetrina di una libreria, cercavamo i libri che ci potevano essere utili. Dai cataloghi dell'antiquariato arrivarono anche in Istituto libri antichi che vennero raccolti negli armadi a grate di ferro sulla parete di fondo dell'aula piccola del corridoio. Era sufficientemente completa la collezione delle riviste pedagogiche, che contava alcune testate internazionali di valore e la biblioteca fu frequentata anche da un pubblico esterno.

UN PARTENARIATO PEDAGOGICO

Nel suo insieme il Gruppo fu scuola di pensiero ed elaborò una riflessione autonoma sui temi che la ricerca pedagogica aveva sviluppato nella seconda metà del Novecento. In sede nazionale ed in occasioni diverse, i componenti del Gruppo parteciparono a numerosi convegni⁶ ed entrarono in contatto con i Centri di ricerca più qualificati, tra cui il Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI), organismo pionieristico europeo di ricerca educativa. Da queste sedi venivano riportate a Trieste relazioni, documenti, linee di tendenza, risultati di ricerche sperimentali e l'insegnamento della pedagogia a Trieste poté così assumere dimensione europea. Furono invitati per conferenze i nomi più prestigiosi della ricerca italiana che richiamavano nell'Aula Magna della Facoltà

⁶ Petrini, Gasparini, Grassilli e Desinan erano regolarmente presenti ai Convegni bresciani di Scholé, un consesso che riuniva annualmente, con partecipazioni internazionali, i docenti italiani di pedagogia di orientamento cristiano, ma era frequentato da studiosi di ogni provenienza.

un folto pubblico di insegnanti e che consentivano ai membri del Gruppo di superare quella sensazione tutta triestina di essere sempre in ritardo rispetto alla cultura nazionale.

Petrini portava a Trieste le tematiche che aveva raccolto nei suoi incontri nazionali o europei e, arrivato a Trieste da un qualche posto, una prima volta suggerì al Gruppo di affrontare il tema dei “ritmi di apprendimento” dell’allievo e poi, una seconda volta, di mettere a fuoco la più recente questione di una “pedagogia della partecipazione”.

I membri del Gruppo si riconoscevano nelle linee generali di una filosofia umanista e cristiana e non trascuravano di raccogliere le argomentazioni che a loro tornavano utili nei campi delle scienze dell’educazione. Nessuno del Gruppo era un filosofo puro dell’educazione e tutti erano convinti della necessità di dar vita ad una pedagogia e ad una psicologia dirette all’operatività magistrale. Ciascuno, poi, sviluppava liberamente questo convincimento secondo una propria prospettiva. La ragione dell’essere Gruppo era costituita da un medesimo grande obiettivo: sostenere la scuola e gli insegnanti, non quella delle sperimentazioni didattiche e organizzative, ma quella della quotidianità. Un tale rapporto con la scuola non fu mai un’attività occasionale, ma costituì la regola della vita del Gruppo. La Czerwinsky rammenta che non di rado, ricerche e articoli trovavano spunto da un’imprevista richiesta che veniva da singoli insegnanti o dalle loro osservazioni negli incontri di aggiornamento. A sua volta, la Grassilli racconta che quando nella scuola comparve la programmazione didattica i suoi contatti con le maestre che chiedevano una conferma della correttezza del proprio piano programmatico erano diventati quotidiani. I dubbi di quegli insegnanti diventavano i dubbi della docente e suscitavano la necessità di precisazioni che la letteratura aveva ignorato. Ritornando a queste esperienze la Czerwinsky ritiene che il Gruppo, da subito, si fosse impegnato in una sorta di ricerca-azione *ante litteram*.

Per quelli che all’inizio erano “i giovani” del Gruppo l’essersi abituati al confronto ed alla costruzione di progetti comuni didattico-formativi ed editoriali divenne quasi una *forma mentis*.

Sul piano concettuale, il Gruppo era fluido e liberale. Era comune la convinzione che la formazione dei giovani doveva essere fondata su una scuola della cultura, costruita sui principi valoriali della democrazia, della libertà e dell’umanizzazione. Era regola di tutto il Gruppo il confronto tra diverse ipotesi di innovazione che comparivano all’orizzonte con il doppio obiettivo di alimentare la ricerca pedagogica e di arrivare a conclusioni che assicurassero maggiore solidità alla pratica educativa e didattica. Il presupposto era che una scuola di tutti doveva guardarsi da ogni forma di apriorismo ideologico e non lasciarsi fuorviare dagli affascinanti “paradigmi della postmodernità”, ma puntare sempre sull’essenza dell’insegnamento e dell’educazione.

Appartenevano al Gruppo chiarezza di linguaggio, rigorosità delle argomentazioni ed una pedagogia di cose e non di parole. Argomenti comuni erano la necessità di definire lo statuto della disciplina di appartenenza, ancorandolo a solidi agganci filosofici, scientifici e storici e la viva attenzione verso la figura dell'insegnante. Erano problemi ricorrenti il rapporto tra fini, metodi e mezzi, l'importanza della relazione educativa, la necessità di non procedere ad un'accettazione passiva dell'innovazione in quanto tale. A volte uno stesso argomento era trattato più a fondo da più componenti del gruppo, altre volte era patrimonio di uno solo. Comparvero interpretazioni diverse nei confronti di uno stesso problema. Così, ad esempio, mentre l'animazione assumeva per Petrini il doppio volto di «forma nuova dell'educazione popolare»⁷ e di mezzo per assicurare una dimensione educativa al tempo libero,⁸ per la Grassilli rappresentava una «modalità di motivazione alla lettura».⁹ A sua volta, per Desinan, che aveva ricuperato il significato originario della parola come «infusione dell'anima», l'animazione non rappresentava né una forma nuova di educazione popolare, né animazione della lettura e non doveva neanche venire limitata all'esercizio di esperienze sceniche, ma era invece un modo efficace per dare anima e vita a quei contenuti di insegnamento irrinunciabili che troppo spesso nella scuola sono presentati come cose prive di anima.¹⁰ Desinan portava l'esempio di E. Gombrich, il critico d'arte austriaco che aveva avvertito l'urgenza di avvicinare l'arte al grande pubblico, insegnandogli a guardare un'opera d'arte, e lo aveva fatto con argomenti di natura estetica, coloristica, culturale, fino a far vedere il quadro in un modo completamente nuovo.¹¹ Per Desinan questo non era «spiegare un quadro», ma dargli vita ed energia ed allora il quadro ti entra dentro e ti parla e può farlo perché è stato «animato».

Per la scuola materna il Gruppo aveva tracciato le linee di svolgimento di una *pédagogie d'éveil*¹² centrata su una metodologia della ricerca e sui tre cardini del gioco, del linguaggio e dell'esperienza del bambino. Il Gruppo triestino aveva superato il principio, nato con Comenio ed abbracciato dal positivismo dell'Ot-

7 E. Petrini, P. Costanzo, B. Grassilli, S. Martinico, *L'animazione socio-culturale*, Firenze, Le Monnier, 1978, p. 11.

8 Cfr.: E. Petrini, «L'animatore e la sua professionalizzazione», in: *Il problema dei valori nell'educazione d'oggi*, a cura di L. Secco, Bassano del Grappa, Centro Studi F. e M. Larizza, 1982, pp. 99-104. In questo suo saggio breve Petrini aveva previsto un corso di diploma universitario per animatore di comunità e ne aveva steso il programma, ma il progetto non andò a buon fine.

9 B. Grassilli, «Animazione per la lettura», in: E. Petrini, P. Costanzo, B. Grassilli, S. Martinico, *L'animazione socio-culturale*, cit., p. 89.

10 Cfr.: C. Desinan, «L'animazione», in: *Lineamenti di scienze dell'educazione*, a cura di E. Petrini, Firenze, Le Monnier, 1973, pp. 429-444.

11 E. Gombrich, *Arte e illusione*, Torino, Einaudi, 1966 e *La Storia dell'arte*, Torino, Einaudi, 1973.

12 Cfr.: C. Desinan, «Per una rilettura dei problemi dell'educazione infantile», in: *Problemi di psicopedagogia*, a cura di E. Gregoretti, Trieste, FISM, 1983, pp. 7-15.

to cento, secondo il quale l'educazione del bambino, in ogni suo aspetto, doveva essere fondata solo sulle cose. Per i docenti triestini il bambino aveva bisogno di alimentare la propria mente anche con quelle immagini e quelle componenti concettuali che nascono dalla sola parola, perché in questa maniera il suo pensiero viene innalzato su quei livelli più elevati di astrazione che non sempre e non necessariamente hanno come loro riferimento un oggetto.

La scuola dell'obbligo, a sua volta, nei vasti orizzonti contemporanei dell'inquietudine e dello smarrimento, doveva diventare scuola della qualità e di una rinnovata fiducia nell'uomo e nelle sue capacità. Per essa il Gruppo si proponeva, come sentiero guida, una larga pedagogia dell'umanizzazione, fondata sui quattro cardini della "cultura", del "saper comunicare", del "sapersi orientare nella vita" e del "saper stare con gli altri". La metodologia era centrata sul *team-teaching*, inteso come strumento di organizzazione didattica della scuola, e sul *problem solving*, che per il Gruppo rappresentava il cardine per un insegnamento partecipativo ed efficace.

Nell'Istituto insomma, si sarebbe progressivamente costituita la situazione di un Gruppo solidale per condivisione di fini, metodi e volontà di ricerca, ma anche diversificato per grande libertà di pensiero, atteggiamenti e modalità di porgere che avrebbero rappresentato, nel tempo, la sostanza dell'insegnamento universitario di scienze dell'educazione nel Magistero triestino.¹³

¹³ C. Desinan, *Su una 'triestinità' della pedagogia triestina*, in: "prospettiva EP", n. 3, sett-dic. 2012, pp. 93-103.

Il Gruppo triestino e le sue voci: i fondatori. Enzo Petrini signore del tratto e della parola

CLAUDIO DESINAN

UNA VITA CORAGGIOSA

Petrini portò nel Gruppo triestino, per prima cosa, la propria personalità. Fu il pedagogista della lievità e della compostezza. Nei suoi scritti e nelle sue conversazioni non compariva mai una parola di troppo o un'affermazione scomposta, ma c'erano sempre scelte di equilibrio e di saggezza.

Nato a Siena nel 1916, ma cresciuto a Brescia, seppe unire la fluidità e l'eleganza del linguaggio toscano alla laboriosità lombarda. Insegnante di lettere nel Liceo di Mantova, ricercatore di filologia romanza, era stato inviato, ufficiale dell'esercito, prima in Francia e poi in Dalmazia. Nel 1943, caduto il fascismo, non volle aggregarsi ai partigiani jugoslavi, raggiunse Trieste per nave e in treno e a piedi tornò a Bassano. Entrò nella resistenza, dove si dedicò all'organizzazione ed ai collegamenti, con un'attività intensa e coraggiosa che gli valse il grado di commissario politico e vicecomandante generale delle Fiamme Verdi, una formazione indipendente rispetto alle brigate garibaldine.¹ Collegate con il CLN di

¹ Lo raccontò egli stesso nella *Testimonianza* raccolta il 14 aprile 2005 da Juri Meda, che ha ritenuto Petrini una delle intelligenze pedagogiche più brillanti del Novecento italiano e del cosiddetto "secolo breve"; cfr. anche C. Desinan, "Petrini, Enzo", in: *Enciclopedia Pedagogica*, a cura di M. Laeng, Brescia, La Scuola, vol. V, 1992, coll. 9015-9017, e L. Secco, *L'illustre bassanese: Enzo Petrini* in: [//www.luigisecco.com/nuova-serie/odyframe.htm](http://www.luigisecco.com/nuova-serie/odyframe.htm). Sito consultato il 10 giugno 2015.

Milano, le Fiamme Verdi si estendevano da Trento a Novara e salivano lungo le valli fino alla Svizzera, dove Petrini, dopo un viaggio avventuroso, s'incontrò con un ufficiale dei Servizi Segreti inglesi, che ai partigiani promettevano molto, ma non davano quasi nulla. A Trieste raccontò poco di queste sue vicende e solo per cenni venimmo a conoscenza che a Milano era sfuggito ai tedeschi per un attimo di ritardo ad un appuntamento.

Alto e magro, attivissimo animatore culturale, era sempre calmo e *compos sui*, con un linguaggio elegante, una correttezza sintattica tale che le sue relazioni potevano essere messe subito a stampa senza cambiare una virgola e un accento lievemente toscano che rendeva affascinante la sua parlata. Sul piano istituzionale Petrini diresse l'Istituto di Pedagogia per l'intera sua esistenza, dal 1964 al 1986, quando costituì il Dipartimento dell'Educazione, il primo della Facoltà, e ne fu il direttore per una tornata.

Instancabile, leggeva e scriveva in treno ed a Trieste calcolava il ritardo della partenza dei convogli in modo da abbandonare la sua scrivania e correre in stazione all'ultimo momento. Portò a Trieste le sue conoscenze, le proprie amicizie ed i suoi contatti istituzionali. Istituì il Centro Europeo per la Formazione degli Insegnanti (Decreto PdR 31 ottobre 1979, n. 950), parte integrante dell'Istituto di Pedagogia, ed il Centro Vergerio, che doveva indicare una via di ricerca storica, nell'ambito del Friuli-Venezia Giulia e della vicina Istria, parallela a quella pedagogica seguita dal Gruppo triestino. Diede vita alla collana dei "Quaderni dell'Istituto di Pedagogia" e fu instancabile promotore di iniziative e ricerche, in ambito locale, nazionale ed europeo, universitario ed extrauniversitario. Arrivarono a Trieste, per suo merito due importanti iniziative. La prima fu il X Congresso Nazionale di Pedagogia dell'Associazione Pedagogica Italiana (ASPEI), che si svolse nel 1971 con l'alto patronato del Presidente della Repubblica G. Saragat e le relazioni di A. Agazzi, G. Flores D'Arcais, C. Metelli di Lallo, G. M. Bertin e dello stesso Petrini. La successiva fu, nel 1977, la II Conferenza internazionale dell'Association for Teachers Education in Europe (ATEE) sul tema *Fondamenti prioritari della 'formazione in servizio' degli insegnanti*.² Gli rimase il rammarico di non essere riuscito a portare a compimento la sua idea di un Museo regionale della scuola.

Quando Petrini saliva a Trieste per le sue tre giornate di lezione, lavoravamo fino a tarda sera e la signora B. Stivoli, custode dell'Istituto, che abitava nell'appartamento al quinto piano, ci portava il caffè. Svolte le sue lezioni e distribuiti i compiti della settimana Petrini partiva lasciando ai suoi assistenti una lunga serie di lettere da battere e spedire.

Nel 1994 raggiunse la quiescenza e si ritirò a Bassano.³ La salute peggiorò progressivamente, ma era lui a dar coraggio ai suoi familiari. Da Trieste lo chiama-

2 Istituzione di rilievo, l'ATEE ha tenuto il suo 40° Convegno nell'agosto 2015 con University of Glasgow, Gilmore hill Campus.

3 In quell'occasione la Facoltà decise di pubblicare in suo onore una raccolta di saggi in: *Educazione, scuola e formazione docente, Studi in onore di E. Petrini*, a cura di C. Desinan, B. Grassilli, Università degli Studi di Trieste, Dipartimento dell'Educazione, Firenze, Le Monnier, 1990.

vamo per telefono per chiedergli se potevamo andare a trovarlo, ma con una voce sempre più affannata rimandava l'incontro a quando sarebbe stato meglio. Non lo vedemmo più ed il 16 giugno 2008 obbedì alla prima legge della vita.

L'UOMO DEL CENTRO

Per Petrini le prime figure di riferimento furono G. Tedeschi, V. Chizzolini, M. Casotti e M. Agosti. Aveva partecipato ai convegni del *Paedagogium*, dove i giovani ricercatori avevano la possibilità di conoscersi tra di loro e di ascoltare la parola di personalità di elevato profilo, tra cui A. Agazzi ed il triestino, docente a Padova, M. Gentile. Il *Paedagogium* era una delle sedi in cui si respirava il personalismo pedagogico della scuola bresciana e venivano poste le basi filosofiche per un movimento attivista più sulla linea dell'umanesimo cristiano di E. Dévaud che su quella di A. Ferrière. La personalità più ascoltata da Petrini fu, comunque, G. Calò che lo avrebbe indirizzato definitivamente agli studi pedagogici, ma le sue origini di filologo e di letterato qua e là impreziosiscono le sue pubblicazioni. Si sentì debitore verso di lui e gli dedicò alcuni scritti e due studi monografici nei quali disegnò la sua figura e il suo pensiero.⁴ Fu anche attento studioso del Lambruschini, dal quale avrebbe tratto argomenti e riflessioni sul tema del rapporto tra libertà e autorità.⁵ A Trieste, quando entrava in conversazione con il Gruppo, esprimeva tutta la sua ammirazione verso i due Leopoldo, granduchi di Toscana, che tra la fine del '700 ed i primi anni dell'800 avevano dato impulso alle scuole popolari del Granducato in modo unico e sorprendente.⁶

Quando Petrini, nel 1962, arrivò al Magistero triestino aveva 46 anni ed era un nome ben conosciuto in sede nazionale, perché da 10 anni direttore del Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione di Firenze (CDNSD). Ricostituito nel 1949, alloggiato nel Palazzo Gerini, il Centro ospitava anche la Biblioteca Pedagogica Nazionale fondata da Calò.

4 I due migliori lavori sono: *Giovanni Calò e l'opera sua*, Firenze, Universitaria, s.d., ma 1955, e *Giovanni Calò: dal realismo spiritualista all'umanesimo cristiano*, "Quaderni dell'Istituto di Pedagogia", n. 7, Firenze, Le Monnier, 1971; negli articoli ribadiva i temi cari al Calò della libertà e della natura della pedagogia. Stese anche le voci "Calò" per l'*Enciclopedia Filosofica* di Gallarate (1967) e per l'*Enciclopedia pedagogica*, a cura di M. Laeng, vol. I, cit., 1989.

5 Del Lambruschini aveva pubblicato nei "Quaderni dell'Istituto di Pedagogia" le *Lettere a Marina*, Firenze, Le Monnier, 1969. Ne aveva messo in evidenza la figura in: E. Petrini, R. Ammannati, *Venticinque secoli di educazione e scuola in Italia*, Firenze, CDNSD, 1970; aveva curato il fascicolo *Centenario di Raffaello Lambruschini 1873-1973*, Firenze, CDNSD, "Il Centro", 1972-1973, Supplemento a "Schedario", p. 1, dove si lamentava che l'opera di un personaggio sul quale sarebbe stato possibile «impegnare una sceneggiatura storica e sociopolitica complessa dei decenni che congiunsero l'età napoleonica con quelli dell'Italia unita e di Roma finalmente capitale del Regno costituzionale», fosse «ridotta ad una pagina, e nemmeno, in certi manuali di pedagogia».

6 Cfr.: *Venticinque secoli di educazione e scuola in Italia*, a cura di E. Petrini, con la collaborazione di R. Ammannati, Firenze, CDNSD, 1971, I rist., pp. 282-283.

Con la nuova impostazione organizzativa voluta da Petrini il Centro raggiunse un largo prestigio. Acquistarono un impulso decisivo tre principali direzioni di azione. La prima era rappresentata dalla ricerca documentaria, che egli condusse da un uso occasionale ad una dimensione sistematica ed ordinata. Lo fece perché per lui la documentazione consentiva una fondamentale funzione comparativa.⁷ La seconda era costituita dall'analisi critica della letteratura giovanile, che con Petrini conseguì una dimensione storica e scientifica del tutto innovativa. L'ultima direzione riguardò i corsi di formazione a varia destinazione, che aumentarono di numero e migliorarono progressivamente per qualità e spessore. Anche qui comparve un elemento nuovo: quello di utilizzare i risultati di questi corsi come raccolta di esperienze, documenti ed elementi critici da riproporre alla scuola, così da essere di aiuto alla classe magistrale. Lo documenta egli stesso, nella "Premessa" di *Società e scuola oggi*, pubblicato nel 1969, primo numero della collana del Centro fiorentino "Quaderni dell'Aggiornamento", dove tracciava un bilancio dei primi vent'anni di attività dell'istituzione fiorentina:

Il Centro non ha lasciato inesplorato nessun settore della vita scolastica (...). Non sono mancati nemmeno esperimenti quali i corsi di tirocinio secondario, i corsi per documentaristi, per dirigenti di centri di letteratura, per bibliotecari e nemmeno i concorsi didattici e le mostre didattiche e poi corsi vari di aggiornamento e di perfezionamento. Da questi corsi vennero tratti i testi per agili fascicoli contenenti sintesi delle lezioni, relazioni, osservazioni, documenti di diverse opinioni, il tutto riunito per temi e problemi e mai presentato come rendiconto analitico e tanto meno cronachistico dell'uno o dell'altro corso di aggiornamento.⁸

Furono questi i primi esempi innovativi di un mutuo rapporto tra ricerca e scuola che avrebbero trovato piena conferma nel Gruppo triestino. E fu così che per il Gruppo di Trieste il Centro divenne Petrini e Petrini fu identificato con il Centro.⁹ A Trieste diede un impulso decisivo alla ricerca, iniziò la collana dei "Quaderni dell'Istituto" e creò spazi di pubblicazione per i giovani mettendo a loro disposizione le riviste del Centro fiorentino. Fu un vantaggio fondamentale perché non era facile per i giovani di una città ai margini come Trieste pubblicare i propri lavori nelle case editrici e nelle riviste pedagogiche nazionali. Infine, Petrini fu canale di comunicazione con l'editrice fiorentina Le Monnier, che pubblicò una gran parte degli studi e dei saggi dei ricercatori triestini.

7 Cfr.: E. Petrini, *La documentazione pedagogica contributo fondamentale alla pedagogia comparata*, in: "Il Centro", 1962, 4-5, pp. 104-116.

8 E. Petrini, *Società e Scuola oggi*, "Quaderni dell'Aggiornamento", n.1, Firenze, CDNSD, 1969, p. 3.

9 Per dovere di cronaca, l'Istituto di Pedagogia e il successivo Dipartimento dell'Educazione poterono contare, dopo il 1976, su due cattedre di Pedagogia, quella di Desinan e quella di Petrini. La cattedra di Petrini, dopo il suo pensionamento, fu occupata, in ordine di tempo, da N. Galli, G. Vico, P. Roveda e N. Filippi. Dopo il pensionamento di Desinan, ultimo docente fu G. Dalle Fratte e quando egli fu chiamato a Padova si chiuse a Trieste l'ordinariato di Pedagogia. L'insegnamento di Pedagogia comparata era stato tenuto, per alcuni anni, da B. Orizio. I corsi di Istituzioni di Diritto Pubblico e Legislazione Scolastica ebbero come docenti D. Bonamore e F. Finazzi.

Petrini ha tracciato una chiara linea di pensiero ed ha lasciato il segno in più settori della ricerca pedagogica ed educativa nazionale ed europea. Ha scritto molto,¹⁰ muovendosi lungo due percorsi distinti: quello della letteratura giovanile e quello pedagogico. Fu scrittore fecondo di libri per ragazzi. I suoi primi libri: *Piccole fiamme verdi* (1946) – considerato oramai un classico della letteratura giovanile, pubblicato quando il ricordo della sua vicenda partigiana era ancora vivissimo – *Leonardo* (1952), che ottenne il Premio Trieste, *Il corsaro di Dio* (1953) e *Arcifabe* (1956) aprirono, per temi e linguaggio, una nuova stagione della narrativa infantile.¹¹ Oltre che autore fu storico e critico raffinato di libri per ragazzi tanto da essere considerato uno dei maggiori esperti italiani ed europei del settore.¹² Insoddisfatto della dizione “letteratura infantile”, perché limitativa, fu lui, su suggerimento di J. Cappe (ma ne aveva anche discusso con Pezzetta a Trieste), ad usare per primo la denominazione di “letteratura giovanile”. Nel 1953, sull’esempio di iniziative simili di Bruxelles e Zurigo, fondò, presso il Centro fiorentino, “Schedario”, che egli considerò sempre una sua creatura. Prima rivista critica in Italia di letteratura giovanile, il bimestrale conquistò notorietà, ma suscitò anche invidie. Suo fu anche l’annuario “Segnalibro”, con il quale inaugurò un nuovo modello di divulgazione. Fu direttore di “Hobby” ed “ESP”, due periodici per ragazzi, nonché di collane editoriali come i “Saggi critici di letteratura giovanile” e “Ragazzi del mondo”.

Quando, nel 1975, vincitore di concorso, fu nominato a Trieste docente ordinario di Pedagogia lasciò il Centro fiorentino, che nel frattempo, era diventato Biblioteca di documentazione pedagogica (BDP), ma non abbandonò mai la letteratura giovanile. Fece parte, a vario titolo, di Enti ed Associazioni culturali. Fu presidente della giuria del premio letterario nazionale di libri per ragazzi Arpalice Cuman Pertile, promosso, a partire dal 1988 dal Comune di Marostica e intitolato

10 La sua bibliografia è stata raccolta in 17 fittissime pagine da S. Blezza nel volume: *Educazione, scuola e formazione docente. Studi in onore di Enzo Petrini*, a cura di C. Desinan, B. Grassilli, cit., pp. 15-32.

11 Altri testi narrativi e biografici, alcuni dei quali ebbero riduzioni per il cinema e la radio e traduzioni in spagnolo, tedesco e cecoslovacco, furono: *L'angelo distratto* (1963), *Il diario di Paolotta* (1969), *Hanno rapito Nico* (1971), *Addio Maggy, ragazza di Liegi* (1972), *Società Anti Mala* (1977), *Tutti figli di Dio* (1977), *Pronto Laura?...Pronto Marco?* (1980), *Noi come tutti* (1985), *L'orma sul pianeta giallo* (1991).

12 Petrini diede alle stampe: *Avviamento critico alla letteratura giovanile*, con I. B. Marchetti (1958), *Breve storia della letteratura giovanile* (1969), *Lineamenti di letteratura per l'infanzia* (1972), *Dalla parte del Collodi* (1982), *Dai temi narrativi alla letteratura giovanile* (1985), e poi tutta una serie di articoli e saggi su: G. C. Croce, Dickens, Perrault, Andersen, Collodi, Stoppani, Capuana, Fanciulli, Yambo, Mioni, G. E. Nuccio, Calvino, Pezzani, London, Rodari. In seguito all'incontro con Jeanne Cappe entrò a far parte del Conseil International de Litterature de Jeunesse e quindi del Kuratorium per i libri per ragazzi, che sarebbe divenuto l'International Board on Books for Young People (IBBY). Ne divenne il presidente per il biennio 1956-1958 e nello stesso anno assunse la presidenza della neocostituita sezione italiana e della Biennale dell'Illustrazione di Bratislava.

all'autrice vicentina, premio che si è imposto all'attenzione nazionale ed europea e che nel 2015 è giunto alla sua 27a edizione.

Il secondo filone fu quello pedagogico. Preoccupazione costante della sua produzione furono la documentazione e la formazione docente, che sin dall'inizio rappresentarono per lui i due settori di maggiore applicazione, anche grazie al ricorso a quelle nuove tecnologie dell'informazione che allora erano scarsamente praticate in Italia. Dal 1955 al 1960 fu direttore del "Servizio Informazione e Documentazione" dell'Associazione Europea degli Insegnanti (AEDE), per la quale organizzò una rete internazionale d'informazione nel settore dell'educazione. Per il Centro fiorentino comparve la serie dei "Quaderni dell'Aggiornamento" (1970-1980). Collaborò con saggi e rassegne bibliografiche a numerosi periodici italiani.¹³ Fuori del Centro, diresse la rivista internazionale "L'enseignant européen" e fu curatore e coordinatore editoriale delle collane Le Monnier per la scuola e l'orientamento docente, con volumi a più mani che rimasero a lungo nelle librerie.

Sul piano della ricerca pedagogica fu un uomo preparato su un'ampia gamma di argomenti, perché riteneva necessario aprire all'educazione tutti gli apporti utili e ben coordinati della scienza e della cultura e perché, per lui, la conoscenza pedagogica è sintesi accurata di tutti gli aspetti non trascurabili della realtà. Trattò il problema dell'adolescenza, l'età più difficile, quella in cui il giovane si forma in via definitiva e si manifestano tutte le sue energie.¹⁴ Affrontò temi educativi diversi, con altrettanti saggi brevi e articoli, dalla matematica alla storia, alla lingua, al disegno, all'educazione scientifica ed a quella civica. Coltivò, con passione, gli studi di Storia della pedagogia e dell'educazione, anche dopo il pensionamento,¹⁵ con una serie di pubblicazioni in volume e di saggi brevi, nei quali si dimostrò sempre interprete originale di personalità e movimenti.¹⁶ Per la sua intensa opera a favore della scuola, Petrini ricevette, nel 1977, con Desinan, il Premio alla cultura dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri.

13 Vanno ricordati tra gli altri: "Pedagogia e Vita", "Scuola Italiana Moderna", "Scuola di Base", "forma e espressione", "Scuola e Didattica", "Vita dell'Infanzia", "La parola e il Libro", "Annali della Pubblica Istruzione".

14 E. Petrini, *Frontiera adolescenza*, Firenze, Le Monnier, 1970.

15 Tra le ultime pubblicazioni comparvero: *Cherso. L'isola "felice"*, Trieste, Edizioni Ricerche, 1991, e *A ricordo di P. P. Vergerio il Vecchio*, Trieste, Edizioni Ricerche, 1991.

16 Scrisse con C. Desinan e A. Leonarduzzi, *Profilo di storia della pedagogia e problemi dell'educazione infantile*, Firenze, Le Monnier, 1979. Nella sua lunga attività storiografica vennero dati alle stampe saggi ed articoli su Lombardelli, P. P. Vergerio, F. Saverio, l'École des Roches e trattò autori dimenticati come Filelfo, Cardano, Cena, Cesca, Provolo. Non trascurò di segnalare la dimensione educativa di letterati come: L. B. Alberti, Nievo, Parini, Pascoli.

Lettore instancabile e senza esclusioni di quanto trovava di nuovo negli scaffali di Firenze e di Trieste, egli cercava sempre la ragione pedagogica di ogni scritto. La sua era una lettura vagliata, condotta sulla linea del “sì, purché”. La sua insistenza di cercare, in ogni innovazione, la via media, non rappresentavano un compromesso che accontentasse tutti, ma l’unico modo possibile per ottimizzare l’agire educativo, perché in educazione ogni esagerazione, come ogni limitazione, è negativa. Una tale forma di pensiero, per taluni aspetti era anche una componente della sua personalità, sempre cauta ed equilibrata. Con una tale cautela svolgeva anche il suo ruolo di direttore del Centro Didattico fiorentino, il cui compito non era solo di raccogliere la documentazione delle iniziative nazionali ed internazionali sull’insegnamento e diffonderle nella scuola, ma anche di esprimere un giudizio e di orientare gli insegnanti rispetto ai documenti presentati. Era ugualmente preoccupato per quelli che egli aveva definito gli “abbagliamenti”, cioè quelle forme di assolutizzazione di una determinata dimensione pedagogico-didattica, perché impediscono di cogliere gli altri aspetti del problema.

La sua scrittura era sempre ricchissima di citazioni e di riferimenti, utilizzati come per intrecciare un dialogo con personaggi lontani, con i quali conversare e discutere. Il suo pensiero non va cercato solo nei suoi articoli e nei suoi saggi. Esso va colto anche nelle *Introduzioni*, *Prefazioni* e *Presentazioni* che egli preparava per i libri di colleghi e collaboratori e nelle note introduttive ai capitoli che comparivano nei testi di cui egli era curatore. Erano pagine sempre ricche di precisazioni illuminanti, raccolte in rapidi passaggi, che avevano il pregio di entrare nel merito della questione, in qualche caso con prese di posizione molto decise, altre volte con toni più cauti e sfumati, sempre in uno sforzo di inquadramento del tema affrontato nella varietà delle sue componenti.

Sono esemplari, in questa sua azione di riequilibrio, alcune precisazioni su studiosi e movimenti della sua attualità. Aveva colto l’importanza che aveva avuto il Dewey per l’Italia del dopoguerra, con il suo discorso del rapporto tra scuola e società e la sua tesi che solo in una democrazia è possibile un’educazione libera, ma aveva anche concluso che il merito principale del Dewey non era stato di aver fondato tutto sul fare, quanto piuttosto di «aver stimolato attivamente il processo formativo e collocato ‘in principio’ ogni singolo soggetto dell’educazione».¹⁷

Aveva apprezzato il Richmond,¹⁸ che si era dichiarato debitore del Bruner, il “miglior fabbro” di tutte le sue cose, ma contemporaneamente aveva avvertito che l’introduzione nella scuola dei quattro grandi temi bruneriani: la nuova educabilità, l’organizzazione, la tecnologia e la programmazione, poteva andare a

17 E. Petrini, “Prospettive della pedagogia”, in: R. Berardi, E. Petrini, R. Crippa, *Insegnare Storia-Filosofia-Pedagogia-Psicologia*, Firenze, Le Monnier, 1973, p. 203.

18 *La rivoluzione nell’insegnamento – dall’impulso tecnologico a una nuova pedagogia*, Roma, Armando, 1972.

buon esito solo se dietro c'era un insegnante volenteroso che ci metteva dentro la sua competenza, il suo entusiasmo e la sua anima.

Era rimasto particolarmente colpito dai saggi del Bruner, dalla sua critica alla pedagogia dei bisogni e degli interessi spontanei del fanciullo, che per lo psicologo americano era stata la causa principale dello scadimento, negli Stati Uniti, dei livelli di istruzione. Notava anche, acutamente, che il Bruner, con la sola osservazione sulla mancanza dei "grandi libri" nella pedagogia dell'esperienza del Dewey,¹⁹ aveva messo in crisi l'intera vicenda dell'attivismo europeo e del *learning by doing* americano, richiamando in servizio, alla grande, la cultura della pagina scritta.

Più che scosso era rimasto incuriosito dagli scrittori del dissenso dei primi anni settanta, rappresentati da I. Illich, P. Goodman, E. Reimer, J. Holt, e riconosceva che avevano colto i pericoli di una cultura come mercato e di una scuola strumento di sostegno ideologico del potere, ma segnalava, anche, che questa letteratura «aveva superato con le sue teorie i limiti del ragionevole e in ogni caso non aveva alternative concrete da offrire».²⁰

Guardando poi i problemi del nostro Paese, aveva cercato di capire le motivazioni della "contestazione moderata", nata dopo il 1968, ma aveva preso nettamente le distanze dalla contestazione aggressiva, perché si era nutrita di ideologia politica, non accettava il dialogo, da essa ritenuto strumento di manipolazione, ed aveva eletto a propria etica «l'intolleranza e il rifiuto».²¹ Infine aveva espresso i suoi dubbi nei confronti di quei tentativi metodologici di maestri impegnati e controcorrente, che insegnavano l'aritmetica con le paghe degli operai: apprezzava il loro tentativo di rinnovare i contenuti e di aprire la scuola ai problemi della vita, ma coglieva anche in tali iniziative «l'ambiguità che sostituisce con contenuti ideologici i tradizionali contenuti culturali, o risolve socialmente problemi di natura strettamente pedagogica».²² E si tratta di un'osservazione fondamentale, perché ancora oggi si ritiene che sia sufficiente sostituire i contenuti "vecchi" di una disciplina con contenuti "moderni" per ottenere un deciso miglioramento del profitto scolastico e si dimentica quanto sta dietro che è invece fondamentale, vale a dire il modo di gestire e di affrontare questi contenuti, perché è da questo modo che hanno origine i complessi processi di formazione e di pensiero.

19 J. S. Bruner, *Dopo Dewey: il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando, 1966.

20 E. Petrini, "I fini dell'educazione e della scuola nella società contemporanea", in: *Lineamenti di scienze dell'educazione*, a cura di E. Petrini, Firenze, Le Monnier, 1973, p. 65.

21 Cfr.: Petrini, *Educare tra scuola e antiscuola*, "Quaderni dell'Aggiornamento", 6, Firenze, CDNSD, 1974, p. 27.

22 Ivi, p. IV.

A fondamento di questa multiforme attività va collocata la sostanza del suo pensiero pedagogico, alla quale rimase sempre fedele. Disse di sé che era un problematicista, alla Bertin, ma nella sua essenza egli fu un pensatore di ispirazione cristiana, aperto, senza preclusioni, ai contributi di quelle scienze che allora erano dette “ausiliarie” dell’educazione. Petrini conosceva bene “le sottili distinzioni e le sfumature di posizione” dei diversi filoni pedagogici, ma preferì non inoltrarsi in quei percorsi perché li riteneva più propri di una filosofia dell’educazione che della pedagogia in quanto tale e preferì dedicarsi a «precisare la *pluri-dimensionalità* che caratterizza teoria e prassi del discorso pedagogico». ²³

Negli anni sessanta la ricerca pedagogica si era concentrata su una tematica di fondo: la costituzione statutaria della pedagogia e la sua posizione nei confronti delle altre scienze umane. Non si trattava di un esercizio dialettico, ma di una esigenza fondamentale, perché da essa dipendeva, a catena, tutta una serie di elementi, quali i fini dell’educazione, il rapporto tra educazione e società, il ruolo dell’insegnamento e della scuola, la modalità di concepire la funzione docente, il tipo di cultura necessario per il processo educativo. Il problema era presente anche in Europa ed aveva coinvolto ricercatori di elevato prestigio, dal Planchard²⁴ al Debesse²⁵ al Mialaret,²⁶ dal Clausee²⁷ al De Landsheere.²⁸ In Italia c’era ancora nell’aria quella definizione gentiliana della pedagogia come “interna distinzione della stessa filosofia”, che aveva generato, come ultima conseguenza, la negazione della pedagogia stessa e le ricerche sullo statuto della pedagogia erano anche un modo per liberare la ricerca pedagogica da una tutela esclusiva. Inoltre, la trattazione della questione era diventata un vero e proprio dovere per chi voleva fare carriera universitaria, perché rappresentava una dichiarazione di appartenenza culturale all’una o all’altra delle due grandi aree: quella dell’umanesimo sociale o quella dell’umanesimo cristiano. Spostata sul piano epistemologico,

23 *Lineamenti di Scienze dell’educazione*, a cura di E. Petrini, Firenze, Le Monnier, 1975, pp. 34-35. In quella pagina aveva elencato, tra gli altri, lo storicismo relativistico derivato dal Dilthey, il problematicismo trascendentale o razionalismo critico di Banfi, l’antipedagogia del De Bartolomeis, lo strumentalismo del Dewey ed il suo superamento ad opera del Bruner, i diversi filoni postgramsciani e postrusselliani, i neo-positivisti ed i teorici della “terapia educativa” di Wittgenstein.

24 E. Planchard, *Introduzione alla pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1966.

25 *Trattato di scienze dell’educazione*, a cura di M. Debesse, in tre voll., Roma, Armando, 1973.

26 G. Mialaret, *Le scienze dell’educazione*, Milano, Loescher, 1988. Insieme al Debesse, il Mialaret era stato il maggior sostenitore della denominazione “scienze dell’educazione” che egli aveva raccolto in tre categorie, nella terza delle quali aveva collocato la filosofia dell’educazione.

27 A. Clausee, *Avviamento alle scienze dell’educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1982.

28 Il De Landsheere aveva affrontato la questione del rapporto tra pedagogia e scienze umane in un trattato a sua cura, con la collaborazione di S. De Coster, W. De Coster e F. Hotyat, *la formation des enseignants demain*, Casterman, 1976.

la questione era di stabilire se la pedagogia, nella sua qualità di scienza umana, doveva essere ritenuta una scienza teleologica, ermeneutica, sistemico-normativa, problematica, empirico-sperimentale, o clinica, come qualcuno aveva cominciato a sostenere.²⁹ Per superare queste posizioni, era stata anche tentata la strada di una metateoria dell'educazione che fosse di organizzazione e sistemazione dell'intero patrimonio elaborato dalla ricerca più recente – filosofica, scientifica ed epistemologica – in fatto di educazione.³⁰ Il tentativo non aveva avuto molto seguito, ma è stato rilanciato di recente da F. Cambi come nuovo percorso per un'autonomia della ricerca pedagogica, con il compito «di sviluppo e di controllo delle teorie»,³¹ critico e progettuale insieme, formulato attraverso un approccio filosofico, ma senza stabilire alcun legame con una qualche filosofia.

“PORTARE” E “GUIDARE”

Secondo Petrini, l'approccio al problema doveva venire cambiato ed anziché partire dalla definizione della natura della pedagogia, poteva essere più utile cominciare dall'identificazione dei suoi compiti, perché su questa strada diventa possibile coglierne anche la natura.³² In una tale prospettiva e riprendendo il Maritain, Petrini sostenne che il compito primo e irrinunciabile della pedagogia, assiomatico nella sua semplicità, era «di portare l'uomo a guidare lo sviluppo dinamico per mezzo del quale l'uomo forma se stesso ad essere uomo».³³ La pedagogia, però, non poteva limitarsi alla sola difesa “erga omnes” di questo grande fine dell'*humanitas*: esso «doveva risultare immanente in ogni forma empirica in cui l'educazione si realizzava».³⁴

Per Petrini quei due verbi del Maritain, “portare” e “guidare”, pesavano e imponevano il riconoscimento della natura pratica ed operativa della pedagogia. Una volta definito il “dove” era necessario stabilire il “con che cosa” ed “in che modo”. Nella perenne dinamica deontologica tra “essere” e “dover essere”, tra momento iniziale e momento perfettivo dell'essere, la pedagogia non poteva non impegnar-

29 La questione era stata discussa in: *L'insegnamento della pedagogia nella università*, XVII Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola, 1979, M. Corda Costa, voce “Pedagogia”, *Enciclopedia del Novecento agli esordi*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1980, *Teoria e prassi in pedagogia* – XXI Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola, 1983, G. Broccolini, *Pedagogia. Nomenclatura e problematica*, Milano, Tecnodid, 1990, R. Fornaca, *Storia della pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1998.

30 Cfr.: W. Brezina, *Metateoria dell'educazione*, Roma, Armando, 1984.

31 Cfr.: F. Cambi, *Metateoria pedagogica. Funzioni, struttura, livelli*, Bologna, CLUEB, 2006.

32 In fondo era lo stesso principio magistralmente utilizzato dall'Herbart per il suo *Pedagogia generale derivata dal fine dell'educazione* (1826).

33 J. Maritain, *L'educazione al bivio*, Brescia, La Scuola, 1966, p. 14.

34 E. Petrini, “Prospettive della pedagogia”, in: R. Berardi, E. Petrini, R. Crippa, S. Chiari, *Insegnare Storia-Filosofia-Pedagogia-Psicologia*, cit., p. 199.

si anche nel “fare”. Se si fosse limitata all’esaltazione dell’essere, (la sostanza) e del dover essere (i fini), la pedagogia si sarebbe inevitabilmente ridotta alla sola enunciazione. Era dunque suo compito essenziale interessarsi dell’agire pratico.

D’altra parte, rispetto ai tempi del Maritain, l’affermazione della dimensione pratica della pedagogia presentava uno scenario ben diverso e non pochi problemi. Il primo era che questa dimensione pratica non venisse ricondotta «ad una maieutica naturale, al solo *educere*, a promuovere cioè in ciascuno ciò che ha secondo natura biologicamente e psichicamente».³⁵ Così concepito, l’*educere* non bastava e ad esso si doveva aggiungere l’*adducere*. Per Petrini, non era sufficiente il socratico “tirar fuori”, bisogna anche “metter dentro” e cioè “insegnare”. D’altra parte, l’*adducere* era oramai diventato terreno di conquista delle altre scienze dell’educazione, dalla psicologia alla sociologia all’antropologia culturale, ciascuna delle quali interpretava l’educazione secondo il proprio statuto epistemologico, mettendo così a rischio anche il fine perché avrebbe inevitabilmente ricondotto l’*humanitas* al proprio essere scienza. Ne sarebbe andata smarrita quell’integralità della formazione che era invece condizione prioritaria dell’*humanitas* del Maritain. Insomma per Petrini una pedagogia che trascurava la parte operativa perdeva se stessa e non era più tale, ma per non perdere se stessa doveva fare anche molta attenzione a tenere sempre come riferimento il fine ultimo del fare educazione, che non era l’uomo psicologico o l’uomo sociologico, ma l’uomo integrale, della piena *humanitas*.

Ne derivava una serie di conseguenze radicali. La pedagogia non poteva più essere definita, come per il Calò, “scienza dello spirito”, ma diventava “scienza dell’agire educativo”. La ricerca pedagogica doveva cambiare direzione e spostarsi dalla teorizzazione di una “teoria teorica” alla teorizzazione di una “teoria pratica”. L’operatività degli insegnanti non era più un derivato, un aspetto secondario del pensiero pedagogico, né un sottoprodotto della teoria, ma diventava la condizione primaria che consentiva alla teoria pedagogica di realizzare il proprio fine ultimo. Scrivere per gli insegnanti non significava fare un’opera di divulgazione, ma presentare i risultati di una ricerca appositamente destinata ad essi. La stessa autonomia della pedagogia non andava più ritrovata nel distacco dalla filosofia, ma nella realizzazione operativa dei propri obiettivi. D’altra parte, per Petrini, la pratica non poteva viaggiare da sola ed autodeterminarsi. Senza la teoria, la pratica avrebbe smarrito la chiarezza dei fini e si sarebbe inaridita nel risultato immediato. Far entrare la teoria nella pratica non significava declassare l’energia vitale della teoria e ridurre il suo valore speculativo, ma anzi, voleva dire qualificare la pedagogia come scienza prioritaria dell’educazione. Voleva dire assicurare agli insegnanti gli strumenti concettuali necessari per dare significato alla propria azione didattica. Pensare ad una pratica che nascesse dalla sola esperienza di ciascun insegnante era per lui una contraddizione in termini, perché l’esperienza

35 E. Petrini, “Funzione sociale dell’educazione: l’educazione permanente – Teorie e problemi dell’educazione moderna”, in: *Lineamenti di Scienze dell’educazione*, a cura di E. Petrini, Firenze, Le Monnier, 1973, p. 8.

non può che generare se stessa e l'insegnante non sarebbe riuscito a superare i limiti della propria operatività. E l'esperienza, per generare qualcosa di nuovo, deve poter contare su uno stimolo che non provenga da essa.

PEDAGOGIA E SCIENZE UMANE

Come era stato necessario chiarire il rapporto tra pedagogia pratica e filosofia dell'educazione, così bisognava chiarire il rapporto – che non era poi tanto scontato – tra pedagogia e scienze umane. Rivendicare l'autonomia della pedagogia non significa chiudersi in «una visione unilaterale e statica di questa disciplina, una specie di totalitarismo pedagogico».³⁶ In questo suo agire “con” e “per” la formazione del soggetto umano, sarebbe illogico che la pedagogia non traesse vantaggio da quel patrimonio di conoscenze sui fenomeni educativi che era stato elaborato, dall'Ottocento in poi, dalle scienze umane, in primo luogo dalla psicologia e dalla sociologia.

La definizione di pedagogia come “scienza interdisciplinare”³⁷ non lo convinceva perché salvava la pedagogia come scienza, ma ignorava il problema parallelo di quali rapporti stabilire con i metodi delle altre scienze, che invece per Petrini era fondamentale. Per lui la pedagogia come scienza «non poteva consistere nel far propri i metodi ed i criteri di indagine delle altre scienze umane, perché allora assisteremmo ad un suo processo di progressiva invasione di altri settori scientifici».³⁸ Ma non poteva neanche limitarsi a raccogliere dati e informazioni comparse in altre scienze «perché perdurerebbe una situazione parassitaria che invece va superata».³⁹ La pedagogia come scienza andava intesa in una *prospettiva riordinativa*, nel senso che vagliava le informazioni che provenivano dalle scienze umane, le coordinava, le confrontava e le “modificava alla luce della sua esperienza”. Ed utilizzando una definizione che egli traeva dal Bertin,⁴⁰ più che scienza interdisciplinare era “scienza problematica”, perché esercizio critico nei riguardi della complessità dei problemi educativi odierni e delle loro teorizzazioni, sempre ai fini di una istanza regolativa degli stessi, vagliata dalla ragione e collocata nel contesto delle esperienze di vita. Aggiungeva anche che non era sufficiente riportare il tutto all'esperienza: accanto all'esperienza era necessario possedere, per un riferimento continuo, una visione valoriale dell'uomo. E per

36 E. Petrini, “La scienza dell'educazione e le altre scienze dell'uomo”, in: R. Berardi, E. Petrini, R. Crippa, S. Chiari, *Insegnare Storia-Filosofia-Pedagogia-Psicologia*, cit., p. 213.

37 La definizione era comparsa nel Congresso “Scuola e Società in trasformazione” tenuto a Milano nel 1964.

38 E. Petrini, “La scienza dell'educazione e le altre scienze dell'uomo”, in: R. Berardi, E. Petrini, R. Crippa, S. Chiari, *Insegnare Storia-Filosofia-Pedagogia-Psicologia*, cit., p. 213.

39 Ivi, p. 213.

40 G. M. Bertin, *Introduzione al problematicismo educativo*, Milano, Marzorati, 1951.

evitare di fermarsi ai soli dati comportamentali che le scienze umane potevano offrire, per dare sostanza alla propria ricerca e definire quali fossero i fini irrinunciabili dell'educazione, quella pedagogia, che da Herbart in poi aveva tentato in tutti i modi di rendersi indipendente rispetto alla filosofia, era obbligata a rientrare nella filosofia, la scienza che, come Diogene, si era proposta, nella sua lunga storia, di cercare l'uomo totale con il lanternino della ragione. Impostata in una tale maniera la pedagogia, per Petrini, evitava il pericolo di trasformarsi in una "didattica sperimentale", una previsione questa che, sia pure in senso largo, era stata suggerita da uno studioso di peso, come il Clausse.⁴¹ C'è un passo significativo in cui, facendo proprio un pensiero del Planchard,⁴² sintetizza il proprio modo di intendere i rapporti tra filosofia, pedagogia e scienze dell'educazione e dove assegna alla pedagogia il ruolo di essere la sola scienza propositiva che consente di raggiungere il traguardo pieno dell'*humanitas*. La pedagogia «è una scienza *sui generis*, né *ancilla philosophie* e nemmeno *ancilla scientiae*»,⁴³ perché una pedagogia puramente positiva si riassume in una tecnica priva di significato umano e una pedagogia ridotta ai suoi fondamenti filosofici non è che una costruzione teorica che trascura i concreti elementi determinanti dell'educazione.

IL FATTORE FONDANTE DELLA LINGUA

Il settore nel quale s'impegnò con maggiore continuità fu quello della lingua, dove si mosse, sempre con eleganza, lievità e competenza, trattando argomenti diversi, quali la lettura a scuola, il bilinguismo, la politica del libro per ragazzi, le biblioteche, il folklore, il grande libro della televisione. L'interesse di Petrini per la lingua era legato alla sua origine letteraria ed alla sua attività di scrittore per ragazzi e di studioso della letteratura per l'infanzia ed aveva trovato un primo avvio in Calò. La conferma definitiva gli era venuta dallo studio – che gli era valso la libera docenza – di un autore dell'Ottocento, che aveva visto nella lingua il fattore determinante della formazione umana e culturale del soggetto umano: si trattava del Padre Girard,⁴⁴ al quale si era sentito particolarmente legato, perché, sul piano pratico, sosteneva una sorta di sperimentazione e di attivismo didattico *ante litteram* e perché, in una prospettiva sociale, era convinto che il rinnovamento della comunità umana diventava possibile solo attraverso un'istruzione diffusa e capillare.

Questa dimensione pedagogica della lingua tratta dal Padre Girard trovò la propria fondamentazione epistemologica, cinque anni più tardi, nell'opera Uo-

41 A. Clausse, *Pédagogie ou sciences de l'éducation?*, in: "Rassegna di Pedagogia", Padova, XXXIX/1981, 2-3, p. 181.

42 E. Planchard, *Introduzione alla pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1966.

43 E. Petrini, "Prospettive della pedagogia", in: R. Berardi, E. Petrini, R. Crippa, S. Chiari, *Insegnare Storia – Filosofia – Pedagogia – Psicologia*, cit., p. 216.

44 E. Petrini, *L'opera e il pensiero di Padre Girard*, Brescia, La Scuola, 1960.

mini e parole, dove Petrini, utilizzando sapientemente i contributi della linguistica moderna, riconfermava l'importanza che il linguaggio verbale assume in ogni aspetto del processo educativo: «Il linguaggio, la comunicazione sonorizzata e organizzata in parole, rimane lo strumento principe dell'espressione per la diffusione, la duttilità, la ricettività: esso realizza la sostanza della *parola* e s'identifica coll'*umano*». ⁴⁵ Ma per un'efficace educazione del linguaggio verbale bisogna cercare «le cause prossime sul piano linguistico e filologico operando coi metodi della linguistica per studiare insieme al *come*, cioè i fatti linguistici nella loro realtà e documentazione storica, il *perché*, cioè le loro ragioni psicologiche, affettive e spirituali, cause appunto prossime e dirette del linguaggio». ⁴⁶

Per Petrini, come per Calò e Lambruschini, la lingua diventa così lo strumento insostituibile per la formazione del soggetto umano e la massima espressione della sua umanità. Essa è sempre un «concreto con l'intelligenza, lo studio e la comprensione». È un patrimonio storico ma insieme un'opera continua di ricreazione sia del presente, che per suo mezzo assume valore e significato, sia del passato, nel quale inserisce nuovi pensieri e dove trova il tesoro di esperienze che entrano a far parte di un patrimonio comune da lasciare in eredità alle nuove generazioni. In particolare nella scuola, ogni contenuto di apprendimento e di formazione è sempre una questione di lingua e tutti gli insegnanti, quale che sia la loro disciplina d'insegnamento, sono sempre e comunque insegnanti di lingua. Gli stessi "insegnare a pensare" e "insegnare a studiare" – i due fini principali che sono concordemente assegnati alla scuola – non sono altro, alla radice, che un'espressione della lingua. La stessa socialità si manifesta per suo mezzo, perché la relazione con l'altro è prevalentemente verbale. Per Petrini il pericolo peggiore che doveva essere contrastato con ogni mezzo era quello di una subcultura linguistica che condannasse il soggetto all'isolamento ed all'incapacità di capire i nuovi sistemi simbolici che erano comparsi nella società, con esiti di sottomissione e di dipendenza.

UNA SCUOLA DI CULTURA

Infine senza lingua non vi è cultura:

Il problema della lingua è strettamente congiunto a quello più generale della cultura, perché se l'educazione è umanizzazione dell'uomo, perfezionamento, conquista, personale esperienza, e ciò avviene per mezzo della parola, educare vuol dire perfezionare innanzitutto la possibilità di espressione e di comunicazione di un uomo e di dargli, insieme, cultura. ⁴⁷

⁴⁵ E. Petrini, *Uomini e Parole*, Firenze, Le Monnier, 1966, p. 4.

⁴⁶ Ivi, p. VIII.

⁴⁷ Ivi, p. XII.

Per Petrini formazione ed educazione sono, in ogni caso, un problema di lingua e di cultura. L'educazione è, empiricamente, realtà storica, che si realizza in un determinato momento ed ambiente, ma nella sua sostanza è sempre e comunque cultura. Ed è tale perché ogni attività, ogni forma di giudizio e di azione, di comprensione e di rapporto umano richiedono affinamento della mente, impegno concettuale, capacità di decisione e volontà e tutto questo proviene, per una gran parte, dalla cultura. La stessa personalità del soggetto è legata a fattori genetici, sui quali è difficile intervenire, ed a fattori culturali, che invece sono alla nostra portata. Ugualmente, i valori verso i quali l'educazione tende non sono soltanto forme, ma si sostanziano in figure storiche, opere d'arte e di poesia, trattati filosofici, fedi religiose, forme organizzative e ricerche della scienza, che sono anch'esse, cultura e lingua insieme. In questa prospettiva, Petrini era contrario alla distinzione tra le due culture, quella scientifica e quella umanistica, e citava lo Snow,⁴⁸ il quale chiedeva che «accanto ad una larga conoscenza scientifica i giovani scienziati avessero un'altrettanto larga cultura umanistica».⁴⁹

Memore della lezione di G. Lombardo-Radice, guardava con diffidenza ogni formalismo didattico e dichiarava il suo disaccordo rispetto a quegli autori che volevano limitare la scuola alla componente socio-affettiva, perché «la dissociazione del cognitivo dall'affettivo è un non senso: una contraddizione pedagogica ed una lesione sociale».⁵⁰ D'altra parte cognitivo ed affettivo, pur nella loro unità, non possono fare a meno della lingua e sono una componente della cultura.

Ugualmente aveva preso le distanze da quei movimenti che assegnavano alla scuola, come primario, il fine della socializzazione, perché i contenuti curricolari dell'insegnamento servono irrinunciabili e sono non solo per la formazione culturale, ma anche per la stessa formazione sociale del soggetto. Inoltre la socializzazione, se non è accompagnata da una competenza linguistica, non ha sostegno, perché perde la dimensione dell'alterità.

Concomitante con la lingua Petrini affrontò anche la questione dell'espressività con pagine vigorose,⁵¹ perché riteneva questa forma educativa una delle modalità più importanti e più facilmente proponibili per liberare l'uomo dai condizionamenti dell'età contemporanea e restituirlo a se stesso.⁵² Ed è in questa prospettiva che vanno collocati i suoi saggi sul disegno, l'immagine, l'illustrazione, il teatro scolastico e l'educazione artistica nella scuola.

48 C. P. Snow, *Le due culture e la rivoluzione scientifica*, Milano, Feltrinelli, 1977.

49 E. Petrini, "Funzione sociale dell'educazione: l'educazione permanente", cit., 1975, p. 34.

50 E. Petrini, *Formazione professionale e aggiornamento storico*, "Quaderni dell'Aggiornamento", 8, Firenze, CDNSD, 1977, p.5.

51 Cfr.: E. Petrini, *Dalle attività espressive all'educazione*, "Quaderni dell'Aggiornamento", n. 4, Firenze, CDNSD, 1971.

52 Cfr.: E. Petrini, *L'educazione artistica come educazione alla libertà*, in: "forma&espressione", n. 5, 1972, pp. 13-14.

Di fronte all'assoluto educativo della lingua, Petrini, da pedagogo, si chiese cosa faceva la scuola e non esitò ad esprimere la propria preoccupazione per il modo con cui la lingua veniva insegnata e la scarsa coscienza didattica con la quale gli insegnanti affrontavano un problema di tanta portata. Con un linguaggio severo, per lui inconsueto, egli denunciò senza esitazione lo stato delle cose così come le vedeva negli anni sessanta del secolo scorso.

Le deprecate carenze di possesso linguistico e l'insufficiente preparazione ad esprimersi in scolari italiani, ai diversi livelli, hanno come causa principale l'abitudine diffusa nella pratica didattica di insegnare la lingua ad orecchio e con magri apporti di ordine filologico da un lato e dall'altro di considerare il possesso della lingua un dato noto, un presupposto certo sul quale, con altrettanta insufficienza filologica, si intende costruire una cultura storico-filosofica, letterario-estetica, tecnico-scientifica e in definitiva di conseguire traguardi di maturità critica. Questi risultano tarati o frenati o addirittura negati dall'impreparazione o dalla lacunosa e difettosa preparazione linguistica, dal poco o cattivo esercizio del parlare e del leggere, dall'incuria per la corretta pronuncia, dalla mancanza di vocabolari gradualmente, dalla gracilità degli apprendimenti grammaticali, dalla trascuratezza sintattica, dalla modesta esigenza stilistica, tutte cause di incagli e di inibizioni per l'espressione personale. Parlare e scrivere hanno come nutrimento il possesso ed il progressivo arricchimento di una dottrina, l'approfondimento di un certo sapere, la sufficiente conoscenza di contenuti di diverse discipline, ma innanzi tutto vogliono la padronanza naturale e tecnica dei mezzi per esprimersi con parole.⁵³

È un avvertimento che supera le temperie di ogni tempo e che oggi assume un significato ancora più vivo. Di fronte alla sciatteria che è stata raggiunta dal linguaggio parlato e scritto dei mezzi di massa, la denuncia di Petrini diventa ancora più oggettiva e convincente.

LA LIBERTÀ LIBERATA

Petrini fece proprio anche un secondo tema di Calò, quello della libertà, pilastro insostituibile di un umanismo cristiano, bene essenziale dell'uomo. La libertà per lui non era un dono, ma una conquista progressiva. Per raggiungerla diventava essenziale affrontare il rapporto tra autorità e libertà, che non andava risolto negando il primo termine e, come per Lambruschini, l'autorità è doverosa solo se diventa *liberatrice*.

L'uomo, che per propria natura, è spirituale e libero, ha bisogno di un'educazione liberatrice per essere consapevole della sua libertà. Non c'è libertà nell'ignoranza e nell'errore, nulla costringe e limita lo spirito più della mancanza della cultura e dell'educazione.⁵⁴

53 E. Petrini, *Uomini e Parole*, cit., p. XI-XII.

54 E. Petrini, *Giovanni Calò dal realismo spiritualista all'umanismo cristiano*, cit. p. 27.

La libertà è una potenzialità individuale che per diventare atto deve essere liberata ed un tale risultato “non si realizza senza l’esercizio dell’autorità”. Bisognava, però, distinguere tra “autoritarismo” che è imposizione e “autorevolezza”, che è guida ragionata e graduata a capire ed a vivere la legge razionale e la legge morale. Con essa si genera un movimento dall’esterno verso l’interno e dall’interno verso l’esterno che fa manifestare l’autorità come libertà. Da questo punto di vista «l’obbedienza non è supina sottomissione ad una imposizione, ma scelta volontaria che attua un processo di liberazione».⁵⁵

GLI ANTEFATTI DELLA PEDAGOGIA

Per Petrini la storia della pedagogia rappresenta l’antefatto di ogni formulazione pedagogica. Come per Braudel e gli storiografi della “lunga durata” la ricerca storica non serve semplicemente per ricostruire il passato, ma per «cercare nel passato ciò che spiega il presente e quindi, in particolare quella presenza che è mantenuta viva e attiva nelle decisioni, nei gesti, nei modi di pensare e operare degli individui concreti».⁵⁶ Nei suoi scritti, nelle sue dispense e nelle sue lezioni ogni tema era regolarmente preceduto o completato da una parte storica, che egli utilizzava sia per mettere a fuoco l’argomento, sia perché, la contemporaneità, collocata nel passato, acquista maggiore respiro, raggiunge quel tipo di conferma che proviene dalle cose alle quali può venire collegata e perché ritrova le proprie radici e con esse i significati originali oggi travisati. Ma soprattutto lo studio della storia della pedagogia, condotto sugli autori, i testi tematici e le epoche storiche, consente, secondo Petrini, un ultimo e doppio risultato, quello di riconoscere il limite di ogni interpretazione di parte e quello di confermare la necessità di rimettere al primo posto le istanze pedagogiche e formative dei processi educativi: «L’autentica cultura nasce sempre e soltanto da un confronto del presente col passato, da una verifica documentata e metodologicamente sicura di esperienze, di dati, di correnti, di idee, di umane presenze».⁵⁷

Non c’era in ciò nessuna reminiscenza gentiliana, ma la volontà di non negare il passato e di valorizzare quegli elementi di continuità e di sostanza che si possono ritrovare solo nella storia dell’educazione e che sono pietre d’angolo del presente.

55 E. Petrini, “Il maestro e i suoi scolari”, in: F. Blezza, L. Czerwinsky Domenis, C. Desinan, *Esercizi didattiche per la scuola elementare*, Firenze, Le Monnier, 1990, p. 8.

56 M. Aymard, *La storia della ‘lunga durata’ deve fare i conti con la scienza*, in: “Corriere della Sera”, 1 luglio 2009.

57 E. Petrini, “Evoluzione storica della scuola per l’infanzia”, in: *Lineamenti di psicologia e pedagogia*, coordinatori editoriali E. Petrini, D. Gasparini, Firenze, Le Monnier, 1978, pp. 3-4.

Petrini non aveva ignorato la questione della formazione sociale dell'educando e del rapporto tra uomo e società. «Come il Giano bifronte dei romani, la pedagogia guarda da una parte all'uomo e dall'altra alla società».⁵⁸ Ne era venuta fuori una posizione dialettica tra le varie contrapposizioni che questa bifocalità aveva provocato.⁵⁹ La pedagogia come scienza dell'educazione aveva considerato l'uomo “nella prospettiva di una deontologia ideale”, com'era accaduto nel passato sin dalla *Repubblica* di Platone, ma aveva poi dovuto collocarlo sullo sfondo di un ben determinato modello di società e delle istituzioni educative del suo tempo. Per Petrini i due aspetti scuola e società erano le due facce di uno stesso problema. Il punto di partenza era sempre quello: rispondere alla domanda chi è l'uomo e qual è il suo destino, se è una creatura “balocco della natura e trastullo degli dei”, o se è creatore, libero nella sua volontà e nelle sue azioni, che «prende le materie prime dell'esistenza e rimodella il mondo cui la natura lo ha legato, sì che una buona parte di esso riflette l'immagine di lui».⁶⁰ L'uomo viene prima della società, ma è soggetto “ad arresti, fissazioni, cadute nell'inerzia”. Petrini aveva ben presenti le condizioni della società del suo tempo, proiettata sulla strada delle due rivoluzioni: quella scientifica e quella tecnologica. Ed era quest'ultima, soprattutto, che lo aveva impressionato, perché «opera profondamente intorno a noi e non meno nell'intimo di noi stessi, con una energia che addirittura supera le fedi religiose».⁶¹

Nel quadro della modernità rientrava anche quella previsione del *Villaggio globale* per opera della diffusione dei mezzi di comunicazione di massa, che era stato segnalato da M. McLuhan.⁶² Per Petrini si era di fronte ad una rivoluzione totale, quale mai era avvenuta nella storia dell'umanità, che avrebbe dovuto essere portatrice di benefici economici e di miglioramenti del tenore di vita e dei rapporti sociali, ma che era invece caratterizzata da inadempienze organizzative ed istituzionali, dall'insoddisfazione del presente e dall'insicurezza per il futuro. Soprattutto Petrini vedeva nel presente quel ritardo sempre più profondo tra processo di umanizzazione, lento e faticoso, e sviluppo tecnologico ed industriale, che invece era diventato sempre più veloce, fino a dar luogo, come aveva spiegato un analista di quel tempo, a un vero e proprio *choc culturale*.⁶³

Egli coglieva le cause di questo ritardo «in una condizione diffusa di subcultura, insensibilità e mancata o incompleta padronanza della lingua, elementi

⁵⁸ E. Petrini, “Prospettive della pedagogia”, in: R. Berardi, R. Crippa, E. Petrini, *Insegnare Storia-Filosofia-Pedagogia-Psicologia*, cit., p. 210.

⁵⁹ Cfr.: E. Petrini, *Società e Scuola oggi*, cit., p. 5.

⁶⁰ Ivi, p. 5.

⁶¹ Ivi, p. 12.

⁶² M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Rizzoli, 1967.

⁶³ A. Toffler, *Lo choc del futuro*, Milano, Rizzoli, 1971.

questi che costituivano le prime cause di frattura, di sordità o d'impedimento bloccando, in questo modo, la partecipazione sociale degli individui ed il loro contributo al progresso comune». ⁶⁴ Tuttavia rinnovava la sua fiducia incondizionata nei confronti dell'uomo, che è pur sempre l'artefice primo, "capace di divenire, di sperimentare, di insorgere e di non accettare passivamente le cose".

LA SOCIETÀ EDUCANTE

Di fronte alle "esplosioni" delle informazioni e delle aspettative, Petrini si lasciò conquistare, nei primi anni settanta, dai concetti di nuova educabilità e dal modello della "società educante", sostenuto dal Richmond, che aveva auspicato una società nella quale la scuola non avrebbe più dovuto rappresentare l'unico strumento di formazione, ma essere solo «una delle numerose istituzioni responsabili dell'educazione e del benessere sociale dei giovani e degli adulti». ⁶⁵ Erano gli anni in cui maturavano le idee che poi avrebbero portato alla "Carta delle città educative" di Barcellona, che al punto uno così dichiarava: «Tutti gli abitanti di una città devono poter godere, in tutta libertà e uguaglianza dei mezzi e delle opportunità di formazione, di svago e di sviluppo personale offerti dalla città stessa». ⁶⁶

Su questa spinta Petrini ritenne che il tempo pieno poteva diventare la premessa di una società educante. La condizione era, però, che il tempo pieno fosse impostato con il compito squisitamente pedagogico di "scuola della piena educazione" e non come un'istituzione di sostegno sociale di genitori lavoratori e tanto meno come una scuola con una colorazione politica. Il tempo pieno doveva «dar vita ad una scuola di cultura, ma nel contempo operativa, aperta da un lato verso la famiglia dall'altro verso la società e la vita». ⁶⁷ Per Petrini questa novità era importante, perché un tale modello di scuola rappresentava il collegamento mancante tra istituzioni scolastiche e formazione permanente e poteva diventare la base per un potenziale educativo di grandi prospettive.

Petrini non lasciò a metà il problema, limitandosi al solo enunciato, ma si domandò anche con quali strumenti metodologici diventava possibile raggiungere un tale obiettivo. Ed uno dei metodi che il tempo pieno e la stessa educazione continua avrebbero dovuto utilizzare era quello dell'animazione culturale, una pratica questa che «in una moderna democrazia non può non essere popolare,

⁶⁴ E. Petrini, *Società e scuola oggi*, cit., p. 6.

⁶⁵ "I fini dell'educazione e della scuola nella società contemporanea", in: *Lineamenti di scienze dell'educazione*, a cura di E. Petrini, cit., p. 9.

⁶⁶ Dichiarazione di Barcellona. *Carta delle città educative*, Ajuntament de Barcelona, 1990.

⁶⁷ E. Petrini, *Scuola a tempo pieno. Pedagogia-Didattica-Sperimentazione*, "Quaderni dell'Aggiornamento", 5, Firenze, CDNSD, 1973, p. 4.

come promozione umana di tutti e di ciascuno e non prestabilita selezione di pochi, con conseguenti dicotomie e condizionamenti culturali isolanti». ⁶⁸

RISCOLARIZZARE LA SCUOLA

In una società così strutturata era necessario migliorare i servizi di carattere culturale e sociale ma *in primis* diventava fondamentale puntare – e lo scriveva in corsivo – “al potenziamento dell’educazione e delle scuole a tutti i livelli”. Ma le istituzioni scolastiche del suo tempo erano superate e l’affermazione veniva da un uomo che per dovere istituzionale la scuola la conosceva bene. Secondo Petri- ni per costruire una società nuova era necessaria una scuola del tutto rinnovata, efficace ed efficiente, caratterizzata da stili d’insegnamento non più espositivi, ma referenziali, che mettesse ogni giovane in grado di portare il proprio contributo al bene comune, ma anche di non restare isolato ed estraneo rispetto al nuovo. In altre parole bisognava “riscolarizzare” la scuola in tutti i suoi aspetti, «ridare preminente valore economico al lavoro astratto, alle attività intellettuali, ed anche alla scienza pura, perché la scienza è alla base dell’economia». ⁶⁹ Era poi necessario consentire al giovane di armonizzare il valore ontologico dell’uomo con l’inventività scientifica, tecnica, produttivistica che tende ad assolutizzarsi in sé, a monopolizzare il tutto umano.

Bisognava dar vita ad un insegnamento intensivo della lingua straniera, sviluppare la competenza scientifica degli allievi, allargare la diffusione della cultura e dell’arte e potenziare la competenza della lingua, mezzo essenziale per un arricchimento culturale e per il controllo degli eventi. Occorreva anche dare più spazio ad una pedagogia della partecipazione e dell’apertura alla vita. Per rinnovare a fondo la scuola diventava essenziale «rinunciare ad una concezione intellettualistica ed enciclopedica della cultura (...) e puntare all’attitudine e al cambiamento», ⁷⁰ accentuare i fattori formativi per mettere ogni soggetto in grado di resistere ai condizionamenti ideologici e socio-culturali, esercitare alla discussione, alla deliberazione di gruppo e insieme alla assunzione individuale di responsabilità. Era necessario, infine, creare un sistema di collegamento tra scuola ed educazione permanente o ricorrente, che fino a quel momento era rimasto sulla carta e che doveva venire invece ampiamente realizzato. A sua volta l’educazione permanente non andava intesa come ritorno ai banchi di scuola, ma come creazione di opportunità di crescita culturale ed umana.

In particolare, Petri- ni chiedeva alla scuola di promuovere nei giovani tutta una serie di competenze e di “proprietà fondamentali per il pensare e l’essere”

⁶⁸ Ivi, p. 11.

⁶⁹ Ivi, p. 14.

⁷⁰ Ivi, p. 12.

che egli derivava dagli studi sulla creatività⁷¹ di H. H. Anderson, S. J. Parnes e H. F. Harding. Ed elencava le capacità di prendere coscienza di un problema (*sensibilità*); produrre nuove idee o associazioni diverse, esprimendole poi in parole (*scioltrezza*); adattarsi a situazioni inattese (*flessibilità*); trasformare ciò che è conosciuto in qualcos'altro (*ridefinizione*); osservare i particolari e ricercare nuove connessioni tra oggetti diversi (*analisi e sintesi*). E sulla base di un simile disegno Petrini, in anticipo sui tempi, prese anche posizione rispetto ad una tematica controversa, quella del prolungamento dell'obbligo scolastico. Per Petrini una scuola vecchia difficilmente poteva diventare un vero e proprio servizio per la totalità della popolazione giovanile e solo se veniva ricostruita «diventava possibile postulare il prolungamento dell'obbligo scolastico ed operare mettendosi meglio al fianco della famiglia».⁷²

UNA FORMAZIONE IN PROFONDITÀ

L'altra condizione per riformare la scuola era la preparazione degli insegnanti. Per Petrini era illusorio ritenere che riempiendo la scuola di tecnologie si ottenessero risultati educativi generalizzati e di qualità. Bisognava «attuare come un diritto ed un dovere l'aggiornamento ordinario e straordinario di tutto il personale insegnante»,⁷³ perché senza insegnanti preparati ogni buon progetto andava in fumo. Dalla fine degli anni sessanta le iniziative di formazione degli insegnanti in questa direzione non erano mancate, ma per Petrini erano state scarsamente efficaci. Per lo più avevano avuto luogo in centri di avanguardia, ma parevano difficilmente riproponibili in una scuola di massa.⁷⁴ Una seconda linea guida di rinnovamento della scuola era sembrata la valutazione dell'efficienza degli insegnanti, in modo da creare quel sistema di sollecitazioni e di riconoscimenti verso i docenti che era sempre mancato nella storia della scuola italiana, ma «le situazioni campionate erano raramente ripetibili».⁷⁵ L'altra strada era stata la prefigurazione della nuova figura dell'insegnante sperimentatore, esploratore delle proprie situazioni ed ideatore di strategie didatticamente più efficaci, ma era anche emerso il pericolo di una possibile invasione nella scuola di un "ge-

71 Era stato coordinatore scientifico degli Atti del Convegno agli studi *Creatività, educazione e cultura*, Roma, Ministero della Pubblica Istruzione, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, 1980. Svolto a Venezia dal 9 all'11 novembre 1978, il Convegno era stato organizzato dalla Fondazione Cini in collaborazione con l'Ufficio Studi e Programmazione del Ministero della Pubblica Istruzione.

72 Ivi, p. 22.

73 Ivi, p. 54.

74 Sebbene avesse avuto richieste in questo senso, Petrini non volle mai aprire a Trieste una scuola pilota di tipo sperimentale.

75 E. Petrini, "Premessa", in: *Proposte metodologiche e didattiche per il tirocinio*, coordinatori editoriali E. Petrini, D. Gasparini, Firenze, Le Monnier, 1978, p. III.

nerico sperimentalismo”. Per Petrini la strada più corretta non consisteva tanto nel proporre nuovi e singolari modelli docenti, quanto di lavorare in profondità ed operare in concreto perché il corpo docente uscisse da una cultura pedagogica massificata e si conquistasse una cultura professionale altamente qualificata.

UNA VOCE FUORI DAL CORO

Questo suo modo innovativo di pensare e questo suo destinare per intero la pedagogia alla scuola ed alla formazione docente ebbe un costo e Petrini, nel suo ruolo di docente accademico, si ritrovò isolato nei confronti di quella parte del mondo universitario che tendeva a distinguere nettamente la ricerca pedagogica dalla formazione docente e dalla pratica educativa. Ancora nel 1979, A. Agazzi, una delle voci più autorevoli del movimento pedagogico d’ispirazione cristiana, intervenendo, per primo, dopo la relazione di apertura di M. Mencarelli sul tema *L’insegnamento della pedagogia nella università*, in occasione del XVII convegno di Scholé, spiegava che il pedagogista non c’entrava niente con le équipes psico-socio-medico-pedagogiche, ma era il ricercatore e lo studioso nel campo dell’educazione. Erano funzioni del pedagogista universitario: l’attività *scientifica* e di studio in ordine al progresso delle “scienze pedagogiche” nei loro vari aspetti, l’attività *didattica* come insegnante rivolta a degli studenti che di regola erano destinati all’insegnamento ed ad altre professioni “ma in contesti di attività più di consumo che di produzione della pedagogia”; la *presenza* nella società, nella politica, nei dibattiti di studio, nelle commissioni di riforma scolastica. Solo nelle due ultime righe, veniva genericamente ricordata «l’attività di preparazione di tutti gli educatori e operatori in campo educativo, dalla scuola materna alla superiore all’educazione permanente ed extrascolastica».⁷⁶ Per quanto riguardava la formazione universitaria dei maestri e l’aggiornamento degli insegnanti in servizio neanche una parola.

Il Gruppo triestino trovò in Petrini oltre che slancio dalla sua vulcanica volontà di azione, una conferma definitiva delle proprie direzioni di ricerca. Fu un esempio di lingua, di scrittura e di eleganza concettuale e linguistica. Nell’Istituto di Pedagogia di Trieste, con lui, la scuola non fu intesa come una questione secondaria della ricerca pedagogica, il cui compito primario risiedeva altrove, ma come il problema decisivo del pedagogista. Insegnò a tutto il Gruppo il mantenimento di equilibrio tra le diverse posizioni, ma anche a non trascurare i segnali di cambiamento che avevano luogo nella società. A distanza di quasi quarant’anni, il disegno di E. Petrini del grande modello di una “società educante” appare indebolito. La scuola di oggi non è quella della piena cultura e della partecipazione sognata da Petrini, ma piuttosto è diventata la scuola dell’insoddisfazione,

⁷⁶ A. Agazzi, in: *L’insegnamento della pedagogia nella università – XVII convegno di Scholé*, Brescia, La Scuola, 1979, p. 56.

delle tensioni e dell'ansietà di tutti, genitori, insegnanti ed allievi. E la crisi della società odierna è ben raffigurata nell'immagine di copertina di un libro recente,⁷⁷ dove sono rappresentate alcune figurine che si muovono a stento, alla ricerca di una via di uscita, in un labirinto. Una di esse, che sta per entrare nel labirinto, è colorata, le altre, dentro il labirinto sono grigie. Il sogno di Petrini di una scuola efficace e serena non ha perso valore e rimane l'obiettivo ultimo di ogni progettazione innovativa della scuola.

77 M. Cornacchia, E. Madriz, *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*, Milano, Unicopli, 2014.

Duilio Gasparini: la didattica generativa

CLAUDIO DESINAN

L'UOMO È PERSONA

Fu la seconda voce dell'area pedagogica del Gruppo triestino. Nell'Istituto di Pedagogia il cammino della didattica come ricerca autonoma aveva avuto inizio con D. Gasparini e trovato il suo completamento con B. Grassilli. In un manipolo di ricercatori concentrato sulla scuola la didattica appariva come una disciplina di primo piano.

Affabile, preparato ed amichevole, pronto alla battuta, Gasparini insegnò nelle università di Trieste e di Genova. Nato a Trieste nel 1923, diplomato maestro a 18 anni, aveva cominciato subito a far scuola in un paesino del Carso, nei pressi di Postumia. Una volta laureato (1952) aveva vinto il proibitivo concorso per direttore didattico del 1958, presieduto da L. Volpicelli, giungendo quarto in una graduatoria nazionale di circa 4000 concorrenti, dei quali solo 162 erano stati i vincitori. A Trieste, già da giovane, si era subito messo in luce per le sue iniziative. Come maestro, Gasparini aveva fondato, con il direttore didattico Chicco, nell'immediato dopoguerra ed in netto anticipo, una prima sorta di scuola triestina a tempo pieno, utilizzando gli edifici ed i luoghi dismessi della GIL. Da direttore didattico continuò queste sue azioni di valore umanitario e sociale. Subito dopo la laurea iniziò la carriera universitaria nella Facoltà triestina di Lettere e Filosofia in qualità di assistente di M. Campo. Tredici anni dopo, nel 1965, il Ma-

gistero triestino gli affidò l'insegnamento della didattica, che mantenne fino al 1977, anno del suo trasferimento definitivo all'università di Genova. La sua lunga bibliografia è riportata nel volume che lo ricorda.¹ Intensissima fu la sua attività per corsi di formazione e ricerche con Scuole, Enti ed Associazioni varie, in particolare con il CDNSD di Firenze, il Centro Pedagogico della Regione Friuli-Venezia Giulia e l'IRRSAE di Trieste.

Significativi e fondamentali per la sua formazione furono gli incontri di Pietralba, una costola del *Paedagogium*, organizzati, a partire dal 1948, da "Scuola Italiana Moderna", nei quali convenivano i più autorevoli pedagogisti di quegli anni per discutere i principi di una pedagogia fondata sul pensiero cristiano, mettendo a confronto autori e movimenti pedagogici stranieri e trattando temi di attualità, come quelli della natura della pedagogia, della sperimentazione e del rapporto tra pedagogia e scienze sperimentali. Furono incontri fruttuosi e ne uscì una schiera di docenti universitari: G. Calvi, G. Catalfamo, M. Laeng, M. Mencarelli, M. Peretti, G. Santomauro e P. Viotto, profondo conoscitore del Maritain. In particolare Gasparini si era soffermato sul pensiero di Peretti e di Sciacca, due autori che sarebbero rimasti le sue figure di riferimento. A Trieste stabilì una strettissima consonanza con Petrini. Entrambi umanisti cristiani condividevano il ruolo che la cultura doveva assumere ai fini del processo di formazione e il principio di un'educazione "della" e "alla" libertà.

LA LEGITTIMAZIONE DELLA DIDATTICA

Per Gasparini, l'educazione è la *condicio sine qua non* per la formazione dell'uomo, la sua seconda nascita ed il fondamento per la costruzione di una società migliore. Nessun progetto, né economico, né tecnologico, né politico sarebbe stato in grado di risolvere i mali sociali se, alla sua radice, non veniva posta una corretta concezione della persona umana ed un'adeguata azione educativa. Come Petrini, per questi compiti egli riponeva nella scuola la sua intera fiducia e confidava nell'azione degli insegnanti, che aveva conosciuto ed apprezzato nella sua funzione di direttore didattico prima che di studioso.

L'impegno primario di Gasparini fu di definire lo spazio specifico di azione della propria materia di insegnamento universitario. Ogni scienza, per esistere, ha bisogno di indicare i propri strumenti e di recintare il proprio terreno d'indagine e così la didattica. Petrini lo sostenne e nella "Prefazione" al primo studio completo di Gasparini, *Prospettive teoretiche della didattica*,² scrisse che una pedagogia aveva bisogno di una disciplina, come la didattica, che era ancora «misco-

¹ Cfr.: *Le dimensioni dell'educare e il gusto della scoperta nella ricerca. Studi in memoria di Duilio Gasparini*, a cura di L. Malusa, O. Rossi Cassottana, Roma, Armando Editore, 2011, pp. 33-46.

² E. Petrini, "Prefazione", in: D. Gasparini, *Prospettive teoretiche della didattica*, Università degli Studi di Trieste, "Quaderni dell'Istituto di Pedagogia", n. 3, Firenze, Le Monnier, 1968.

nosciuta nelle sue reali concrete esigenze o abbandonata all'improvvisazione o peggio inchiodata al grigio ripetersi dell'abitudine».³ Sempre per Petrini, la didattica doveva assumersi un compito complesso e gravoso, quello di studiare

la relazione tra maestro e scolaro, con una prevalenza – non diciamo come altri centralità – dell'istruzione, intesa come il mezzo di maggiore efficacia, fra le componenti della cultura, per conseguire un armonico sviluppo spirituale anche ai fini di una sintonizzazione di civiltà e di una misura di disciplina.⁴

NATURA, CULTURA FORMATIVA E SPIRITUALITÀ

Gasparini aveva dato a questo suo primo lavoro un titolo significativo ed era stato come dichiarare, sin dall'inizio della sua attività di ricercatore, che la didattica non era solo pratica e che per acquisire solidità doveva collocare a proprio fondamento una ragionata e coerente teoria dell'educazione. E per dissipare ogni dubbio, nelle prime pagine di quel suo lavoro, dichiarava la propria appartenenza ad una «pedagogia personalista integrale in ordine ad una teoria dei valori».⁵ Per lui l'educazione altro non è se non un continuo e mai concluso «movimento di personalizzazione». Come Petrini, era convinto di due cose: che il fine ultimo dell'educazione era la formazione dell'*humanitas* e che strumenti insostituibili per un percorso di questo genere e per un traguardo così elevato erano la *cultura* ed il *rapporto interpersonale*.

Per Gasparini il termine cultura era equivoco e doveva venire specificato. Essa non era né l'insieme di riti, costumi, norme comportamentali, strumenti di lavoro, modalità dell'esistere che gli antropologi culturali avevano ipotizzato, né quel bagaglio di conoscenze umanistiche e letterarie che per antico costume erano state patrimonio dell'uomo dotto. Non era neanche identificabile con la cultura settorializzata dei saperi tecnici e scientifici. In una prospettiva educativa, essa doveva venire concepita piuttosto come «quella particolare forma di sapere umanizzante volto all'interiorità, alla coscienza, alla formazione del carattere ed alla buona volontà».⁶ Così intesa la cultura diventava formativa ed andava posta alla base di ogni comportamento civile ed umano e di ogni pratica professionale, tecnico-scientifica e socio-politica.

3 Ivi, p. 6

4 Ivi, p. 5.

5 Ivi, p. 9.

6 D. Gasparini, "Cultura, culture ed educazione", in: *Studi pedagogici in onore di Aurelio Valeriani*, a cura di S. Bucci, Università degli Studi di Perugia, Perugia, Edizioni Scientifiche Italiane, 1991, pp. 287-302.

Nel suo “essere persona”, l’uomo è “un ente portatore di valori”.⁷ Essi rappresentano i fini dell’educazione ed assumono per ciascun soggetto umano un significato regolativo: un traguardo verso il quale tendere ed una norma da seguire per i propri comportamenti. Nella persona umana si possono riconoscere due componenti essenziali, la *naturalità* e la *spiritualità*. La naturalità è oggetto di ricerca delle scienze sperimentali, dalla fisiologia alla psicologia alla sociologia. La spiritualità, come aveva spiegato S. Boezio, può essere ritenuta la “sostanza individuale”, quel *quid* rilevabile solo concettualmente che sta in ciascuno di noi, non è oggetto delle scienze naturali ma delle scienze dello spirito. Facendo proprio un principio di N. Sammartano, tutti gli aspetti particolari dell’educazione – dall’individualità alla vita, alla socialità, alla moralità – sono le “forme” nelle quali si manifesta la spiritualità dell’uomo e le materie di insegnamento nella scuola ne sono gli strumenti.⁸ S. S. Macchietti, nella sua lettura dell’opera e del pensiero di Gasparini, segnalava di aver trovato che l’intera opera di Gasparini era permeata da una profonda spiritualità.⁹

A differenza degli altri membri del Gruppo, Gasparini tendeva a distinguere l’educazione dall’istruzione: l’istruzione portava alle conoscenze umanistiche e scientifiche; l’educazione era diretta alla formazione dello spirito. La scuola doveva allora non solo istruire, ma anche educare. D’altra parte nessuna delle due poteva esistere senza l’altra. La conclusione era obbligata: diventava compito dell’educazione proporsi come primo traguardo la formazione di una personalità integrale, dove, con il termine mariteniano di “integrale”, si intendeva la totalità dell’uomo in ogni sua forma ed espressione. La Macchietti chiariva anche il modo con cui Gasparini intende la personalità e rilevava che per il docente triestino le tre forme costitutive della personalità – di non lontana origine rosminiana – erano: *sentire, conoscere e volere*. Il sentire non è la sensazione e non è nemmeno l’emotività, ma un’“avvertire” in cui sono presenti l’intelletto e le componenti affettive della persona. Di fronte al ricorrente problema se viene prima l’intelletto o prima la volontà, per Gasparini conoscenza e volontà si implicano a vicenda e nella loro unità concorrono a rendere l’individuo sempre più uomo, in un processo di crescita e di arricchimento che non è mai concluso. Fondata su queste sue tre componenti, la personalità non è qualcosa di statico, ma è una realtà dinamica, in continuo divenire: il suo arricchimento dura quanto l’esistenza di ogni singolo soggetto. Non era vero che una volta diventato adulto il processo di formazione era oramai concluso, perché continuava per il resto della vita.

⁷ Tale era stato l’argomento della sua tesi di laurea e tale il suo progetto educativo, al quale rimase sempre fedele.

⁸ Cfr.: D. Gasparini, *Verso la sintesi pedagogica*, in: “Nuova Rivista Pedagogica”, a. II, n. 1, marzo 1925.

⁹ S. S. Macchietti, “Cultura ed educazione nella pedagogia di Duilio Gasparini”, in: *Le dimensioni dell’educare e il gusto della scoperta nella ricerca*, a cura di L. Malusa, O. Rossi Cassottana, cit., pp. 70-78, e *Spiritualità ed etica nella pedagogia di Duilio Gasparini*, in: “prospettiva EP”, a. XXXVI, n. 1-2, 2013, pp. 104-112.

Accanto alla cultura formativa e non in via subordinata, in questo processo di umanizzazione vanno poi collocati il *rapporto interpersonale* e *l'esistenzialità*. Gasparini non amava la parola "socializzazione" e preferiva l'espressione "rapporto interpersonale". Nel rapporto con l'altro l'uomo abbandona la sua "naturalità" per diventare pienamente persona. Ciascuno di noi cresce nella vita e nel rapporto relazionale con gli altri. La scuola non può limitarsi alla trasmissione delle conoscenze e dei contenuti disciplinari, ma deve essere aperta alla vita vissuta. S'impara ad essere uomini nel confronto con l'esistente. In una tale visione personalista, cambiava anche il rapporto tra uomo e società. In sintonia con Petrini, per Gasparini non è la società a formare l'uomo, ma è l'uomo, con l'energia e la pratica dei valori che provengono dalla sua spiritualità, a costituire la società. Per Gasparini ogni forma di miglioramento della società è frutto della volontà dell'uomo. Senza l'educazione e senza quel processo di umanizzazione più volte invocato non diventa possibile alcuna forma di progresso.

Una volta spiegato l'uomo e definiti i suoi rapporti con la società il problema diventava di mettere in atto le modalità più adeguate per aiutare il soggetto a divenire sempre più uomo. Il compito della didattica era proprio questo e Gasparini si impegnò a segnalarne la natura ed i fini. Per lui la didattica rappresentava il braccio operativo di una filosofia dell'uomo e consentiva di "passare dal metafisico al fenomenologico". La didattica era una porta che si apriva su due cardini: il primo di natura filosofica, con la concezione dell'uomo; il secondo di natura pratica e riguardava l'insegnamento e l'educazione in quanto tali, che rappresentavano gli oggetti specifici di ricerca della didattica generale. La didattica generale era quindi una scienza, con una propria struttura ed un suo oggetto specifico. Essa doveva essere distinta dalle didattiche disciplinari, che invece affrontavano la questione dell'insegnamento delle singole materie del curriculum scolastico.

La didattica generale poteva contare già su una sua storia ed aveva avuto una propria evoluzione. Essa si era impegnata, in una prima lunga fase, sui due problemi del "che cosa insegnare" e del "come insegnare". In tempi più recenti aveva proposto come argomenti fondamentali della propria ricerca due nuovi temi: "come impara lo scolaro" e "che cosa può apprendere".¹⁰ Per Gasparini questi due ultimi aspetti segnavano un cambiamento decisivo: i primi due riguardavano l'insegnante; i due ultimi invece, riguardavano il fanciullo e rappresentavano le due nuove direzioni di ricerca, i processi che caratterizzano l'apprendimento. Con questi due secondi fattori la didattica generale, da *scienza dell'insegnamento* era diventata *scienza dell'apprendimento* ed i contenuti dell'istruzione dovevano venire proposti nel rispetto e nell'applicazione delle leggi stabilite dalla psicologia dell'apprendimento. Gasparini fu sempre molto attento ai risultati delle

¹⁰ D. Gasparini, *Prospettive teoretiche della didattica*, cit., p. 237.

“scienze ausiliarie dell’educazione” e le sue discussioni con Tampieri erano frequenti e chiarificatrici.

L’APPRENDIMENTO

Nella propria lettura dell’opera e del pensiero di Gasparini, S. S. Macchietti ha anche rilevato, «lo spessore culturale e la molteplicità dei suoi interessi».¹¹ Egli ha affrontato una varietà di temi: i fumetti, l’educazione sanitaria, il dialetto, la poesia, il gioco ed ha seguito il processo verticale di conquista del linguaggio in una bambina dalla nascita fino all’età scolare in un ambiente familiare culturalmente preparato, rilevando che in questo suo caso l’acquisizione linguistica aveva superato il perimetro specifico della lingua in senso stretto, ed era diventata «simbolo di continuità e di sviluppo ordinato in una struttura organica e logica».¹² Erano state sue anche questioni di didattica disciplinare, come gli insegnamenti della lettura e della scrittura,¹³ della matematica e della storia. Fu anche uno dei primi a segnalare la complessità del problema della programmazione didattica e l’importanza dell’organizzazione ai fini della qualità dell’insegnamento.¹⁴ M. Cornacchia ha trovato in questo saggio elementi inaspettati di originalità, tra cui la nozione di complessità, la dimensione organizzativa degli istituti, l’indicazione dell’impresa industriale come modello da non rifiutare a priori, la formazione docente improntata sulla capacità di agire nell’organizzazione.¹⁵

Tutti questi interessi lo portarono inevitabilmente a discutere la questione preliminare dell’apprendimento.¹⁶ Gasparini rilesse il meglio di quanto il suo tempo gli offriva: dal Pavlov al Claparède al Decroly, dal Thorndike allo Skinner al Bruner. A suo giudizio nessuno di loro aveva risolto la complessità del problema dell’apprendimento, ma ciascuno aveva consentito di coglierne un qualche aspetto. Egli ammetteva che c’erano momenti nella vita infantile e nella stessa vita adulta durante i quali il soggetto imparava “per prove ed errori”, ma non erano né unici, né generalizzabili. Per Gasparini l’apprendimento è sempre

11 S. S. Macchietti, “Cultura ed educazione nella pedagogia di Duilio Gasparini”, in: *Le dimensioni dell’educare e il gusto della scoperta nella ricerca*, a cura di L. Malusa, O. Rossi Cassottana, cit., p. 70.

12 D. Gasparini, *Il filo di Ariella. Osservazioni pedagogiche sull’apprendimento linguistico*, Genova, Bozzi Editore, 1980, p. 5. Il contenuto del saggio è stato poi riformulato in: “Cultura e educazione”, nn. 3/1/1990, 3/2/1990, 3/3/1991, 3/4/1991.

13 Voci in: *Enciclopedia pedagogica*, a cura di M. Laeng, vol. IV, cit, 1990; cfr. anche: *Questioni di Metodologia e Didattica*, a cura di M. Peretti, Brescia, La Scuola, 1974.

14 Cfr.: D. Gasparini, *Struttura e organizzazione del sistema educativo complesso*, Lecce, Milella, 1977.

15 M. Cornacchia, *Un modello organizzativo del sistema educativo complesso*, in: “prospettiva EP”, a. XXVI, n. 1-2, 2013, pp. 99-108.

16 Cfr.: D. Gasparini, “Teorie dell’apprendimento e rinnovamento didattico”, in: *Lineamenti di scienze dell’educazione*, a cura di E. Petrini, Firenze, Le Monnier, 1973, pp. 235-236.

qualcosa di più complesso di come era stato segnalato da tutti questi ricercatori. Non mancò di esprimere i propri dubbi sulla teoria del condizionamento operante dello Skinner e sulle *teaching machines*. Lo stesso valeva per le tesi di indirizzo *mimetistico*, secondo le quali tutto ciò che il bambino impara avviene per “imitazione”.

Per Gasparini, Pavlov, Thorndike e Skinner avevano ritenuto l'apprendimento un atto semplice ed unico, monofattoriale, mentre in realtà è un processo determinato da una pluralità di fattori. Rispetto a questi studiosi riteneva più convincenti le leggi della Gestalt psicologica tedesca ed ebbe meno difficoltà ad accettare la teoria della percezione come fatto globale del Decroly. Secondo lui il medico belga, con la tesi che l'apprendimento è il risultato di un processo di tre fasi: *sincretisi*, *analisi* e *sintesi*¹⁷, aveva aperto la strada verso una spiegazione complessa dell'imparare ed in quanto tale poteva venire convenientemente utilizzata nella scuola. Aveva anche ripreso la teoria evolutiva del Piaget ed era convinto della correttezza delle sue tappe di sviluppo. Da esse aveva tratto la conclusione che era opportuno evitare ogni forma di anticipazione degli apprendimenti, perché non solo inutile ma dannosa e che gli apprendimenti successivi potevano venire preparati da adeguate modalità preliminari di osservazione e di presentazione delle conoscenze.

Gasparini aveva anche salvato il concetto di nozione, perché senza di essa non si può raggiungere la competenza. Egli si era opposto a quel movimento contro il nozionismo che si era diffuso nella scuola negli anni sessanta, secondo il quale la nozione non era altro che un inutile riempimento della memoria. Sensibili a tali accuse, gli autori dei nuovi sussidiari in via di adozione nelle scuole avevano riempito le pagine dedicate alla geografia con letture sui fiumi e sui tramonti, prive di alcuna conoscenza geografica vera e propria e di un linguaggio geografico specifico ed avevano ritenuto di poter fare geografia trascurando gli elementi di base per una conoscenza geografica elementare.

LA DIDATTICA GENERATIVA

Per Gasparini, il passo in avanti più significativo sulla via di una concezione articolata e complessa dell'apprendimento era stato compiuto dal Bruner. Lo psico-pedagogista americano, con il suo concetto di *struttura degli argomenti da apprendere*¹⁸ – e cioè di idee organizzatrici e di rapporti concettuali – aveva avuto tre grandi meriti: per il primo aveva ricomposto la frattura iniziale tra insegnamento ed apprendimento meglio del Piaget; per il secondo, aveva reso più facile il *transfert* delle competenze, vale a dire il trasferimento da una capacità acquisita

¹⁷ La spiegazione di questa teoria percettiva del Decroly compare più avanti, a p. 67, nota 30.

¹⁸ Cfr.: D. Gasparini, *Prospettive teoretiche della didattica*, cit., p. 60.

in un determinato compito ad un altro più o meno simile;¹⁹ per il terzo aveva identificato nei processi dell'apprendimento della struttura tre passaggi di base: *presa di posizione, comprensione, soluzione e conquista*. Per Gasparini, con questi tre fattori il Bruner aveva superato in via definitiva le teorie psicologiche del condizionamento operante americano ed aperto la strada verso un modo completamente nuovo di concepire la scuola e l'insegnamento.

Tuttavia, secondo Gasparini, il quadro tracciato dal Bruner, doveva essere completato ricuperando taluni elementi attribuibili più alla personalità dell'allievo che alla sua costituzione mentale. Ai fini dell'apprendimento e al di là del concetto di struttura, era necessario «sostenere l'interesse del fanciullo, la sua capacità, la curiosità, la gioia ed il gusto di imparare».²⁰ E solo con queste avvertenze diventava più facilmente raggiungibile il grande obiettivo di mettere l'allievo in grado di acquisire quel particolare *habitus mentale*, fine ultimo di ogni processo formativo, che non poteva venire “trasmesso”, ma che maestro e scolaro dovevano “costruire insieme”. Un tale *habitus* consisteva

nel saper studiare (...), nell'abitudine a cogliere il senso generale di ciò che legge, ad analizzare criticamente le singole affermazioni dell'autore, a rielaborare e riassumere l'argomento (...), a prendere appunti senza copiare (...), a distribuire utilmente il suo tempo (...), a usare metodi differenti e adeguati per lo studio di materie diverse (...) dandogli non i dati della conoscenza, ma offrendogli le strutture interpretative della conoscenza stessa (...), insegnandogli la capacità e il piacere di conoscere.²¹

Ed in un altro scritto affermava che l'ultima istanza dell'insegnamento è sempre di «comunicare la gioia ed il gusto di imparare e di fare da sé, per conservare l'abito oltre i confini della scuola, per tutta la vita».²²

Si concludeva in questa maniera il cammino della ricerca che Gasparini aveva intrapreso per dare una spiegazione della natura e delle funzioni della didattica generale. La didattica da metodica dell'insegnamento (trasmissione) era già diventata metodica dell'apprendimento (appropriamento). Ora doveva assumere la veste di una *metodica generativa*, vale di un insieme di modalità volte a suscitare negli allievi, con la partecipazione coinvolgente dell'insegnante, quegli atteggiamenti concettuali ed emozionali che formano l'uomo nella sua unità e che concorrono, nel processo generale di crescita del soggetto, alla conquista del gusto di continuare da solo sulla lunga strada della conquista della cultura formativa.

19 Ivi, p. 59.

20 Ivi, p. 124.

21 Ivi, p. 255.

22 D. Gasparini, “Metodica degli Istituti assistenziali”, in: *Questioni di Metodologia e Didattica*, a cura di M. Peretti, cit., pp. 567-562.

In una metodica generativa compaiono, di prepotenza, due tematiche: l'individualizzazione dell'insegnamento ed il metodo da utilizzare per conseguire i sistemi strutturali entro i quali vanno collocate le conoscenze.

L'individualizzazione dell'insegnamento, la “scuola alla misura”, come l'aveva denominata il Claparède, diventava il primo elemento determinante della buona pratica didattica dell'insegnante, che in nome di questo principio doveva impegnarsi a fornire tanto agli alunni più dotati quanto a quelli meno dotati i mezzi di sviluppo più idonei.²³ Il tema dell'uguaglianza delle opportunità era ben vivo in Gasparini. L'individualizzazione richiedeva non tanto di ritardare gli insegnamenti, ma di proporli «soltanto quando le normali possibilità di apprendimento lo consentano».²⁴ L'abbandono di un'attività da parte dello scolaro non era sempre segnale di disinteresse verso l'apprendimento, ma poteva essere dovuto al fatto che egli si era trovato di fronte ad un compito per il quale non aveva ancora conseguito la maturità necessaria ed allora si difendeva rivolgendo altrove la sua attenzione. In tal caso non era corretto accusare lo scolaro d'incapacità, ma era doveroso, per l'insegnante, riesaminare il compito assegnato e accertare se non era eccessivo per le reali possibilità dell'alunno. E se era tale diventava suo dovere semplificarlo in modo opportuno. L'individualizzazione dell'insegnamento diventava, nell'ottica di Gasparini, verifica del compito. Una tale procedura consentiva così di definire il punto di partenza per i successivi apprendimenti.

Il tema dell'individualizzazione dell'insegnamento andava poi strettamente collegato al rapporto tra *interesse* e *bisogno*, che egli aveva mutuato dal Decroly. Per il medico belga l'interesse nasce sempre da un bisogno. Lo sforzo che il bambino deve compiere per ogni azione di apprendimento è sostenuto da un'esigenza. Una scuola “alla misura” del bambino doveva, pertanto, tenere conto dei suoi interessi, perché, tolto l'interesse, il bambino non si impegna più. Tuttavia, per il personalismo di Gasparini, gli interessi del bambino non dovevano essere ricondotti soltanto ai quattro centri elencati dal Decroly (bisogno di nutrirsi, di lottare contro le intemperie, di difendersi dai pericoli e di agire), perché in questa maniera l'interesse diventava “l'equivalente psico-dinamico di uno stato di bisogno” e il bambino trovava la sua motivazione soltanto nella naturalità e nell'istintività dell'infanzia. In lui era presente un altro genere di interessi. Accanto agli interessi-bisogno esistevano anche gli interessi-fine, quelli di ordine spirituale (sociali, morali, estetici, religiosi e così via).²⁵ Era perciò limitativo isolare la questione dell'interesse e rinchiuderla nel bisogno materiale. Con gli interessi-fine, l'interesse naturalistico del Decroly era trasformato in *motivazione* e superava i limiti della naturalità. Inoltre l'interesse sosteneva lo sforzo. Per Gasparini è un errore

23 D. Gasparini, *Prospettive teoretiche della didattica*, cit., p. 54.

24 D. Gasparini, “Teorie dell'apprendimento e rinnovamento didattico”, cit., p. 238.

25 D. Gasparini, *Prospettive teoretiche della didattica*, cit., p. 55.

trasformare la scuola in un ambiente facilitante, che fa leva solo sul piacere (école attrayante), perché con l'eliminazione dello sforzo si toglie un rilevante valore formativo della personalità e del carattere. Ed una corretta metodologia doveva sostenere anche lo sforzo del bambino nella sua conquista del patrimonio rinchiuso nelle materie di insegnamento.

IL PROBLEMA DEL METODO

Con il riequilibrio tra insegnamento ed apprendimento riprendeva quota il problema del metodo. Sorto con Comenio era stato valorizzato dal Pestalozzi, per il quale il metodo era come lo spartito per il pianista, che diventa bravo se ha davanti un buono spartito: allo stesso modo il maestro diventa bravo con un buon metodo. Riproposto dal positivismo pedagogico il problema del metodo era rimasto vivo nella scuola e negli anni settanta-ottanta del secolo scorso aveva assunto un ruolo fondamentale. Per Gasparini il buon metodo era importante perché facilitava l'apprendimento e incideva sulla personalità e sui modi di essere e di pensare del soggetto in età evolutiva. Erano però necessarie alcune precisazioni. Bisognava superare, per prima cosa, la distinzione tra *didattica materiale* (diretta ai contenuti di apprendimento ed al modo di insegnarli) e *didattica formale*, (volta ad elevare la vita spirituale).²⁶ Un'efficace didattica materiale è anche formale ed una didattica formale non può aver luogo senza ricorrere ad una didattica materiale.²⁷

Per superare questo dualismo l'insegnante doveva adottare un procedimento in cui materiale e formale trovavano una ricomposizione. Inoltre, il fatto che il metodo fosse importante non doveva generare la convinzione che, una volta definito, fosse universale ed assoluto. Ogni metodo doveva essere seguito dall'insegnante in modo adeguato. Il metodo era un vestito a taglia unica e l'insegnante doveva portarlo alla propria misura ed alla misura della classe. Per Gasparini era necessaria anche una terza avvertenza: erano accettabili gli adattamenti del metodo praticati dall'insegnante, ma egli non deve cambiarlo d'improvviso nel corso d'opera, costringendo gli scolari a pensare ed agire di colpo in maniera diversa, perché in questo modo si crea solo confusione

Nel Gruppo triestino l'attenzione nei confronti del problema del metodo salì di tono quando venne affrontato, con il Programma AZ, il problema dell'insegnamento della lettura e della scrittura, perché in una tale attività la scelta metodologica era determinante e doveva venire chiaramente definita. In Italia erano stati accolti con interesse gli studi su questa questione condotti da F. Deva.²⁸ Era

26 Come caso esemplare di didattica formale Gasparini segnalava il volume: O. Wilmann, *Didattica come teoria della cultura*, Brescia, La Scuola, 1972, per il quale l'unico scopo dell'insegnamento era di "nobilitare l'attività spirituale".

27 D. Gasparini, *Prospettive teoretiche della didattica*, cit., p. 41.

28 F. Deva, *L'insegnamento della lettura e della scrittura*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1962.

circolata anche la proposta di avanguardia di G. Doman di insegnare a leggere al bambino già a tre anni,²⁹ che Gasparini aveva criticato, perché per lui era una forzatura inutile e dannosa. Nella scuola italiana il metodo proposto agli insegnanti era costituito da un adattamento del metodo globale che il Decroly aveva sperimentato nella sua scuola dell'*Ermitage*.³⁰ Questo procedimento era stato formulato da due ispettori scolastici centrali, M. Mazza e G. Gabrielli, che avevano coniugato il metodo globale con il principio percettivo della "struttura incrinata".³¹ I due ispettori avevano ideato una serie di cartelloni da appendere alle pareti della classe, con l'immagine di un oggetto ed il nome corrispondente scritto con la lettera iniziale in rosso (fattore distraente).

Sul metodo originale del Decroly erano già emerse nel Gruppo alcune perplessità. Pezzetta aveva osservato che era stato ideato per la lingua francese, nella quale manca quella corrispondenza tra segno e suono che invece esiste, tranne che in pochi casi specifici, nella lingua italiana, e che quindi, se andava bene per i francesi non era adatto per noi. Inoltre alcuni insegnanti dei nostri corsi di aggiornamento che avevano applicato il metodo globale puro avevano segnalato una comparsa più frequente di errori d'ortografia, perché la scrittura avveniva sulla base di un'impressione visiva memorizzata e non del suono. Infine era emerso che il metodo globale non assicurava buoni risultati con bambini disabili.

Nel Gruppo, la discussione sul metodo diventò più viva quando Desinan presentò i risultati di una sua inchiesta nazionale sull'uso del metodo globale nella scuola italiana, che egli aveva portato a termine con il sostegno del Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione di Firenze, nell'ambito del Programma AZ.³² Dalle risposte degli insegnanti al questionario inviato venne la conferma che nella scuola nazionale era largamente usato in classe il metodo della struttura incrinata. Si seppe anche che nella loro procedura gli insegnanti usavano regolarmente elementi tratti dal metodo alfabetico o da quello sillabico. Inoltre,

29 D. Gasparini, *Leggere a tre anni?*, in: "Servizio d'Informazione e Documentazione", Firenze, CDNSD, settembre 1969, ripubblicato in: *Il bambino nel mondo d'oggi*, a cura di M. Goretti, E. Petrini, Firenze, La Monnier, 1972, pp. 188-193. Si tratta di un volume antologico di pregio perché consente di cogliere la concezione educativa dell'infanzia che la psicologia e la pedagogia proponevano negli anni settanta.

30 Medico e psicologo belga, il Decroly aveva sostenuto il principio della globalità, una funzione psicologica percettiva distinta in tre fasi: il bambino non coglie l'oggetto nei suoi particolari, ma in senso generale (sincesi) e solo in un secondo tempo analizza la realtà percepita e ne coglie i particolari (analisi). Nella terza ed ultima fase il bambino ricomponi i particolari nell'oggetto totale e nasce la vera conoscenza (sintesi). Per il medico belga un tale modello percettivo non riguardava il solo insegnamento della lettura e della scrittura, ma tutte le materie scolastiche che dovevano essere presentate nelle tre fasi ed era così anche per l'insegnamento della lingua scritta che andava legato alla metodologia dell'Osservare, Riflettere, Esprimere (ORE).

31 Secondo questo principio se nell'oggetto di una percezione globale (la chioma verde di un albero) compare un "elemento distraente" (una mela rossa), l'attenzione del fanciullo si sofferma su questo elemento e non sul tutto, come aveva sostenuto il Decroly.

32 C. Desinan, *Indagine nazionale sulle operazioni per l'avviamento al leggere e allo scrivere*, "Quaderni dell'Istituto di Pedagogia", n. 11, Firenze, Le Monnier, 1970.

alla domanda diretta su quale metodo era usato in classe la quasi totalità degli insegnanti intervistati aveva risposto di servirsi di un “metodo misto”.

Nel Gruppo venne formulata la tesi che il metodo misto non era il segnale di un procedimento a caso, ma nasceva naturalmente in classe quando l’insegnante si accorgeva che il bambino non era stato capace di completare i passaggi previsti dal Decroly. Gasparini, di fronte a questi problemi, aveva concluso che sarebbe stato necessario rivedere l’intera questione e proporre un “metodo naturale”, che raccogliesse queste osservazioni. Il risultato dell’inchiesta dava conferma alla tesi, già formulata nel Gruppo, che il metodo non è risolutivo e che per risultare efficace deve venire adattato dall’insegnante alle esigenze della propria classe e della propria pratica. Insomma stava germogliando l’idea del superamento del metodo inteso come regola normativa universale e stava emergendo l’idea di un metodo come *traccia di lavoro* o come *ispirazione*.

Gasparini si espresse con maggiore chiarezza sul problema del metodo quando dovette trattare le tecniche di insegnamento comparse in quegli anni. Su questi terreni si muoveva agilmente perché conosceva a fondo questo settore di ricerca. Ed eccolo allora spiegare il Piano Dalton di H. Parkhurst, le scuole di Winnetka di C. Washburne, il metodo delle schede utilizzato nell’*Ecole du Mail* di R. Dottrens, il *mastery learning* di B. S. Bloom, e poi i lavori di gruppo del Cousinet ed il metodo dei progetti di W. Kilpatrick. Si era anche occupato delle tecniche del Freinet, le metodologie organizzative del tempo pieno, le classi aperte, quelle flessibili e la scuola consolidata che riuniva classi disperse nelle piccole frazioni in un unico centro scolastico. Di fronte a questa ricchezza di proposte la sua conclusione era sempre la stessa. Ognuna di queste procedure aveva valore se veniva collocata entro un sistema di pensiero pedagogico e conseguiva un buon esito non tanto per proprio merito intrinseco, ma perché c’era un insegnante adeguatamente attento e volenteroso che sapeva servirsene in modo adeguato.

Ogni maestro, a seconda della sua personalità, della sua capacità, delle circostanze in cui viene a trovarsi e ad operare, dell’ambiente naturale e sociale, e soprattutto delle esigenze degli alunni e delle loro possibilità ed interessi, deve scegliere il metodo, il sistema, il tipo di organizzazione e di insegnamento che più si addicono nel caso particolare: metodo che gli servirà più da ispirazione che da modello più o meno fattibile a cui affidarsi più o meno completamente.³³

LA VALUTAZIONE

Un secondo tema che conquistò l’attenzione di Gasparini fu quello docimologico, un argomento che faceva parte integrante della sua concezione della scuola.³⁴

33 D. Gasparini, “Metodi e tecniche per le attività d’insegnamento”, in: *Maestri Domani*, a cura di D. Gasparini, G. Petracchi, E. Petrini, Firenze, Le Monnier, 1983, p. 474.

34 Cfr.: D. Gasparini, *I paradossi della valutazione*, in: “Scuola Italiana Moderna”, 99, 18/1990, p. 21.

La valutazione rappresentava la fase conclusiva della programmazione didattica, che, a sua volta, aveva costituito la nuova modalità di organizzazione del curricolo scolastico introdotta nella scuola italiana dalla legge 515/77. Una volta portato a termine un percorso di apprendimento era doveroso valutarne i risultati. Gasparini riconosceva che i mezzi tradizionali dell'interrogazione, del colloquio e dell'esame erano stati una caratteristica importante nella pratica scolastica e che erano ancora prevalentemente utilizzati. Ma ne indicava anche i limiti, mettendo in evidenza, sulla scorta di una documentazione docimologica nazionale ed europea, la *soggettività* e, con essa, l'*arbitrarietà* del giudizio espresso: una stessa prova di aritmetica o di lingua italiana scritta, veniva giudicata dagli insegnanti in maniera totalmente diversa. Gasparini insisteva anche sull'"effetto alone" al quale era soggetto il voto.³⁵

L'unica possibilità di uscire dalla soggettività della valutazione era di impiegare tutta una serie di prove docimologiche di profitto (vero/falso, a scelte multiple, di corrispondenza, d'integrazioni di frasi) selezionate accuratamente per consentire all'insegnante delle valutazioni comparate oggettive.³⁶ La sua preoccupazione era anche di insistere perché gli insegnanti distinguessero la constatazione del risultato della prova (verifica) dal giudizio che se ne dava (valutazione). L'insegnante non doveva ridurre la prova al solo riconoscimento della risposta, se era corretta o sbagliata, ma era invece doveroso cercare una spiegazione delle cause dell'errore e trarre dalla verifica un giudizio didatticamente appropriato. Gasparini insistette anche molto sul fatto che l'insegnante doveva servirsi delle prove oggettive non tanto per una funzione selettiva, quanto per controllare il proprio lavoro, verificare la validità della propria metodologia e accertare il reale livello raggiunto dai singoli, da cui poi ripartire per un nuovo percorso.

UNA STORIOGRAFIA ACCURATA

Gasparini concordava con Petrini sul ruolo che la storia della pedagogia poteva assumere ai fini di fare chiarezza sul concetto e sui fini dell'educazione e ritrovare quelle verità che restano nel tempo e che rappresentano la sostanza profonda ed irrinunciabile dell'atto educativo: per chiarire il presente bisognava andare a cercarselo nel passato. Fu egli stesso storiografo accurato con una ricca serie di ricerche, dall'articolo breve ai saggi lunghi ed ai profili individuali. O. Rossi Cassottana rileva che l'intenzione di Gasparini storico, era stata di avanzare delle vere e proprie sfide alle conoscenze consolidate attraverso un approfondimento

³⁵ Per "effetto alone" la docimologia intende l'influenza che i precedenti scolastici ed il comportamento dell'allievo possono avere sul giudizio dell'insegnante.

³⁶ Cfr.: D. Gasparini, "La valutazione", in: F. Blezza, G. Cirignano, C. Desinan, *Maestri Anni Novanta*, Firenze, Le Monnier, 1995, pp. 259-281.

ed una rilettura del quadro storico-sociologico.³⁷ Nei suoi studi egli era sempre attento a quelle sfumature che comunemente non compaiono nelle narrazioni storiche di più ampia dimensione, ma che sono significative per una visione più oggettiva della figura esaminata e del suo momento. E lo faceva con un sistema di confronti incrociati e di valorizzazione dei particolari, dai quali traeva considerazioni ed ipotesi che rivelavano spazi, dimensioni, scorci, angolature insospettite, per mezzo delle quali diventava possibile ridefinire il passato o proporre nuove interpretazioni al presente.³⁸

Fu anche storico della scuola triestina e mise in evidenza il pensiero pedagogico quasi sconosciuto di due illustri personalità triestine, D. Rossetti e B. Ziliotto.³⁹ In linea con questo suo interesse, giunto a Genova si preoccupò anche di raccogliere documenti e testimonianze per una storia della scuola genovese del Settecento, che in quel momento non contava su una narrazione storiografica sufficientemente approfondita.

TRE RICERCHE ESEMPLARI

Sempre sostenuto da questo suo gusto per la ricerca di elementi ignorati e ambienti sconosciuti o trascurati, si era interessato all'opera di A. Pick, il soldato boemo che smessa la bianca divisa dell'esercito austriaco si era stabilito in Italia. Aveva scoperto importanti testimonianze su questo pedagogista nella Biblioteca di Udine e da lì era iniziata la sua indagine. E quando Gasparini annunciò al Gruppo triestino che aveva cominciato a studiare il Pick tutti gli domandarono chi era questo Carneade. Per merito di Gasparini il Pick è diventato uno dei più interessanti pedagogisti minori della seconda metà dell'Ottocento.

Gasparini mise in luce la lunga battaglia del pedagogista boemo per divulgare in Italia il metodo fröbeliano di educazione infantile.⁴⁰ Spaziò, a ventaglio, sulla cultura pedagogica della seconda metà dell'Ottocento, mise a fuoco il clima di in-

37 O. Rossi Cassottana, "L'approdo genovese: una nuova rotta tra teoresi educativa e ricerca storica", in: *Le dimensioni dell'educare e il gusto della scoperta nella ricerca*, a cura di L. Malusa, O. Rossi Cassottana, cit., p. 85.

38 Rilesse, tra gli altri, L. B. Alberti, R. Owen, J. Buchanan, F. Krause, V. De Castro e A. Patri. Scrisse un'ottantina di voci su figure italiane, europee ed anglosassoni dell'attivismo pedagogico e del pragmatismo americano per l'*Enciclopedia Pedagogica*, a cura di Mauro Laeng, con un'attenta rivalutazione dei personaggi "minori" della pedagogia mondiale, e fu lo scopritore, con un'apposita traduzione ed un'accurata presentazione critica, di un pedagogista americano ignorato in Italia: J. L. Childs, *Educazione e morale*, Firenze, Le Monnier, 1970.

39 D. Gasparini, *Domenico Rossetti, pedagogista misconosciuto dell'Ottocento*, in: "Pedagogia e Vita", 59, 1. 2001, pp. 96-107, e D. Gasparini, "Rossetti, D.", "Ziliotto, B.", in: *Enciclopedia Pedagogica*, diretta da M. Laeng, *Appendice A-Z*, Brescia, La Scuola, 2003, pp. 14-15.

40 Cfr.: D. Gasparini, *Adolfo Pick. Il pensiero e l'opera*, 3 voll., Firenze, Biblioteca Nazionale Pedagogica, 1968. Il Pick, nel 1871, era stato il fondatore del primo Giardino italiano per l'infanzia a Venezia.

comprensione che i positivisti italiani avevano creato attorno al Fröbel e colse il lungo e complesso processo di “adattamento” alla pedagogia nazionale che il fondatore dei *Kindergarten* aveva dovuto subire in Italia. Inoltre segnalò il Pick come uno dei primi divulgatori in Italia della legge biogenetica dell’Haeckel – secondo la quale l’uomo ripercorre nella sua crescita le tappe della specie – e riconobbe al pedagogista dell’infanzia boemo il merito di aver sostenuto l’introduzione del lavoro manuale nella scuola elementare.

Luci nuove vengono dalla ricerca su V. Ickelsamer.⁴¹ Anche in questo caso Gasparini rivisita la storia. Nel suo girar per biblioteche si era imbattuto in documenti originali e inediti da cui aveva tratto la conclusione che Comenio non era stato il primo, nel 1658, a proporre un abbecedario illustrato, ma che era stato preceduto, ben 125 anni prima, da un certo V. Ickelsamer, grammatico e predicatore luterano, il quale aveva dato alle stampe, con i suoi allievi, nel 1534, un abbecedario illustrato, fondato sul metodo fonico e non sul tradizionale metodo alfabetico.

Nella stessa linea di rilettura rientra la sua ricerca su P. Pasquali, il direttore didattico bresciano che sostenne le sorelle Agazzi nella loro opera di riforma della metodologia infantile. Anche in questo caso, utilizzando convenientemente i documenti dell’epoca e confrontandone le tematiche, giunse alla conclusione che il Pasquali, da uomo informato com’era, con molta probabilità aveva tratto ispirazione per le sue iniziative educative dal volume *L’educazione materna nelle scuole* dell’ispettrice francese P. Kergomard, tradotto in Italia nel 1889, vale a dire solo pochi anni prima delle esperienze educative iniziali che le due sorelle, R. e C. Agazzi, avevano condotto a Brescia. Il che non toglie nulla alla grandezza né di Comenio, né delle due valorose educatrici italiane. Se mai consente di sostenere che è limitativo attribuire i grandi cambiamenti solo a singoli personaggi, perché la loro pedagogia è stata sempre frutto del loro tempo e rientra in più ampi movimenti di pensiero e di cultura. Questo vale anche per l’esperienza agazziana, che comunemente è ricondotta nei ristretti confini nazionali, mentre essa va intesa come un segnale italiano non trascurabile di quel complesso rinnovamento educativo che si era sviluppato in Europa tra la fine e l’inizio dell’Ottocento.

L’INTERESSE PER IL FRÖBEL

Il pedagogista sul quale Gasparini si soffermò con maggiore continuità fu il Fröbel, il fondatore dei *Kindergarten* tedeschi (1840), al quale dedicò la parte più ampia e continuativa della sua ricerca. Gasparini si era interessato più volte di educazione infantile: aveva segnalato iniziative quasi sconosciute come i *Plays-groups* ed i *Child-minders* inglesi. Aveva messo in evidenza l’opera originale del Buchanan, il tessitore al quale era stata affidata la prima *Infant school* europea nel-

41 D. Gasparini, *Da Ickelsamer a Comenio. Il metodo fonico e il primo abbecedario illustrato*, Roma, Armando, 1984.

la filanda di New Lanark, in Scozia, il cui lavoro era stato oscurato da R. Owen.⁴² Furono gli studi sul Pick a condurre Gasparini sulle orme del Fröbel ed egli continuò a trattare questa figura scrivendo su di essa in più occasioni.

Il suo lavoro più completo e significativo è la monumentale opera in due volumi, condotta con M. Grazzini, sulle opere minori del fondatore dei *Kindergarten*.⁴³ Porta il titolo *Il grande Fröbel delle opere minori*, perché i materiali inediti trascritti, mettono in una luce del tutto nuova il pedagogista tedesco. Per rendercene conto basta scorrere gli argomenti trattati nelle otto parti che costituiscono i due volumi, per un totale di quasi 2700 pagine, fitte di documenti, traduzioni di passi originali e testimonianze, alla ricerca di precisazioni e «direzioni non chiaramente determinabili»,⁴⁴ come Gasparini stesso dichiara quando si sforza di definire amicizie, intrecci e scambi del Fröbel con personalità note e meno note del suo periodo storico. Anche in questo caso Gasparini approfitta del Fröbel per guardarsi intorno. Le pagine dei due volumi sono animate da una folla di personaggi minori con i loro scritti, le loro iniziative ed i loro disaccordi, che rappresentano nuove linee di lettura non solo del mondo del pedagogista tedesco, ma dell'intero periodo del primo Ottocento tedesco ed europeo. Squarci significativi sono aperti sulla borghesia intellettuale nella Prussia feudale e sulla Chiesa Luterana-Evangelica di quello stesso periodo. B. Bellerate, nella sua attenta presentazione ai due volumi,⁴⁵ segnala che Gasparini e Grazzini non avevano voluto scrivere un'opera divulgativa, ma si erano impegnati a fondo in un lavoro strettamente riservato ai ricercatori e G. Spiazzi sostiene che con *Il grande Fröbel* si è aperta una storiografia tutta impegnata nella ricerca delle fonti che offre agli storici la possibilità di nuove interpretazioni e ulteriori ricerche.

Un lavoro così massiccio, che aveva imposto contatti continui con biblioteche italiane ed estere e con traduttori, non può essere giustificato dal solo senso di rigore e dal desiderio di completezza che Gasparini avvertiva sempre in tutte le sue opere. A me pare che il motivo più profondo alla base del suo monumentale studio sulle opere minori del Fröbel potrebbe essere un altro. D'accordo con A. Saloni, Gasparini riteneva che nessuno come il pedagogista tedesco, nemmeno il Rousseau, era stato capace di creare una costruzione così armoniosa e di mostrare l'anima del fanciullo «nella sua purezza, nel suo candore, nella sua poesia,

42 D. Gasparini, "Breve storia delle Istituzioni per l'educazione infantile" e "Le istituzioni per l'educazione infantile in Italia", in: *Lineamenti di psicologia e pedagogia*, coordinatori editoriali E. Petrini, D. Gasparini, Firenze, Le Monnier, 1978, pp. 9-35 e 37-66.

43 D. Gasparini, M. Grazzini, *Il grande Fröbel delle opere minori - Interpretazioni, testi e nuovi materiali*, vol. I e II, Brescia, Istituto di Mompiano, Centro di studi pedagogici "Pasquali-Agazzi", Comune di Brescia, 1999, pp. 1312 e 1382.

44 Ivi, p. 74.

45 Lo scrisse nella "Introduzione" in: *Il grande Fröbel delle opere minori*, vol. I, cit., pp. 43-44.

e al tempo stesso nella sua capacità di iniziativa e nei risultati meravigliosi che all'educazione possono derivare dal rispettarla, promuoverla, esaltarla».⁴⁶

Per Gasparini il pedagogista tedesco aveva proposto una visione così altamente ricca ed umana del bambino non grazie alle sue frequentazioni pestalozziane, ma ai suoi studi filosofici. In sostanza, Gasparini trovava in Fröbel la conferma di quella concezione della didattica, che egli aveva annunciato nelle sue *Prospettive teoretiche*, e cioè che una buona pratica andava sempre costruita sullo sfondo di una solida teoria dell'uomo ed egli vedeva nel Fröbel la conferma più luminosa e convincente di questa sua convinzione.

Con il pensionamento rientrò a Trieste, sopportò con coraggio e l'amorevole sostegno della moglie, la sig.ra Giovanna, una sofferta malattia e morì nel 2008, il 2 ottobre, lo stesso giorno in cui era nato.

Per O. Rossi Cassottana D. Gasparini ha rappresentato «il caso emblematico di come la pluralità delle competenze, accompagnata da un'autentica capacità interpretativa di stampo pedagogico, abbia saputo offrire risposte concrete, seppur problematiche, ai quesiti posti dalla storia della pedagogia e dell'educazione».⁴⁷

Gasparini portò nel Gruppo triestino il dovere di un'accurata sistematicità nella ricerca e la necessità di una documentazione approfondita: niente poteva venire accettato e sostenuto se non era stato confermato. Il suo è stato per il Gruppo triestino un esempio di convinzione. Sul piano dell'insegnamento liberò gli apprendimenti scolastici dalle sole componenti metodologiche e contenutistiche e li presentò come altrettante forme dell'educazione. Contrario ad ogni riduttivismo, senza ripensamenti, egli ha sempre riportato ogni discorso educativo e didattico alla componente di una spiritualità intesa come presenza attiva dell'uomo nella storia e nella società. C'è una frase, posta a conclusione delle *Prospettive teoretiche*, che ben sintetizza la concezione che Gasparini si era posto come guida della sua ricerca ed alla quale era rimasto fedele. «La nostra didattica è fondata su di un'alta concezione della dignità e della libertà della persona umana e dei suoi valori spirituali: pertanto essa è quella di una scuola che auspica un'educazione integrale del fanciullo, considerato appunto persona umana unitaria, pur nelle necessarie distinzioni della sua natura fisica e psichica e della sua spiritualità».⁴⁸

E per Gasparini la fiducia nel fanciullo e nelle sue potenzialità è anche fiducia nell'uomo.

46 A. Saloni, "Introduzione" in: F. Fröbel, *L'educazione dell'uomo*, Firenze, La Nuova Italia, 1960, p. XV.

47 O. Rossi Cassottana, "L'approdo genovese: una nuova rotta tra teoresi educativa e ricerca storica", in: *Le distinzioni dell'educare e il gusto della scoperta nella ricerca*, cit., p. 84.

48 D. Gasparini, *Prospettive teoretiche della didattica*, cit., p. 123.

Giorgio Tampieri: la scoperta del nuovo come motore della ricerca

LOREDANA CZERWINSKY DOMENIS

GLI ANNI DELLA FORMAZIONE

Tampieri è il docente che ha occupato in modo continuativo, in un arco di quarant'anni, la cattedra di Psicologia dell'età evolutiva presso la Facoltà di Magistero di Trieste, dall'avvio della Facoltà stessa nel 1956 fino al 1996, anno del suo pensionamento, prima come professore incaricato e poi come ordinario. Nell'arco di questi quarant'anni, per due mandati – dal 1983 al 1989 – è stato anche preside della medesima Facoltà. È l'unico docente della Facoltà cui è stato attribuito il titolo di professore emerito.

Sono numerosi gli insegnanti e gli educatori, dalla scuola materna agli istituti superiori, che si sono accostati per la prima volta, con curiosità ed interesse, alle problematiche psicologiche del bambino e dell'adolescente, sollecitati dagli insegnamenti di Tampieri. Nato a Trieste il 7 luglio 1925, frequentò il Liceo classico cittadino D. Alighieri. Si iscrisse poi alla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Trieste e conseguì la laurea nel 1947, discutendo con il prof. F. Metelli una tesi in Psicologia dal titolo "*Psicologia della Gestalt*".

Ha vissuto gli anni della prima formazione accademica nell'allora Istituto di Psicologia della Facoltà di Lettere e Filosofia, in via Lazzaretto Vecchio. Subito dopo la tesi, affiancò come assistente volontario il suo relatore, F. Metelli (1929-1987). Dal 1947 al 1950 fu assistente volontario alla cattedra di Psicologia di F.

Banissoni. Divenne poi assistente straordinario di G. Kanizsa – uno dei protagonisti della psicologia della percezione, che quando gli chiedevano di che cosa si stesse interessando rispondeva, con l'ironia e la schiettezza che lo contraddistingueva, che studiava “i pupoli” – e rimase al suo fianco fino al 1956, quando conseguì la libera docenza in Psicologia. E Tampieri riconobbe più volte il suo debito a questi tre studiosi.

All'interno dell'Istituto di Pedagogia egli costituì un apposito Laboratorio, in modo da collocare la sua ricerca in uno spazio predefinito. I suoi primi interessi in ambito psicologico si rivolsero alla percezione visiva e l'orientamento: di riferimento nella sua sperimentazione fu la teoria della Gestalt, e non poteva che essere così, frequentando quell'Istituto di Psicologia che si era valso dell'appellativo scherzoso di “fucina di percettologi”. Al momento del suo pensionamento l'amico e collega G. B. Vicario gli invidierà «la capillare conoscenza di quel monumento alla fenomenologia della visione che sono i *Gesetze des Sehens* (Le leggi della visione) di W. Metzger».¹

Inizialmente studiò sperimentalmente vari aspetti della percezione visiva degli adulti, con particolare riguardo alla tridimensionalità del campo visivo e la corporeità visiva, ai movimenti stereocinetici ed al completamento amodale. Si occupò pure di statistica e di psicometria eseguendo analisi statistiche dei risultati degli esperimenti e di reattivi mentali, onde verificarne l'attendibilità. Ed erano questi gli argomenti delle esercitazioni agli studenti dell'Istituto di Psicologia.

UN CAMBIO DI INTERESSI E DI PROSPETTIVA

Tra il 1956 ed il 1971 fu professore incaricato di Psicologia e di Psicologia dell'età evolutiva presso la Facoltà di Magistero e dal 1971 divenne professore ordinario.² Con il conferimento dell'incarico Tampieri non poteva non dare un'impostazione diversa alle proprie lezioni ed offrire agli studenti la formazione e le informazioni necessarie perché, una volta diventati insegnanti, dessero corso alle pratiche didattiche ed educative più corrette nei confronti dei loro alunni. Fu così indotto a spostare i suoi interessi dalla percezione degli adulti alla percezione dei bambini e cominciò a studiare le *caratteristiche dell'organizzazione visiva* in età prescolare e nei neonati, affrontando sperimentalmente alcune questioni a lungo dibattute, quali il suo “carattere sincretico o parcellare”, la presunta “prevalenza del colore sulla forma nell'organizzazione del campo visivo”,³ le problematiche legate alla

1 G. B. Vicario, “Effetto Benussi in campo cinetico”, in: *Obiettivo bambino. Dalla ricerca pura alla ricerca applicata, Pubblicazione in onore di Giorgio Tampieri*, a cura di L. Czerwinsky Domenis, Milano, FrancoAngeli, 1997, pp. 43-52.

2 Tenne per supplenza anche l'insegnamento di Psicolinguistica dal 1985 al 1990.

3 G. Tampieri, all'inizio della sua carriera, affrontò in modo sistematico il tema del rapporto forma-colore. Raccolse le sue ricerche nel testo *Forma e colore nel mondo visivo del bambino*, Bologna, Cappelli, 1970 e lo riprese con rinnovato interesse a fine carriera, nel contributo “La pre-

cosiddetta “indifferenza per l’orientamento degli oggetti visivi” ed alla “sopravalutazione della dimensione verticale”.⁴ Temi questi che gli avevano consentito di fondare le sue nuove ricerche su un terreno che aveva un chiaro collegamento con quanto da lui studiato fino ad allora e che avevano tutti rilevanza per l’apprendimento della lettura. Ed ha pure avviato sia ricerche relative allo sviluppo mentale – soprattutto per quanto riguarda il pensiero simbolico e l’acquisizione del pensiero operatorio concreto, dalle cui caratteristiche e dalla cui maturazione dipendono non pochi apprendimenti scolastici – sia ricerche relative allo sviluppo della capacità di stabilire rapporti sociali. Per queste sue ricerche assunte, come fonte costante e convincente di riferimento, gli studi di Piaget, anche perché, ai suoi inizi, nell’Istituto triestino di Psicologia aveva lavorato a fianco di G. Petter, – profondo conoscitore della psicologia piagetiana ed uno dei suoi primi divulgatori in Italia – col quale aveva potuto avviare utilissime discussioni, date la conoscenza e la competenza di quest’ultimo proprio in un tale ambito.

Nei lunghi anni della sua docenza molti sono stati i futuri insegnanti e gli insegnanti in servizio che, attraverso le sue lezioni, hanno conosciuto il pensiero e l’opera di Piaget. Come docente e ricercatore accademico, richiedeva allo studente la conoscenza dei diversi stadi dello sviluppo, la comprensione dei concetti fondamentali della teoria piagetiana, la descrizione critica degli esperimenti classici dello psicologo ginevrino e la capacità di comprenderne e spiegarne risultati e interpretazioni teoriche. Per contro, come formatore, sollecitava gli insegnanti a portare Piaget in classe, a non vedere semplicisticamente il bambino come un piccolo adulto, ad abbandonare la propria prospettiva adulto-centrica, a sforzarsi di cogliere e valorizzare in ciascun bambino le acquisizioni effettuate ed a considerarle come future potenzialità, soprattutto a stimolarlo adeguatamente e ad avviarlo ad una successiva conquista evolutiva. In altre parole Tampieri si proponeva di trasmettere agli insegnanti, pur con la precisione della ricerca, un patrimonio conoscitivo e formativo che doveva diventare il terreno sul quale poi ciascuno di loro avrebbe potuto costruire una solida azione didattica.

TAMPIERI, PSICOLOGO SUL CAMPO

Questo lavoro di trasferimento delle conoscenze di base della psicologia evolutiva piagetiana fu costante nei suoi rapporti con la scuola, come fu costante la sua azione di ricupero dalla scuola di tematiche e problemi che gli consentivano di

minenza della forma o del colore nei ritardati mentali”, in: *Scritti in onore di F. Cacciaguerra*, a cura di P. G. Gabassi, 1998.

4 Tampieri si discostò progressivamente dagli studi sulla percezione, ma vi lasciò una traccia significativa. M. Zanforlin, docente ordinario a Padova, per le sue ricerche si avvale dello stesso titolo di un saggio che Tampieri aveva scritto oltre vent’anni prima, *Sulle condizioni del movimento stereo cinetico*, e lo fece sia per rendere omaggio allo studioso che in questo campo aveva dato originali contributi, sia perché proprio da quei contributi era sorto il problema che egli aveva affrontato nel suo lavoro di ricerca.

dare precisione ai suoi interventi o di scoprire nuove direzioni di ricerca. Così, ad esempio, i suoi studi iniziali sulla percezione vennero da lui rivisitati in una prospettiva evolutiva, rilette in funzione della loro applicabilità nel processo di apprendimento della lettura e reinterpretati come fonte di possibili difficoltà percettive.⁵ In questa sua funzione di mediazione potremmo definirlo uno psicologo “in situazione”, attento ai problemi della scuola, della formazione degli insegnanti, della professionalità docente, convinto che lo studio scientifico doveva essere sempre di vantaggio sia per la scuola sia per la società. L'amico e collega G. Petter, che come Tampieri ha sempre dimostrato un profondo interesse per le problematiche educative, affermava:

Giorgio Tampieri è uno psicologo dell'età evolutiva e uno studioso del mondo infantile che ha sempre sentito in modo molto vivo l'esigenza di un rapporto stretto ed organico fra la psicologia dello sviluppo ed il mondo della scuola.⁶

Questa volontà di dar corpo e continuità ad una ricerca scientifica volta all'operatività educativa compare evidente anche nell'argomento scelto da Tampieri per la sua ultima lezione accademica, intitolata *Aiutiamo i giovani a costruire il loro futuro*,⁷ da lui tenuta davanti ad un vasto pubblico di amici ed estimatori, ma rivolta con intensa emozione proprio a loro, ai suoi studenti, futuri insegnanti, ai quali desiderava trasmettere un ultimo e forte messaggio educativo, ricordando che dovevano continuare a studiare e proporsi sempre come proprio obiettivo la formazione di uomini impegnati nel convivere civile.

L'APPRENDIMENTO DELLA LETTURA

Anche per Tampieri se l'università doveva entrare nella scuola, la scuola doveva entrare all'università e Tampieri, in continuità con gli studi del Programma AZ, aveva portato la scuola nel suo Laboratorio di Psicologia dell'Età Evolutiva. E là si era dedicato all'ideazione ed alla realizzazione di un articolato progetto sperimentale, tratto dagli incontri con gli insegnanti, incentrato sull'individuazione e lo studio sperimentale di alcuni fattori che presiedono all'apprendimento della lettura. Per non pochi aspetti e per gli argomenti trattati il progetto anticipava l'attenzione che negli anni successivi la didattica avrebbe rivolto all'individuazione dei prerequisiti che il bambino doveva possedere per poter poi acquisire, con

5 G. Tampieri, *La percezione. L'esperienza visiva guida del comportamento*, Firenze, Le Monnier, 1979.

6 G. Petter, “Aspetti dell'apprendimento della lettura: il rapporto di amicizia con il libro”, in: *Obiettivo bambino. Dalla ricerca pura alla ricerca applicata*, a cura di L. Czerwinsky Domenis, cit., pp. 183-190.

7 G. Tampieri, “Aiutiamo i nostri figli a costruire il loro futuro”, in: *Obiettivo bambino. Dalla ricerca pura alla ricerca applicata*, a cura di L. Czerwinsky Domenis, cit., pp. 15-20.

adeguata stimolazione e conseguente maggiore facilità, le abilità richieste dal programma scolastico. Un tale progetto costituì per la Czerwinsky, che in quegli anni aveva iniziato la sua collaborazione universitaria, la palestra formativa, dove gradualmente imparò ed acquisire autonomia nell'elaborare e realizzare le proprie esperienze di ricerca. Tra le molteplici funzioni psichiche coinvolte nel processo della lettura, il progetto prese in considerazione alcune abilità tecnico-formali molto specifiche,⁸ che non furono mai studiate isolatamente, ma sempre nel contesto dello sviluppo di quelle altre funzioni psichiche che s'ipotizzano coinvolte nel processo di acquisizione della lettura. Lo scopo ultimo era, in un'ottica generale, una riflessione sulla didattica della lettura e della scrittura, ma contemporaneamente, in un'ottica analitica, si tentava di individuare taluni disturbi di apprendimento con la conseguente delineazione di un intervento didattico mirato.

Dapprima furono realizzate due ricerche su scala regionale, finanziate dalla Regione Friuli-Venezia Giulia, relative alle prime fasi di acquisizione della lettura, concluse con un'occasione di aggiornamento per gli insegnanti e un incontro di studio cui presero parte ricercatori di più università italiane.⁹ Poi si realizzò la partecipazione ad una ricerca interuniversitaria (Università di Genova, Padova, Pavia, Salerno, Trieste), di tipo longitudinale, durata tre anni tra il 1987 ed il 1990, coordinata dalla prof.ssa O. Andreani Dentici. Si trattava di un largo lavoro sperimentale teso ad individuare l'evolversi interrelato di alcune caratteristiche psicologiche nei bambini tra i 5 e i 7 anni, nel momento cioè del passaggio delicato dalla scuola materna all'elementare, nell'ottica della continuità didattica.¹⁰

Una successiva ricerca interuniversitaria (Università di Padova e Trieste) di tipo trasversale, coordinata dal prof. R. Vianello, focalizzava la sua attenzione sulla continuità/discontinuità nell'evoluzione, sempre nel periodo 5-7 anni, dal pensiero pre-operatorio all'operatorio concreto. I risultati ottenuti nelle due ricerche assumevano, nella successiva divulgazione dei risultati agli insegnanti, la duplice valenza sia di evidenziare la rilevanza delle conquiste cognitive che ogni

8 Nel progetto pluriennale intrapreso dal Laboratorio si sono studiate in particolare le diverse capacità di: a) discriminare percettivamente parte e tutto; b) effettuare a livello visivo-motorio una strutturazione spaziale dei segni grafici conforme a quella convenzionalmente seguita nella lettura; c) individuare e rispettare il rapporto tra la successione temporale che lega tra loro dei suoni formanti una parola e la giustapposizione spaziale convenzionale seguita nella trascrizione grafica; d) manipolare la parola, quasi fosse un oggetto sonoro, indipendentemente dal valore semantico in essa implicato (oggettualizzazione del suono), discriminandone la lunghezza e rapportandola alla sua trasposizione grafica; e) fruire della funzione rappresentativa, a livello pre-operatorio, intesa non come rappresentazione concettuale, ma come evocazione e organizzazione di oggetti non percepiti attualmente.

9 Le riflessioni dei ricercatori vennero pubblicate come nucleo monotematico sulla rivista specializzata *Età evolutiva*, primo di una serie di interventi successivi di altri studiosi su questa tematica.

10 I risultati della ricerca vennero pubblicati in: *Il pensiero in erba*, a cura di O. Andreani, Milano, FrancoAngeli, 1991.

bambino andava facendo, sia di rilevare l'importanza dell'intervento mirato e consapevole dell'insegnante per favorire una conquista spontanea e autonoma.¹¹ Al di là delle puntualizzazioni psicologiche ottenute la ricerca assumeva un rilevante aspetto pedagogico. Erano gli anni in cui l'accento era stato posto sulla necessità di una continuità metodologica e didattica tra i due ordini di scuola e l'argomento veniva sostenuto nel nome di una progressione regolare dello sviluppo. Gli esiti della ricerca avevano invece messo in evidenza che lo sviluppo non era un qualcosa di lineare e progressivo, ma procedeva anche per salti e quindi nella scuola la continuità doveva venire rapportata anche alla discontinuità della crescita, un argomento questo che sarebbe stato riformulato, sul piano pedagogico e socio-politico, da G. Spiazzi.

LE PROBLEMATICHE LEGATE ALL'HANDICAP

Intenso e continuativo fu il lavoro svolto da Tampieri nel campo della rieducazione del soggetto disabile. Questo interesse di Tampieri non era dovuto ad un sentimento indefinito di compassione, ma alla profonda convinzione che interventi adeguati nei confronti dei soggetti disabili non potevano avere un buon risultato se non erano condotti nell'ambito di una corretta applicazione delle conoscenze che la psicologia evolutiva aveva elaborato sullo sviluppo del bambino.

Notevole rilevanza, a livello cittadino, avevano avuto, tra il 1977 e il '78, alcuni incontri da lui organizzati con esponenti del mondo scolastico di alcuni Paesi europei, in relazione al problema, allora appena sollecitato ma non ancora messo in atto, dell'inserimento dei bambini e ragazzi handicappati nelle classi comuni. Va ricordato che a Trieste in quegli anni operava F. Basaglia, il fondatore del movimento della psichiatria democratica. La città si era trovata, così, al centro del processo innovativo che aveva investito l'intero mondo della psichiatria italiana ed europea. Per riflesso, il movimento della critica estrema nei confronti delle istituzioni totali, come i manicomi, aveva investito anche la scuola triestina e gli Istituti speciali dove venivano accolti quei soggetti che allora erano chiamati "handicappati psichici": se il manicomio non curava, nemmeno le scuole e le classi speciali lo facevano ed i bambini che vi erano accolti dovevano venire tolti da Istituti e Scuole speciali e inseriti nella classe comune. Era vivissima la convinzione che le esperienze della socializzazione, il nuovo ambiente ed i contatti con i coetanei, la partecipazione ad una vita e ad attività didattiche comuni avrebbero costituito un beneficio immediato e naturale in tutti i casi trattati che non aveva paragone con gli scarsi risultati ottenuti con gli estenuanti esercizi sul deficit praticati negli Istituti speciali, dove invece i soggetti erano in contatto

¹¹ Per una comparazione analitica dei risultati cfr.: G. Tampieri, A. Mecchia, L. Czerwinsky Domenis, "Sviluppo cognitivo ed uso delle strutture pre-operatorie in bambini normali e ritardati" in: *Disturbi di apprendimento: proposte di intervento*, a cura di R. Vianello, C. Cornoldi, Bergamo, Juvenilia, 1993.

con bambini uguali a loro, se non addirittura peggiori. A Trieste il movimento dell'antipedagogia speciale fu particolarmente vivace ed in cinque anni, tra il 1972-1973 ed il 1977-1979 il numero degli handicappati psico-fisici diminuì progressivamente nelle tre scuole speciali cittadine.¹² Insomma Trieste visse in maniera pesante quella fase che in un tempo successivo sarebbe stata chiamata "inserimento selvaggio". La scuola pubblica dovette affrontare da un giorno all'altro la questione e questa improvvisazione non fu un fallimento solo per la disponibilità e la capacità d'iniziativa degli insegnanti elementari triestini che avevano accolto nella loro classe senza preavviso – e privi anche di una minima preparazione – i bambini disabili.

Per quanto concerneva la scuola, il problema su cui Tampieri si propose di far riflettere la società civile era di evitare un "inserimento selvaggio" dell'handicappato a livello scolastico senza un'adeguata presa di coscienza degli insegnanti e senza una proposta didattica e metodologica confacente, ma di avviare un processo progressivo di sperimentazione ai fini di un'integrazione pedagogicamente qualificata. Per questo motivo e con l'intenzione di informare la città e gli operatori del settore interessati ad una tale questione, invitò a tenere una relazione illustrativa sulle modalità rieducative seguite nei rispettivi paesi, in distinti incontri, tre specialisti in questa delicata materia: R. Tauraille ispettore generale delle istituzioni rieducative francesi – al quale fu affidata la relazione introduttiva al tema – l'ispettore H. Waser che illustrò il sistema di educazione speciale attivato in Austria e D. Opara, della allora Repubblica Federale di Jugoslavia, direttore di una scuola speciale dell'attuale Slovenia.¹³ Il convegno non ottenne i risultati attesi e a Trieste le istituzioni speciali furono rapidamente chiuse in poco più di 5 anni, a differenza di quanto non sarebbe accaduto nel resto d'Italia, dove durarono più a lungo.

Uno scambio culturale incentrato soprattutto sull'approfondimento pratico-cooperativo del problema dell'integrazione scolastica del bambino disabile fu poi quello stretto con F. K. Schwarzmans del Paedagogisches Institut di Vienna, un "uomo di scuola" (come lo stesso ricercatore si era definito per descrivere il suo rapporto con la ricerca universitaria). Schwarzmans era stato promotore di un gruppo di lavoro, che si era particolarmente dedicato alle problematiche della "concentrazione attentiva", considerandole una delle condizioni essenziali dell'apprendimento e che aveva elaborato e sottoposto a verifica sperimentale un

¹² Lo documenta un'accurata inchiesta dell'ispettore scolastico O. Serena, che segnalò la chiusura, tra il 1972-1973 ed il 1977-1978, dei tre Istituti speciali e delle 12 classi differenziali aperte a Trieste. La ricerca è stata pubblicata in: C. Desinan, O. Serena, *L'integrazione educativa e scolastica nella scuola materna ed elementare della regione Friuli-Venezia Giulia (1984/85-1987/88)*, Università di Trieste, Dipartimento dell'Educazione, Udine, Del Bianco, 1990.

¹³ La decisa e coraggiosa posizione che Tampieri assunse in questa circostanza, in un ambiente che era di tutt'altro avviso, è delineata da G. Spiazzi nel contributo intitolato "L'inserimento scolastico dell'handicappato nella provincia di Trieste negli anni settanta. La posizione equilibrata di Giorgio Tampieri", in: *Obiettivo bambino. Dalla ricerca pura alla ricerca applicata*, a cura di L. Czerwinsky Domenis, cit., pp. 379-388.

programma per l'allenamento della "concentrazione attentiva". Tampieri riconobbe la validità del programma, ritenne che un simile procedimento era utile non solo per i bambini comuni, ma anche per i bambini disabili, per i quali sarebbe stato possibile procedere ad un adattamento del programma e si adoperò perché anche i bambini italiani potessero eseguire gli esercizi di questo procedimento.¹⁴ Il contatto tra i due studiosi non si sviluppò solo sul piano della ricerca e sulla conoscenza delle applicazioni pratiche, ma anche sul piano interpersonale, tanto che Schwarzmann, parlando di Tampieri ebbe modo di dire:

Tampieri ha cercato e trovato molteplici contatti a Vienna: il suo personale modo d'agire, così cordiale, rese subito possibile realizzare, accanto alla collaborazione professionale, anche contatti personali amichevoli e di conservarli a lungo negli anni.

RICERCATORE A TROINA

L'attenzione di Tampieri per l'handicap era diventata nota anche in ambiente universitario e la sua collaborazione venne ricercata. Nell'ottobre del 1978 egli era stato contattato da F. Cacciaguerra, professore di Sociologia nell'Università di Trieste, che lo aveva invitato, assieme alla Czerwinsky, a visitare ed a conoscere da vicino l'Istituto Sperimentale Oasi di Troina, in provincia di Enna, che curava l'educazione di bambini, ragazzi e adulti handicappati. In quel tempo il Laboratorio di Psicologia dell'Età Evolutiva annoverava tra i suoi campi d'indagine la definizione della *reading readiness*, tendente all'individuazione dei presupposti indispensabili per l'apprendimento della lettura. D'altro canto era vivo in entrambi gli studiosi l'interesse per le problematiche dell'apprendimento legate all'handicap. La visita all'Oasi preparò l'avvio di una serie iniziale di ricerche con un centinaio di ragazzi, su due distinti progetti d'intervento e di formazione degli insegnanti, nonché di un progetto di studio e gli esiti di questo intenso lavoro furono illustrati in alcuni saggi.¹⁵

14 Curò egli stesso la versione italiana che comparve nel 1987 col titolo *Concentrarsi non è difficile*, Pordenone, ERIP, 1987, casa editrice diretta da S. Soresi, i cui interessi scientifici si sono incentrati sulla disabilità, la riabilitazione e l'integrazione. Soresi si era laureato con Tampieri nel 1970 ed è, oggi, professore ordinario all'Università di Padova.

15 Il percorso di ricerca, realizzato presso l'IRCCS Oasi di Troina (Enna), è documentato in: G. Tampieri, L. Czerwinsky Domenis, *Analisi di alcune funzioni psicologiche che presidono all'apprendimento della lettura in bambini normali e handicappati*, "Quaderni Oasi" - Studi e ricerche per la promozione degli handicappati, V, pp. 87-199, 1980 e VI, pp. 51-90, 1981, L. Czerwinsky Domenis, *Stimolazione sistematica della funzione rappresentativa in bambini e ragazzi handicappati*, in: "Quaderni Oasi", 8, pp. 133-183, 1982, L. Andreoli, M. T. Amata, *Stimolazione della funzione rappresentativa mediante attività ludiche da realizzare nel gruppo-classe*, in: "Quaderni Oasi", 9, pp. 71-150, 1983, G. Tampieri, L. Andreoli, M. T. Amata, *La promozione dello sviluppo dell'intelligenza operatoria concreta mediante un programma di stimolazione dell'alternanza*, Troina (Enna), Ed. mediterranea, 1989, L. Czerwinsky Domenis, "Lo sviluppo dell'immagine mentale. Dalla ricerca sperimentale alla realizzazione di programmi d'intervento", in: *Ritardo mentale e disabilità*, a cura di S. Buono, Troina (Enna), Associazione Oasi Maria SS., pp. 179-212, 1997.

Durante i suoi soggiorni a Troina Tampieri conobbe medici, psicologi, psicomotricisti, riabilitatori, provenienti da diversi Istituti di ricerca e da Atenei italiani e stranieri, stabilendo con loro proficui rapporti collaborativi. Si occupò anche perché venisse invitata a Troina la studiosa francese G. Piéraud-Le Bonniec, con la quale Tampieri e l'Ente poterono instaurare un rapporto duraturo di cooperazione che sfociò in un'ulteriore serie di ricerche originali.

Tampieri era rimasto colpito dal diverso punto di vista assunto dalla ricercatrice francese nell'affrontare lo studio della funzione rappresentativa nella fase pre-operatoria dello sviluppo mentale infantile. Per farlo, partiva dagli *atti ripetitivi ritmici* prodotti dai bambini già nei primi mesi di vita e ne aveva individuato l'evoluzione a livello rappresentativo. Il bambino si muoveva, nella sua crescita, su un sentiero, via via più complesso di gesti caratterizzati da una sequenza di atti alternati da lei definiti come "alternanza", "inversione dell'alternanza" e "ciclicità".¹⁶ Le ricerche effettuate a Troina confermarono l'ipotesi formulata dalla Piéraud-Le Bonniec che le linee evolutive dei due tipi di situazioni – quella sua e quella di Piaget – erano parallele e risultavano entrambe riconducibili all'acquisizione dell'operatorietà, ma la linea della Piéraud-Le Bonniec si rivelò più precoce. Fu allora programmata da Tampieri una nuova ricerca nel corso della quale venivano proposte ai bambini ritardati mentali due diverse batterie sperimentali di prove¹⁷ e si poté così constatare che l'esecuzione dell'attività nelle situazioni proposte dalla studiosa francese potevano favorire anche in questi bambini l'acquisizione del pensiero operatorio concreto.¹⁸ In sintesi Tampieri aveva individuato a Troina un nuovo percorso di ricupero del bambino disabile.

Le problematiche dell'handicap e del disagio in genere e le possibili strategie di intervento non sono state affrontate da Tampieri solo in un contesto didattico (l'apprendimento, in particolare della lettura, da parte degli handicappati). La sua attenzione si era rivolta anche ai fattori del coinvolgimento sociale che comparivano nella pratica dell'inserimento dell'handicappato nella scuola. Egli riteneva che il processo di socializzazione, comunemente trascurato nella scuola, rappresentasse un forte elemento trainante ai fini della rieducazione. Per Tampieri, la vita sociale del bambino handicappato doveva venire attentamente seguita dall'insegnante e facilitata attraverso l'utilizzo modulato di quelle attività nelle

16 Le sequenze di atti alternativi acquisiti dal bambino sono state studiate attraverso le seguenti situazioni sperimentali: per *l'alternanza* si osservava se il bambino, avendo a disposizione alcuni dadi neri e alcuni dadi bianchi, era indotto a collocarli in fila alternandoli, partendo da uno dei due colori; per *l'inversione dell'alternanza* se il bambino eseguiva l'alternanza partendo spontaneamente dall'altro colore a disposizione; per la *ciclicità*, se il bambino, richiesto di collocare i dadi in una scatola, si dimostrava capace di alternare la disposizione delle file ottenendo una scacchiera.

17 Le prove della Piéraud-Le Bonniec furono messe a confronto con alcune delle situazioni predisposte dalla Czerwinsky già nel testo *Dall'imitare al produrre*, Pordenone, ERIP, 1988.

18 Per una comparazione analitica dei risultati cfr.: G. Tampieri, G. Piéraud-Le Bonniec, *Verifica dell'efficacia di un trattamento per la stimolazione di attività cicliche in soggetti con ritardo mentale* in: "Quaderni Oasi", 1992, vol. 17, pp. 99-114.

quali il bambino handicappato dava dimostrazione delle proprie abilità residue. Per far accogliere questo principio didattico nella scuola diventava necessario un lavoro di sensibilizzazione e di preparazione adeguata degli insegnanti.

In continuità con queste sue convinzioni di pensiero, Tampieri profuse le sue energie, come docente di Psicologia dell'età evolutiva, nei corsi per la formazione degli insegnanti di sostegno per bambini handicappati sin dalla loro prima istituzione (D.P.R. n. 970/75), insegnando dal 1976, in collaborazione con la Czerwinsky, per più cicli di diploma a Medea (GO), all'Istituto Rittmeyer di Trieste e al CAMPP di Udine, affiancando la Grassilli e Desinan che nei medesimi corsi insegnavano nell'area pedagogica e didattica. Partecipò in prima persona ad iniziative di larga portata, che portarono alla nascita nel 1984 del Coordinamento Nazionale Insegnanti di Sostegno (CNIS) e nel 1991 dell'Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento (AIRIPA): negli anni successivi prese parte sistematicamente, portando il contributo di esperienza del suo team di lavoro, ai Congressi nazionali sia del CNIS che dell'AIRIPA.

LA RICERCA, PALESTRA DI FORMAZIONE

Diretto da Tampieri e, dopo il suo pensionamento, dalla Czerwinsky, il Laboratorio di Psicologia dell'Età Evolutiva è stato terreno di formazione e fucina di idee per tutte le persone che, nel corso degli anni, vi hanno partecipato a vario titolo. Le prime collaboratrici insostituibili di ogni iniziativa di ricerca furono B. Corrier, assegnata alla cattedra di Psicologia dell'età evolutiva, che già negli anni cinquanta aveva fatto parte di un primo team di maestri ed aveva realizzato la sperimentazione di orientamento scolastico e professionale, ed A. Mecchia, che era stata coadiutrice diretta di Tampieri nella ricerca svolta in collaborazione con la studiosa francese G. Piérait-Le Bonniec. Ad esse si aggiunsero M. Cecotti, che sarà poi docente a contratto di metodi e tecniche del lavoro di gruppo e supervisore del Tirocinio, nonché M. Sclaunic, oggi ricercatrice, che nei suoi studi ha affrontato la molteplicità delle problematiche che si rincorrono attorno alla figura dell'insegnante.

Dalla scuola della Czerwinsky uscirono: F. Del Missier, che si era laureato prima in Pedagogia con la medesima relatrice e successivamente in Psicologia con D. Fum ed oggi ricercatore universitario sui processi decisionali e di memoria, incardinato nel Dipartimento di scienze della vita e affiliato al Dipartimento di Psicologia dell'Università di Stoccolma; L. Porcelli, che si era inoltrata, con procedimenti metodologicamente innovativi, nella ricerca sull'attività simbolica e imitativa e sull'acquisizione di prassi; E. Bortolotti, attualmente docente incardinata, specializzata nell'insegnamento ai soggetti disabili, collaboratrice della Struttura Complessa di Neuropsichiatria infantile dell'IRCCS Burlo Garofolo di Trieste e F. Zanon, oggi ricercatrice nell'Università di Udine, studiosa delle tecnologie didattiche sia come strumento formativo, sia come strumento compensati-

vo e dispensativo per soggetti con disturbi di apprendimento. Ha poi collaborato attivamente sul territorio in una serie di ricerche sperimentali sulle tematiche della co-costruzione della conoscenza, della discussione come strategia di apprendimento, i processi di alfabetizzazione e della comprensione di un testo nel suo aspetto contenutistico e strutturale, con processi di “contaminazione spontanea” tra insegnanti i cui risultati vennero poi presentati nei convegni CNIS e dall’AIRIPA, dagli insegnanti A. Bellini, T. De Bortoli, M. De Michiel, F. Fasan, M. Nardo, A. Taurisano, B. Versolato.

Ciò che ha caratterizzato l’attività del laboratorio è stato il modo particolare di lavorare da parte dei gruppi di ricercatori che si costituivano nel tempo, che non è mai cambiato nell’arco di quasi quarant’anni di attività. Gli incontri erano informali, il confronto costruttivo, la partecipazione attenta e collaborativa, la disponibilità a discutere, ma soprattutto la capacità di mettersi in discussione erano la regola. Ricercatori interni, collaboratori, insegnanti sperimentatori, hanno sempre dato dimostrazione di una professionalità e di un’inventività insospettite, individuando, predisponendo e realizzando situazioni didattiche interessanti e stimolanti e poi – grazie alle esperienze realizzate e alle riflessioni elaborate assieme – scoprendo nuovi risvolti e risorse educative che hanno rafforzato in loro un senso di crescita e di conquista personale e professionale. Rivelatore di quest’atmosfera era il fatto che le presenze occasionali di altre persone della scuola, entravano immediatamente nel clima della ricerca, s’informavano sul tema affrontato e partecipavano alla discussione del gruppo.

I RAPPORTI COL TERRITORIO

Dall’anno dopo la laurea, nel 1948, e fino al 1957 Tampieri aveva potuto operare presso il Consultorio Psicologico dell’Opera Nazionale Maternità e Infanzia (ONMI), che era stato istituito per interessamento del prof. F. Metelli. L’Ente venne incaricato di collaborare – per la parte psicologica – con il Consultorio medico-psico-pedagogico comunale del servizio medico scolastico del Comune di Trieste, che aveva il compito di sottoporre a visita medica i bambini che evidenziavano difficoltà nell’adeguarsi alle richieste della scuola e di indicare i provvedimenti da adottare per loro. Ed in ciò il Consultorio anticipava le indicazioni del D.P.R. 24/02/1994 che prescriveva la compilazione di due documenti: la “diagnosi funzionale”, vale a dire la descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell’alunno in situazione di handicap” ed il “profilo dinamico funzionale”, che doveva segnalare “in modo analitico i possibili livelli di risposta dell’alunno in situazione di handicap riferiti alle relazioni in atto e a quelle programmabili”.

Si trattava di un organismo importante, perché aveva l’incarico di esaminare i bambini che venivano inviati, su segnalazione degli insegnanti, per le prove di controllo e poi decideva sul loro destino: se proporli ad un’istituzione speciale o restituirli alla loro scuola. Il compito era delicato e di grande responsabilità,

perché dalla scuola arrivavano al Consultorio non solo bambini oggettivamente disabili mentali, pur con diversi gradi di disabilità, ma anche soggetti che erano solo *svantaggiati socio-culturali*. Era una categoria – relativamente nuova per quei tempi – nella quale erano raccolti tutti quei ragazzi che non traevano profitto dalla scuola non tanto per una questione di deficit mentale, quanto per la mancanza di quegli strumenti culturali e linguistici che sono comunemente promossi dalla famiglia e dalle esperienze sociali e di vita. E Tampieri si preoccupava proprio di distinguere, nelle analisi dei casi accolti dal Consultorio, se il soggetto era di fatto un disabile mentale o se era solo uno svantaggiato o un soggetto iperattivo, ma non ritardato mentale.¹⁹

Successivamente – dal 1953 al 1957 – egli operò presso il Centro di Orientamento Scolastico e Professionale del Consorzio provinciale per l'Istruzione Tecnica di Trieste, istituito su sollecitazione del prof. F. Banissoni. Questo Centro aveva il compito impegnativo – molto prima dell'attivazione della scuola media unica – di mettere gli scolari undicenni e le loro famiglie in grado di scegliere, una volta concluso il corso elementare, la scuola più adatta per il completamento dell'obbligo scolastico. La decisione ultima era riservata alla famiglia, ma ai genitori venivano date le informazioni necessarie perché potessero decidere in maniera oggettiva se iscrivere il figlio ad una delle scuole medie annesse agli istituti superiori, premessa indispensabile per una prosecuzione dello studio in un Istituto scolastico superiore, o in una delle scuole di avviamento professionale (di indirizzo commerciale o industriale) aperte in città, che invece portavano al lavoro. Per un tale servizio Banissoni aveva ottenuto dal Ministero della Pubblica Istruzione che venisse comandato presso l'Istituto di Psicologia – nell'allora Territorio Libero di Trieste – un gruppo di venti insegnanti elementari di ruolo. Si trattava di maestri e maestre che avevano insegnato in Istria e che a causa delle conseguenze della guerra erano rimasti senza sede d'insegnamento. Sotto la guida di Tampieri vennero adeguatamente preparati a queste nuove funzioni. Tutti gli alunni dell'ultima classe elementare di Trieste furono invitati a rispondere ad un questionario e, se necessario, venivano sottoposti ad un colloquio individuale ed alla somministrazione di un test psicologico, i cui risultati venivano poi esaminati dallo stesso Tampieri.²⁰ Si andò realizzando così, in quegli anni, un progetto articolato su larga scala che per le modalità della sua conduzione ed i risultati ottenuti, anticipava quelli che sarebbero stati, una ventina d'anni più tardi, gli studi e gli interventi da condurre ai fini di una adeguata pratica del *servizio di orientamento scolastico*. La Czerwinsky, allora undicenne, fece la sua prima esperienza di compilazione di un test.

¹⁹ Presentò i risultati di questo suo lavoro a Trieste nel 1950 al Congresso pedagogico nazionale "Responsabilità sociale della scuola" nell'intervento *Il Consultorio psicologico dell'ONMI e la selezione degli anormali psichici a Trieste*.

²⁰ In quegli anni Tampieri non si limitò solo ad applicare sul campo batterie di test predefiniti, ma effettuò degli studi preliminari relativi alla taratura italiana di test stranieri e ne stese il manuale d'uso. Da ricercatore attento qual era elaborò anche una serie di considerazioni critiche sul metodo delle scale di valutazione, come risulta da alcuni suoi scritti del tempo.

Già da quegli anni iniziali del suo percorso di ricercatore e docente – quando forse il mondo accademico non era ancora abituato al rapporto con il sociale – Tampieri si dimostrò sempre sensibile ai problemi della scuola e pronto a promuovere iniziative ed a collaborare con le Istituzioni (Provveditorato, Comune, Enti pubblici e privati, ecc.) per realizzare corsi di aggiornamento per gli insegnanti.²¹ Nella sua qualità di vicedirettore del Dipartimento sostenne ogni iniziativa diretta alla scuola ed avviò le prime ricerche sull'individuazione dei prerequisiti necessari per l'acquisizione della lettura e della scrittura, nonché la delineazione delle linee evolutive del processo. Entrò, sin dagli inizi, nel già ricordato Programma AZ, realizzato in collaborazione con il Centro Didattico Nazionale Studi e Documentazione di Firenze, diretto da Enzo Petrini, sul tema dell'insegnamento della lettura e della scrittura nella scuola elementare, esempio anticipatore di ricerca continuativa sperimentale condotta d'intesa tra università e scuola.

Assieme ai colleghi pedagogisti più volte si sedette attorno a un tavolo per predisporre i programmi dei corsi di aggiornamento per gli insegnanti delle scuole materne comunali o autonome (FISM) di Trieste o per gli insegnanti delle scuole elementari. Particolare attenzione veniva rivolta anche alla *metodologia attuativa dei corsi*: molto presto si abbandonò la lezione frontale tipica del modello accademico per sperimentare, nell'arco dell'anno scolastico, *attività laboratorali in piccoli gruppi*, realizzate sovente all'interno delle scuole, negli ambienti in cui le insegnanti erano solite lavorare, dove ci si poteva confrontare con le esperienze da loro realizzate, attraverso la consultazione diretta dei materiali prodotti da loro o le realizzazioni dei bambini. Era l'avvio empirico di quella strategia di ricerca e di lavoro che poi sarebbe stata conosciuta come *ricerca-azione*. Queste esperienze trovarono la loro naturale conclusione nella scrittura a più mani – da parte dei membri del Gruppo – di una serie di pubblicazioni formative e metodologiche che consentirono a non pochi giovani insegnanti di superare le prove concorsuali e li aiutarono nelle loro prime esperienze d'insegnamento. Questo suo interesse per le problematiche della scuola portò Tampieri anche ad accettare a livello istituzionale, dal 1980 al 1986, l'incarico di presidente dell'IRRSAE del Friuli-Venezia Giulia.

Ma soprattutto le associazioni dei genitori erano abituate da anni a rivolgersi a lui con fiducia sui problemi dello sviluppo e dell'educazione dei bambini ed è questo solo uno degli aspetti che hanno caratterizzato quell'atteggiamento di disponibilità di Tampieri verso quanti avevano a che fare con l'educazione, senza distinzione di provenienza sociale o professionale. L'ha rilevato, con la sua innata capacità di cogliere il senso profondo delle cose, G. Spiazzi: "Tampieri era quasi

21 È tale l'importanza che Tampieri attribuisce a questo periodo iniziale che, nella cerimonia di consegna di un riconoscimento al suo impegno di studioso da parte dell'Ordine degli Psicologi del Friuli-Venezia Giulia, ricordò esplicitamente queste esperienze, per gli altri apparentemente marginali, ma che per lui rappresentavano, come ribadì con forza, un momento importante nell'arco della sua carriera professionale.

per antonomasia lo psicologo dell'età evolutiva, una sorte di consulente cittadino che era facile raggiungere e che si mostrava sempre disponibile".²²

TRA ALLIEVI E MAESTRI

Tampieri ha sempre preteso dai suoi allievi e dai suoi ricercatori o studenti un grande rigore nell'impostare la ricerca scientifica e nel valutarne i risultati, dimostrando come la precisione della ricerca abbia la potenzialità di veicolare informazioni che possono diventare patrimonio della scienza, ma anche della scuola e degli ambienti formativi in genere, consentendo agli insegnanti di dare alla propria attività quei margini di sicurezza che vengono da una informazione scientifica. Ha trasmesso ai suoi collaboratori anche il *gusto della scoperta del nuovo*, che dà alla ricerca un valore intrinseco, genera nel ricercatore quel senso del tutto particolare di soddisfazione che nasce non tanto dalla diffusione della nuova conoscenza in ambito scientifico, quanto dalla continua sfida che egli fa con se stesso. Ed ha insegnato loro che il vero ricercatore è attratto più dalla scoperta del problema e dai risultati inattesi che dalla conferma dell'ipotesi.

La Czerwinsky ha dichiarato, in più occasioni,²³ di essersi formata professionalmente seguendo il suo esempio, attraverso uno scambio continuo di opinioni e di riflessioni, collaborando direttamente alle sue iniziative ed acquisendo, per merito suo, il *rigore* della precisione in laboratorio, ma nel contempo il senso della *concretezza* dei problemi nel contesto reale ed il valore dell'*inaspettato*, che semina il dubbio e che impone una continua verifica ed un continuo sforzo creativo. Era una visione della ricerca che probabilmente derivava a Tampieri da uno dei suoi maestri, F. Metelli, il quale sosteneva che "la fase più difficile e più interessante è quella iniziale, comincia con un particolare senso di disagio, di insoddisfazione rispetto a ciò che prima sembrava perfettamente chiaro e noto".²⁴

Nel Gruppo triestino la presenza di Tampieri ha evidenziato la rilevanza che la ricerca psicologica evolutiva assumeva per far uscire l'insegnamento scolastico dall'occasionalità e fu anche per suo merito se nel Magistero triestino la ricerca pedagogica, e soprattutto quella didattica, si sono orientate, più che verso la sociologia, l'antropologia culturale o qualche altra scienza dell'educazione, verso la psicologia evolutiva. In particolare egli aveva richiamato l'attenzione del Gruppo triestino sull'importanza di una educazione precoce del bambino, un periodo dell'età evolutiva che negli anni cinquanta-sessanta era stato trascurato, perché

22 G. Spiazzi, "L'inserimento scolastico dell'handicappato nella provincia di Trieste negli anni settanta. La posizione equilibratrice di Giorgio Tampieri", in: *Obiettivo bambino. Dalla ricerca pura alla ricerca applicata*, a cura di L. Czerwinsky Domenis, cit., pp. 379-388.

23 L. Czerwinsky Domenis, "Introduzione", in: *Obiettivo bambino. Dalla ricerca pura alla ricerca applicata*, a cura di L. Czerwinsky Domenis, cit., pp. 13-14.

24 Discorso inaugurale, in: *Atti del XV Congresso degli psicologi italiani*, Torino, 1965, Firenze, 1965, p. 11.

perdurava la convinzione che pensare ad un insegnamento diretto al bambino piccolo era inutile e prematuro. Ed in ambito accademico era anche presente la convinzione che per il ricercatore universitario l'educazione infantile non rappresentava un tema al quale dedicare le proprie energie. In netto contrasto con una tale opinione corrente, Tampieri, col progredire della sua ricerca, si era andato confermando nella convinzione che si doveva andare a ricercare le origini della conoscenza in età sempre più precoce, non solo nei nidi dell'infanzia, ma addirittura nel periodo perinatale,²⁵ perché era convinto che i passi decisivi per la crescita avvenivano ben prima dell'età della scuola materna e che cominciare solo a quell'età l'azione educativa poteva essere troppo tardi, perché il bambino piccolo possiede un'esplosiva capacità di conoscenza ancora largamente ignorata. In una tale prospettiva ha aperto uno squarcio sulla necessità di un intervento adeguato perché queste possibilità potessero venire utilmente sostenute nel loro processo di maturazione.

25 Tampieri aveva cominciato a collaborare già agli inizi degli anni '70 con il Reparto di Neuropsichiatria dell'allora Ospedale infantile Burlo Garofolo di Trieste, diretto dal prof. Tuvo. Successivamente iniziò a collaborare con il prof. S. Nordio, nell'ottica dell'umanizzazione delle cure materno-infantili, partecipando alla ricerca con rigore scientifico non disgiunto da un profondo rispetto etico per il bambino. Tampieri e Czerwinsky furono, assieme a S. Nordio, tra i primi docenti che nel 1983 afferirono al Dottorato di Ricerca in *Medicina materno-infantile, pediatria dello sviluppo e dell'educazione, perinatologia* e vi parteciparono attivamente fino ai rispettivi pensionamenti, seguendo più di una decina di laureati di Magistero/Scienze dell'Educazione nel conseguimento del Dottorato. Furono sostituiti poi nell'ambito del corpo docente da E. Bortolotti e F. Zanon, che quel dottorato avevano frequentato all'inizio della loro carriera come future dottorande.

L'ampliamento del Gruppo. Bianca Grassilli: la didattica dell'insegnante che insegna

CLAUDIO DESINAN

LE TAPPE DI UNA CARRIERA

Quando Gasparini, nel 1977, si trasferì definitivamente a Genova, la cattedra di Didattica fu occupata da B. Grassilli. Nata a Trieste frequentò l'Istituto magistrale e in seguito la Facoltà di Magistero. Fu fondamentale per lei e le sarebbe rimasta nell'animo la tesi di laurea in Pedagogia sull'opera e il pensiero di J. Maritain, che aveva discusso, nel 1964, con A. Santoni Rugiu ed E. Petrini. Il forte senso personalista ed i principi di un'educazione integrale dell'uomo del Maritain avrebbero accompagnato la Grassilli lungo l'intero suo percorso di ricerca sul piano pedagogico e rappresentato il sostegno della sua stessa attività sul campo con gli insegnanti, per un "umanesimo della relazionalità pratica". La sua tesi fu letta da V. Verra, studioso prestigioso di Hegel, della dialettica e del nihilismo, che a Trieste ricopriva la cattedra di Storia della filosofia. Verra le suggerì di tentare la strada difficile della carriera accademica: la Grassilli ricevette questo consiglio con sorpresa, ma dopo un breve periodo d'insegnamento negli Istituti secondari triestini mise in atto, nel 1966, il suggerimento ed entrò come assistente nell'Istituto di Pedagogia.

Superati i primi momenti, ebbe occasione di approfondire la sua formazione leggendo A. Agazzi, G. Flores D'Arcais, M. Peretti, D. Orlando, C. Scurati e i saggi di studiosi stranieri, da S. Hessen a K. Richmond a E. Faure. Per la sua imposita-

zione della didattica come ricerca e per le modalità operative della formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti il suo secondo referente fu il Dewey, con i suoi studi sui processi di controllo del pensiero e del rapporto tra pensiero ed azione e tra pensiero e contesto.

Insegnò Didattica, nei primi anni novanta, nell'Università di Brescia, sede dell'Università Cattolica di Milano, dove si ritrovò con docenti di diversa provenienza, tra cui L. Pati e G. Vico, dai quali trasse nuove occasioni di riflessione e di crescita, che riportò a Trieste e che rappresentarono un'occasione di arricchimento e di confronto per il Gruppo triestino. Percorse l'intera carriera universitaria fino a diventare, nel 1994, professore ordinario di Didattica generale presso la Facoltà di Scienze della Formazione di Trieste. Lavorò anche a Trento, per conto della Federazione trentina scuole materne, al fianco di G. Dalle Fratte, C. Scaglioso ed E. Damiano. A Trento era stato costituito un gruppo di ricerca interdisciplinare università-scuola in cui collaboravano, attorno ad uno stesso tavolo, pedagogisti, filosofi, psicologi e sociologi, per progettazioni e verifiche e fu là che portò ad una migliore definizione quella tematica della formazione insegnante che le stava a cuore da quando, ancora alle prime armi, aveva partecipato come ricercatrice al Programma AZ. Sempre a Trento ebbe anche occasione di mettere a fuoco le modalità di una ricerca operativa condotta in classe con insegnanti ed educatori e nella sua relazione in un convegno nella città di Battisti¹ riconobbe quanto era stata decisiva per lei l'esperienza in quella provincia.²

Ricoprì incarichi accademici d'impegno: fu direttore del Dipartimento dell'Educazione (2002-2003), preside della Facoltà di Scienze della Formazione (2003-2006) e direttore della Scuola di Specializzazione per l'insegnamento Secondario (SSIS). Pubblicò molto, sia con lavori propri sia in scritti collettanei. Entrò a far parte di tutte le pubblicazioni del Gruppo triestino e collaborò con varie riviste, tra le quali "Pedagogia e Vita", "Il Quadrante Scolastico" e "Scuola Italiana Moderna", sulle cui pagine ha tenuto una rubrica a carattere pedagogico.

L'INSEGNANTE CHE INSEGNA NUOVO TEMA DELLA DIDATTICA

La Grassilli è un esempio di serietà di studio e di progressività della ricerca ed ha rappresentato, passo dopo passo, il percorso di crescita che la didattica, come disciplina dell'area pedagogica, aveva realizzato, tra il 1970 ed il 1990, in sede nazionale e, per taluni versanti, in ambito europeo. Non ha mai affrontato problemi di didattica operativa disciplinare, ma solo di didattica generale. L'intento al quale mantenne fede lungo tutto il suo cammino di studio e di ricerca, fu di co-

¹ B. Grassilli, *Ruolo e dimensione della documentazione. Passato e futuro*, Convegno Nazionale 1950-2000, 50°, Trento, 10-11 novembre 2000.

² I materiali elaborati e le riflessioni formulate in questo periodo hanno dato origine ad una serie di articoli sulla rivista "Il Quadrante Scolastico".

struire una teoria della didattica che assolvesse un duplice compito: «costruire uno strumento concettuale per conoscere e comprendere quanto sta avvenendo in una situazione didattica e produrre un insieme di criteri orientativi e regolativi per l'azione».³

Nel suo insieme dedicò le sue energie al tentativo di spiegare la figura dell'insegnante: non quella delineata dall'elencazione delle sue competenze, o che usciva dai tentativi di tracciare i lineamenti del "bravo insegnante", ma quella dell'"insegnante che insegna", cercato nei suoi atteggiamenti, nel suo modo di essere e affrontare i problemi sempre nuovi della quotidianità della scuola. Un secondo obiettivo della Grassilli – riformulato varie volte nei suoi articoli e nei suoi saggi – fu di dimostrare che la didattica doveva abbandonare la presunzione di essere una disciplina normativa, ma doveva mettersi su di una strada diversa, ma forse più ricca e problematica: quella dello studio della pratica e dell'agire dell'insegnante *hinc et nunc*. In sostanza, il lungo cammino di ricerca e di sperimentazione della Grassilli è stato contrassegnato dall'impegno di tracciare le linee di una *teoria della didattica* che fosse anche una *teoria "della" e "per" una pratica oggettiva*.

In un simile contesto, la Grassilli si è interessata di una varietà di argomenti, diversi per il contenuto, ma unitari nel loro intento. Furono dati alle stampe saggi su principi e modelli per la programmazione educativa e didattica – che in una sua pubblicazione aveva definito come "impantanata" nelle sue modalità di applicazione in classe – natura e finalità del processo educativo, ricerca e sperimentazione nella scuola, controllo e valutazione degli scolari.⁴ Ha dedicato un'attenzione particolare al gioco, che per lei rappresenta un "contesto comunicativo di eccellenza", sul quale aveva svolto anche un'indagine sperimentale.⁵ Una parte delle sue ricerche fu diretta all'interazione verbale in classe, utilizzando come riferimento i modelli di analisi di Flanders, Aminton e Hunter.⁶ Difese l'ascolto, perché è un errore ritenerlo accettazione passiva ma, al contrario, esso è esito di una partecipazione personale e di una maturazione interiore e rappresenta la prima condizione perché lo scolaro impari a pensare.⁷ E tali tematiche erano altrettante tessere nel grande mosaico di una teoria della pratica oggettiva.

3 B. Grassilli, *La programmazione fra ricerca e pratica scolastica*, nel: "Quadrante Scolastico", n. 65, 1995, pp. 86-95.

4 Sono gli argomenti dei saggi che compaiono nella serie del volume *Maestri domani*, a cura di D. Gasparini, G. Petracchi, E. Petrini, Firenze, Le Monnier, 1976-1999, nelle sue diverse edizioni.

5 B. Grassilli, *Gioco, apprendimento, educazione. Sintesi conclusiva dei lavori*, in: "Il Quadrante Scolastico", 38, settembre 1988, pp. 66-86.

6 Era uno dei temi all'ordine del giorno della ricerca europea e G. De Landsheere l'aveva ampiamente trattato, insieme a E. Bayer, in un suo apposito volume: *Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe*, Bruxelles, Ministère l'Education Nationale et de la Culture Française 1974, dove venivano presentati ben 13 modelli internazionali di ricerca sulla questione.

7 B. Grassilli, *Problemi e prospettive di un'educazione all'ascolto*, "Quaderni del Centro Europeo di Ricerca e Documentazione per la Formazione degli insegnanti", 11, Trieste, Mosetti, 1984.

Aveva anche affrontato il problema di una metodologia della lettura,⁸ una competenza questa, che non si conclude mai, perché la lettura «non è un'abilità di per se stessa, ma è un gran numero di attività correlative che si sviluppano gradualmente»,⁹ in modo che s'impara a leggere per l'intero arco scolastico e si continua ad imparare da adulti. Denunciava così l'errore della scuola che riteneva che l'insegnamento della lettura fosse un problema della prima classe elementare, perché limitava la lettura alla corretta decodificazione delle lettere. Contemporaneamente ricordava agli insegnanti di ogni ordine e grado, quale che fosse la loro materia d'insegnamento, che essi dovevano insegnare a leggere per l'intera durata della scuola, anche di quella secondaria.

LE LINEE DI UN PERCORSO

La Grassilli rappresenta il caso di un lungo percorso verso una nuova concezione dei fini e delle modalità di ricerca della didattica. L'oggetto specifico della didattica era l'insegnamento. Nei suoi scritti utilizzò di rado il termine "apprendimento" perché, nella sua prospettiva, è di specifica appartenenza della ricerca psicologica. L'apprendimento, per lei, non costituisce un tema a se stante, ma rappresenta un aspetto implicito dell'insegnamento: il rapporto tra insegnamento ed apprendimento è un atto dovuto ed il mediatore tra i due elementi è l'insegnante.

Il problema iniziale della Grassilli era stato, come per Gasparini, di definire lo statuto della didattica. Se l'era già posto nel 1976, quando aveva dovuto redigere con S. Pezzetta una definizione sintetica della voce *Didattica* per il *Lessico* che concludeva il volume *Maestri Domani*.¹⁰ In quel testo la didattica era presentata come disciplina che "studia il metodo dell'insegnamento" e che si accostava, per questo motivo, alla metodologia, senza però identificarsi con essa. In una tale prospettiva, la didattica per una parte si concentrava sullo studio del metodo, per l'altra s'incanalava nelle varie didattiche disciplinari, come la didattica della matematica, la didattica della storia, la didattica della lingua. Per questi compiti erano sempre essenziali i rapporti con la filosofia da una parte e le scienze dell'uomo dall'altra, prima fra tutte la psicologia che per lei rappresentava un riferimento prioritario. Ed in ciò la didattica si poteva distinguere dalla *didassi*, e cioè l'attuazione pratica delle regole d'insegnamento.

L'estensione iniziale di questa concezione della didattica comparve in uno scritto del 1980, *Cinque lezioni sulla didattica*, dove la Grassilli aggiunse alla definizione iniziale di didattica usata nel *Lessico* tre nuovi elementi: la *sperimentazione*, la *struttura della materia* e *l'agire dell'insegnante*, che avrebbero rappresentato il terreno di ricerca dei suoi studi successivi.

8 B. Grassilli, *Per una metodologia della lettura*, Brescia, La Scuola, 1975.

9 Ivi, p. 99.

10 B. Grassilli, S. Pezzetta, "Lessico", in: *Maestri Domani*, cit., 1976, I ed., p. 862.

Il tema della sperimentazione era già presente nella letteratura e nella scuola italiana degli anni settanta ed aveva assunto, poco per volta, due significati distinti. Il primo era costituito dalla sperimentazione didattica, che non era più ritenuta di stretta competenza del ricercatore, ma poteva venire messa a disposizione degli insegnanti. In questo caso veniva intesa come “ricerca e realizzazione d’innovazioni sul piano metodologico e didattico” oppure “di innovazioni degli ordinamenti e delle strutture esistenti”.¹¹ La Grassilli si era dimostrata cauta nei confronti di questo allargamento della titolarità della sperimentazione, facendo capire che la pratica di un tale procedimento non era alla portata immediata degli insegnanti e che la figura dell’“insegnante sperimentatore” era più un obiettivo da raggiungere in tempi lunghi che un progetto praticabile subito per disposizione ministeriale.¹² Per sua natura e per il suo ruolo, l’insegnante non è uno sperimentatore, che misura e compara, ma è un educatore. Era, invece, più convinta che fosse possibile nella scuola una sperimentazione guidata da uno studioso, soprattutto a garanzia delle modalità della ricerca. In questo caso la sperimentazione poteva venire usata per «studiare l’andamento dei fattori che intervengono a formare una situazione, generalizzare le constatazioni fatte e prevedere possibilmente il verificarsi o meno di un fenomeno che interessa».¹³ Posta su questa strada la ricerca didattica si staccava da una «elaborazione metodologica che vedeva il discorso didattico ridotto ad una serie di norme di comportamento e di ‘preetti’ sul fare educativo»¹⁴ e si poneva sulla strada di «ritrovare dai risultati delle osservazioni e degli studi applicati alla realtà delle situazioni scolastiche la verifica della validità o meno di un intervento, i suggerimenti per correggere le scelte circa i modi ed i mezzi mediante i quali si realizza la pratica didattica».¹⁵

Con la sperimentazione la didattica cambiava la propria natura. La Grassilli aveva denominato questa fase *empirico-analitica*, nel senso che mentre in precedenza la didattica traeva le indicazioni del “come” insegnare dai terreni della teoria pedagogica e delle scienze dell’educazione ora diventava una scienza a posteriori, perché l’enunciato teoretico non era ritenuto valido fino a quando non veniva sottoposto al controllo dell’esperienza.

Il secondo elemento di svolta presente nelle *Cinque lezioni* fu che la didattica, per una più completa strategia dell’insegnamento, doveva tenere in considerazione anche la “struttura particolare della materia da insegnare”. Ed era un fattore dirimente perché spostava l’attenzione dalle leggi dell’apprendimento alla

11 Cfr.: DPR 419/1974, che riprendeva alcune indicazioni già presenti nella Legge 477 del 30 luglio 1973.

12 B. Grassilli, “Condizioni della sperimentazione educativa”, in: *Maestri Domani*, cit., p. 765.

13 B. Grassilli, *Cinque lezioni sulla didattica*, Università degli Studi di Trieste, Istituto di Pedagogia, Trieste, CLUET, 1980, p. 20.

14 Ivi, p. 20.

15 Ivi, p. 20.

dimensione epistemologica della disciplina insegnata. La Grassilli ebbe la soddisfazione di trovare confermata questa sua tesi cinque anni più tardi nei Programmi per la scuola elementare del 1985, i migliori dell'intero Novecento. Dopo una *Premessa generale* sui caratteri ed i fini della scuola elementare e sulla necessità di una "scuola adeguata alle esigenze formative del bambino", nella sua terza parte il testo ministeriale proponeva il piano degli insegnamenti d'obbligo, ma con una novità. Il paragrafo di ciascuna materia cominciava sempre con la domanda "che cos'è la lingua", "che cos'è la matematica", "che cos'è la storia" e le indicazioni didattiche venivano costruite sulla base delle risposte date a questi interrogativi e non più sui risultati della psicologia dell'apprendimento.

Infine, sempre nelle *Cinque lezioni*, la Grassilli introduceva quel terzo ed ultimo elemento, che sarebbe diventato centrale per la sua ricerca successiva: con la sperimentazione e l'epistemologia della disciplina appariva sempre più evidente l'importanza dell'*agire docente*.

E si trattava di una convinzione che aveva avuto le sue lontane origini nel Programma AZ e che sarebbe diventata base costante del suo lavoro di ricerca, vale a dire che era necessario rompere l'isolamento della professione docente e impegnarsi a dare corso non più ad incontri occasionali, ma ad un dialogo serrato tra insegnanti e ricercatori perché ne sarebbe venuto un vantaggio reciproco.

I MODELLI DIDATTICI

L'*agire docente* emerse prepotente in due altri scritti, apparsi nel 1990¹⁶ e nel 2003,¹⁷ dove comparve il testo più meditato su questo argomento. La Grassilli analizzava i quattro modelli didattici che il mondo della ricerca aveva proposto alla scuola: il *modello classico*, di antica origine herbartiana, con la lezione, la comunicazione indifferenziata, gli esercizi applicativi e l'interrogazione; il *modello attivistico*, con il "lasciar fare" ed il lavoro di gruppo; il *modello tecnologico*, che puntava sulla sistematicità dell'azione ed il controllo oggettivo del risultato ed infine il *modello interattivo*, di impostazione costruttivista, che metteva al centro "i soggetti della relazione didattica nella reciprocità delle loro interazioni". In ogni caso, il buon profitto scolastico non dipendeva tanto dalla scelta dell'una o dell'altra di queste quattro metodologie e dalla loro corretta applicazione in classe, quanto dalla figura e dalla personalità di chi insegna e dal suo *modus operandi*. La continua presenza dell'insegnante "in situazione", la capacità di suscitare il gusto e il piacere di apprendere, il suo approccio alle conoscenze, l'abilità di costruire una comunicazione funzionale ai contenuti di apprendimento rende-

16 B. Grassilli, *Per un modello mediale della didattica*, in: "Il Quadrante Scolastico", 44, marzo 1990, p. 39.

17 B. Grassilli, L. Fabbri, *Didattica e metodologie qualitative. Verso una Didattica narrativa*, Brescia, La Scuola, 2003.

vano la sua presenza unica ed insostituibile. «Egli non era più l'applicatore di una teoria, ma svolgeva una funzione di *mediazione* tra la teoria e la classe». ¹⁸ In questo caso, il risultato dell'apprendimento non era dovuto alla teoria (proposta di un dato esterno), ma all'oggettiva modalità di ciascun insegnante di operare in classe (prodotto di un processo interno). In altri casi, di fronte ai quattro modelli operativi che la didattica aveva messo in evidenza, l'insegnante svolgeva una funzione di *bilanciamento* nel senso che nella sua azione alternava tra di loro momenti espositivi o referenziali, trasmissivi o di *problem solving*, secondo quanto riteneva necessario per i suoi allievi ed in rapporto ai compiti, ai contenuti e alle situazioni. ¹⁹ L'insegnante non risolve il suo agire didattico in uno solo dei quattro modelli presentati, ma utilizza, secondo necessità ed in modo flessibile, a volte l'uno, a volte l'altro. Da questi dosaggi viene una varietà di modalità operative tutte differenti l'una dall'altra e diventa evidente quanto sia distante dalla realtà l'idea di un insegnamento condotto su un metodo predefinito. In sostanza, l'intero patrimonio delle conoscenze che la letteratura didattica aveva elaborato dall'Ottocento in poi portava a concludere che ci si era dimenticati di indagare la figura dell'insegnante *nell'atto di insegnare*. La conseguenza diretta era che la ricerca didattica doveva cominciare a guardare l'insegnante, la sua figura ed il suo ruolo, trasformarsi da ricerca teorico-esplicativa in ricerca diretta a decifrare le diverse e veritative modalità di *azione dell'insegnante*, ciascuna delle quali rappresentava quello che lei aveva chiamato non una "applicazione", ma il *prodotto di un processo interno*.

INTENZIONALITÀ E DECISIONE

Per la Grassilli nel momento in cui si rivolge l'attenzione alla figura dell'insegnante che insegna, si scopre che egli realizza il suo agire su due cardini essenziali: *l'intenzionalità* e la *decisione*. I due modelli segnalati di mediazione e di bilanciamento sono sempre applicati intenzionalmente, e cioè per scelta e volontà. Scrive la Grassilli:

L'azione didattica è sempre un'azione mirata, una costruzione funzionale al conseguimento di scopi da perseguire: nell'azione didattica, quanto si decide di attuare e come si decide di realizzarlo sono la conseguenza di valutazioni in relazione a quanto si intende raggiungere. ²⁰

A sua volta, l'azione intenzionale implica una *decisione*. Tutti i momenti della vita della classe, anche quelli più minuti, che si tratti di un processo didattico o di un

¹⁸ Ivi, p. 104.

¹⁹ Ivi, p.110.

²⁰ B. Grassilli, "La Didattica. Biografia di un sapere", in: B. Grassilli, L. Fabbri, *Didattica e metodologie qualitative*, cit., p. 27.

comportamento relazionale, impongono comunque all'insegnante di prendere una decisione. Essa appare, con più chiara evidenza, in taluni comportamenti particolari, quali la gestione dell'imprevisto, l'interpretazione del caso, la capacità progressivamente maturata di diagnosi. Dallo spoglio della letteratura sociopsicologica²¹ la Grassilli ritiene che sia possibile costruire due modelli teorici di decisione: l'uno di derivazione classica, di natura prescrittiva, diretto a generare una modalità ottimale di decisione, l'altro di derivazione psicologica, di tipo descrittivo, destinato a studiare come le persone prendono una decisione e come fanno una scelta. In questo secondo modello decisionale era riconoscibile una serie di fattori: l'interesse del decisore per il caso, le sue preferenze, il suo interesse per l'accaduto, le sue attese, i suoi livelli di aspirazione, la fiducia in se stesso, la corrispondenza del caso affrontato con uno simile precedente. Nella situazione dell'insegnante tutte queste condizioni diventano più sofferte quando egli deve affrontare casi inusuali ed allora può esitare o rinviare la scelta. Il problema, poi, se lo porta a casa e ci ripensa. La decisione è anche richiesta quando l'insegnante, di fronte ad un evento, deve stabilire se assumere un atteggiamento rigido o flessibile o dubbioso. Infine rientrano nella decisione anche le procedure operative scelte, in modo che ogni decisione nella scuola assume una doppia motivazione, una più dichiaratamente pedagogica ed una più calata sul piano didattico ed operativo. La decisione, infine, è sostenuta da un elemento che supera tutti questi fattori: essa è il frutto di una scelta di quei valori che l'insegnante ha fatto propri e che definiscono i fini ultimi della sua azione educativa.

Per la Grassilli tutte queste indicazioni erano la dimostrazione convincente che nella scuola l'insegnamento è una realtà mobile e viene attuato con un'estrema fluidità di procedure. Da un percorso stabilito a tavolino con la programmazione, l'insegnamento diventa una *trama*, un tessuto finemente intrecciato con una varietà di fili.

L'ELEMENTO FONDANTE DELL'ESPERIENZA

Parallelamente si affacciava il tema dell'*esperienza magistrale*. La Grassilli osserva che intenzionalità e decisione docente non provengono da una "razionalità tecnica", predefinita e predeterminata, ma da una "razionalità aperta", frutto di una cultura magistrale del tutto trascurata in precedenza. L'insegnante non agisce e non decide solo utilizzando le conoscenze che egli deriva dalle teorie da lui conosciute, ma anche sulla base della *propria esperienza* e cioè di come ritiene che le cose funzionino e riescano con successo.²² Nella scuola – osservava la Grassilli – com-

21 La Grassilli cita: F. Bresson, F. Jodelet, G. Mialaret, *Linguaggio, comunicazione e decisione*, Torino, Einaudi, 1978, G. Dalle Fratte, *La decisione in pedagogia*, Roma, Armando, 1988 e M. Postic, *La relazione educativa*, Roma, Armando, 1983.

22 Cfr.: B. Grassilli, "La Didattica. Biografia di un sapere", in B. Grassilli, L. Fabbri, *Didattica e metodologie qualitative*, cit. p. 59.

paiono fenomeni ed eventi che nella loro molteplicità e complessità sono unici e non rispondono ad una logica applicazionista. Tali eventi possono essere risolti solo ricorrendo a quei *saperi taciti* che l'insegnante si è costruito attraverso i casi precedentemente affrontati. Sono conoscenze di cui l'insegnante non è sempre pienamente consapevole, ma che comunque sono presenti nelle sue azioni quotidiane. Si tratta di un bagaglio di saperi che fanno parte di ciascun insegnante, ma che rappresentano anche le risorse proprie di ogni professionista, quale che sia il suo settore d'impegno.²³ Per questo motivo c'è sempre qualcosa da imparare dalla pratica, da esplorare in essa.

Se le cose stanno così, la ricerca didattica, quasi d'improvviso, si è trovata di fronte ad una questione assolutamente nuova, ad un patrimonio di conoscenze, originate dall'esperienza, che fino a quel momento era rimasto del tutto inesplorato e che non sempre gli stessi insegnanti erano in grado di spiegare. L'esperienza didattica s'inserisce, così, nel tradizionale rapporto tra teoria e pratica e ne diventa l'elemento scomodo. Non era più vero che la teoria viene prima della pratica e ne è la mente, mentre la pratica viene dopo e rappresenta il braccio. Né era accettabile la tesi che nella teoria opera il pensiero, mentre nella pratica c'è l'azione, il che insinuava l'idea che la pratica è povera di pensiero. Agli occhi dei ricercatori era comparsa l'immagine di una nuova pratica

alla quale si guarda non più secondo una logica gerarchica di derivazione dalla teoria e in un'ottica deduttiva, ma come all'oggetto prioritario su cui indagare e riflettere per ricavare informazioni e produrre, attorno ai problemi dell'educazione e dell'insegnamento, nuove conoscenze e un nuovo sapere.²⁴

La Grassilli segnala, di sfuggita, che questo nuovo modello della ricerca didattica rispettava quanto andavano indicando le ricerche epistemologiche della post-modernità, a cominciare dal principio di falsificazione di Popper che aveva fatto notare l'importanza di ciò che restava fuori dalla teoria. Nel loro insieme queste ricerche avevano messo in crisi quel concetto di scienza normativa che era nato con Bacone e Galileo e che era rimasto sostanzialmente immutato fino ai nostri tempi e citava Kuhn, Lakatos ed in modo particolare Feyerabend, per il quale il metodo della ricerca scientifica non era assoluto ed universale, ma andava ridefinito in rapporto agli obiettivi e quindi ogni metodo era buono se raggiungeva dei risultati.

E la Grassilli si allineava così, pur percorrendo una strada diversa, alla nuova epistemologia didattica europea, nei suoi risultati più indicativi, quali le "conoscenze inespresse" del Polanyi, l'"*expertise*" del Tochon, la "*mobilisation des savoirs*

23 Cfr.: B. Grassilli, "Il tirocinio e nuove epistemologie dei saperi professionali", in: *Il tirocinio nell'ambito di Scienze della Formazione primaria*, a cura di G. Michelutti, Udine, Forum, 2001, p. 40.

24 B. Grassilli, "Presentazione", in: *Nuova professionalità docente. Prospettive di sviluppo e competenze*, a cura di B. Grassilli, Padova, CLUEP, 2002, p.11.

dans l'action”, la distinzione tra “*savoirs théoriques et savoirs d'action*”, tutti temi riassunti nel bel libro-convegno del Barbier.²⁵

UNO STUDIO PARALLELO

Altri ricercatori del Dipartimento, in parallelo con la Grassilli, avrebbero tentato di definire questi “saperi pratici” dell’insegnante. Sulla base di una propria indagine e di una documentazione accurata,²⁶ P. Sorzio riteneva che essi potevano venire raccolti in quattro categorie fondamentali: la conoscenza pedagogica generale (processi d’insegnamento e apprendimento in rapporto all’età degli alunni, gestione della classe, ecc.); la conoscenza delle discipline di insegnamento (struttura e contenuti della materie di insegnamento, ad esempio le dimostrazioni in geometria); la conoscenza dei contenuti dal punto di vista educativo, entro la quale rientravano alcune categorie specifiche, quali l’importanza della capacità di pensare nei modi specifici della disciplina; la conoscenza delle difficoltà di comprensione degli allievi; la capacità di costruire un progetto curricolare, di elaborare ed usare materiali scolastici e prove di valutazione; l’elaborazione di strategie per insegnare agli allievi una comprensione più profonda dei concetti presentati in classe.²⁷

Tutte queste categorie specifiche portavano a confermare la tesi che esperienza e saperi dell’agire fossero strettamente collegati tra di loro. Secondo Sorzio tutto questo non indicava che la teoria fosse assente nei saperi docenti: essa entrava in essi, ma per assumere un ruolo diverso, non quello di una discussione di principio, per affermare o per negare, ma di un utilizzo per la pratica. Se l’insegnante non trovava che la teoria poteva essere usata per risolvere un proprio problema finiva per non ritenerla significativa e la confinava in un luogo remoto della sua memoria, pronto a recuperarla per risolvere un nuovo caso. Sorzio notava anche che il linguaggio degli insegnanti non sempre corrispondeva a quello usato in sede teorica e questo non per ignoranza, ma perché essi dovevano generare una forma di comunicazione che non trovava corrispondenza con il linguaggio utilizzato nei terreni della teoria. Gli insegnanti, messi in condizione di rielaborare la loro esperienza, «facevano riferimento ad una loro casistica (ovvero prototipi di forme di ragionamento problematico degli allievi e a modalità didattiche di

25 Cfr.: *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, sous la direction de J. M. Barbier, Paris, PUF, 1998.

26 P. Sorzio, “Migliorare l’azione e la comprensione dell’attività didattica. L’insegnante come ricercatore”, in: *Nuova professionalità docente*, a cura di B. Grassilli, cit., 2002. Conseguito il dottorato di ricerca in pedagogia a Padova e vincitore di concorso, P. Sorzio era entrato a far parte del Dipartimento dell’Educazione di Trieste nel 1995 come contrattista e per concorso, sempre a Trieste, diventò ricercatore nel 1999.

27 Ivi, p. 24.

intervento efficace)»²⁸ che con la teoria aveva poco o nulla a che fare ed erano stati costretti a cercarsi parole ed espressioni che significassero la loro azione.

LA SOGGETTIVITÀ DOCENTE

Con queste riflessioni entrava definitivamente in crisi il concetto di metodo ed il primato che da Comenio in poi era stato assegnato a questa modalità di azione. Nella scuola italiana il metodo aveva avuto un peso decisivo e fino al concorso magistrale del 1974 i futuri insegnanti dovevano essere ben preparati su questa questione.²⁹ Con i risultati della nuova didattica il metodo diventa un percorso costruito da ciascun insegnante in conformità ad una varietà di elementi tratti dalle proprie esperienze, dai successi o degli insuccessi, da saperi di provenienza diversa, da principi condivisi con i colleghi, dalla sua dimensione culturale e dalla sua stessa personalità. Bisognava cominciare a chiedersi se era plausibile l'idea del "manuale del perfetto insegnante", perché "nessun testo sarebbe mai stato capace di rispondere a tutte le variabili che si determinano in situazione" e perché uno stesso insegnante poteva essere "bravo" in talune circostanze e "meno bravo" in altre.

Ne veniva la concezione che l'agire didattico presenta sempre delle forti componenti di individualità. I modelli didattici assoluti avevano un peso relativo sul reale agire dell'insegnante se non si teneva conto della sua figura. In sintesi, la ricerca doveva avere il coraggio di entrare nei terreni ardui della *soggettività*. Scrive la Grassilli:

Con la *dimensione pratica* si mette in luce l'*aspetto soggettivo* inerente i quadri concettuali, le teorie implicite, i motivi che danno origine all'azione, i criteri in base ai quali si compiono le scelte e si prendono le decisioni; si agisce mossi dalla propria percezione della situazione già esistente, in vista di produrre un cambiamento auspicato: in ogni azione l'intenzionalità esalta la presenza della soggettività.³⁰

Ricuperando un pensiero di Weber, la Grassilli intendeva la soggettività non come una scelta sconsiderata, priva di una ragione, ma come il senso individuale che l'agente attribuisce alla propria azione.³¹ Era comunque un'affermazione ar-

28 Ivi, p. 24.

29 M. Goretti, nel suo *Guida all'esame scritto e orale del concorso magistrale*, Firenze, Le Monnier, 1958, elencava, come metodi italiani: le sorelle Agazzi, M. Montessori, G. Pizzigoni, M. Boschetti Alberti e tra quelli stranieri: O. Decroly, G. Kerschensteiner, il piano Dalton di H. Parkhurst, le scuole di Winnetka di C. Washburne e il Metodo dei Progetti di G. H. Kilpatrick.

30 B. Grassilli, "La ricerca in campo didattico", in: E. Nigris, *Didattica generale*, Milano, Guerini scientifica, 2003, p. 105.

31 L. Fabbri, B. Grassilli, "La scelta metodologica", in: *L'agire educativo. Ragioni Contesti Teorie*, a cura di G. Dalle Fratte, Roma, Armando, 1995, p. 65.

dita, non facilmente accettabile da quegli studiosi che avevano speso la loro vita sul primato della teoria. Non era neanche gradita agli sperimentalisti, nel senso che la soggettività docente era sempre stata rifiutata dalla ricerca delle scienze umane, soprattutto dalla psicologia, in quanto elemento difficilmente trattabile sul piano sperimentale. La Grassilli sa benissimo che il confine tra soggettività e soggettivismo è molto labile, ma ritiene necessario riconoscere ed indagare una realtà difficilmente definibile, che è sempre stata ignorata, che esiste e che è emersa, dopo questi recenti studi innovativi, come fondamentale per una conoscenza effettiva dei dinamismi relazionali e didattici in aula.

LA RICERCA QUALITATIVA

A questo punto, la didattica si ritrovava di fronte al problema dei procedimenti di ricerca da utilizzare per indagare in queste nuove direzioni. I metodi di ricerca di tipo quantitativo e sperimentale, di derivazione positivista, con tendenza all'oggettività ed alla standardizzazione, non erano più adatti a tali scopi,³² perché conseguivano dei risultati statistici che erano utili per dei confronti numerici ma non servivano per indagare né i processi, né gli atteggiamenti ed i modi di operare dei soggetti coinvolti. Per conoscere questa nuova fenomenologia della pratica, l'unica strada percorribile era di confidare nei metodi e nelle tecniche della *ricerca qualitativa*, «più sensibile a cogliere il complesso, il particolare, la diversità, l'irripetibile».³³ Ed era una posizione questa di avanguardia perché una parte del mondo accademico, sia in Italia sia all'estero, considerava il metodo qualitativo non strettamente scientifico. M. Gattullo, studioso serio ed appassionato, fondatore in Italia della docimologia didattica, aveva preso una posizione netta su questo problema: aveva negato il valore scientifico delle procedure qualitative e messo in dubbio lo stesso concetto di qualità sostenendo che «le qualità, se esistono, sono da noi conoscibili (aggregabili, comprensibili) soltanto mediante l'utilizzazione di procedure e categorie di tipo quantitativo».³⁴

Su questo terreno, a Trieste, la Grassilli si ritrovava d'accordo con Sorzio, che si era già mosso in questa medesima direzione.³⁵ Sorzio aveva sostenuto che la ricerca qualitativa non è meno qualificata della ricerca quantitativa e che, al contrario, per talune finalità è addirittura più efficace, perché permette

32 Cfr.: B. Grassilli, "Didattica e psicologia: un rapporto da interpretare", in: *Obiettivo bambino. Dalla ricerca pura alla ricerca applicata. Pubblicazione in onore di Giorgio Tampieri*, a cura di L. Czerwinsky Domenis, Milano, FrancoAngeli, 1997, p. 437.

33 B. Grassilli, *La ricerca in campo didattico*, Milano, FrancoAngeli, 1997, p. 106.

34 M. Gattullo, *Quantitativo e qualitativo in educazione e nella ricerca educativa*, in: "Scuola e Città" 4, 1989, pp. 158-162.

35 P. Sorzio, *Struttura e processi nella ricerca qualitativa in educazione*, Cluep, Padova, 2002, e il saggio successivo, che ne è la continuazione, *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Roma, Carrocci, 2005.

il miglioramento e lo sviluppo delle teorie dell'educazione e consente una conoscenza più completa ed oggettiva della pratica didattica. In sostanza mentre con la ricerca quantitativa vengono raccolti i *risultati numerici*, con quella qualitativa diventa possibile rilevare il *processo* per mezzo del quale questi risultati erano stati conseguiti e di conseguenza, suggerisce un orientamento diverso e più efficace della stessa operatività. Sorzio difende la ricerca qualitativa dall'accusa più severa che le era stata mossa e cioè che i dati raccolti non erano generalizzabili, com'era invece possibile per la ricerca quantitativa. Egli ritiene che la generalizzabilità dei risultati di una ricerca qualitativa (validità esterna) non dipenda dal metodo sperimentale utilizzato, ma dallo «sviluppo di una teoria che non soltanto ha significato per un contesto particolare, ma che può essere utilizzata per comprendere i processi educativi in altri contesti».³⁶ In altre parole non è generalizzabile il dato, ma la conclusione che se ne trae (validità interna). In questa prospettiva è sufficiente esaminare solo pochi casi per trarne elementi di generalizzazione.

Con la ricerca qualitativa cambia anche il ruolo dell'insegnante che ora diventa *testimone privilegiato*, l'unico ed irripetibile analista di elementi che sfuggono a qualunque metodologia di analisi empirica dell'insegnamento e che non sono completamente rilevabili da ricercatori esterni quale che sia la modalità di osservazione condotta in classe.

IL NARRATORE QUALIFICATO

Per la Grassilli, la ricerca didattica qualitativa avrebbe potuto trarre un vantaggio sostanziale dal procedimento di origine bruneriana della *narratività*, vale a dire dal raccontare le proprie esperienze. In una ricerca qualitativa l'insegnante diventa *narratore qualificato*. Il racconto assume il ruolo di strumento indispensabile perché egli richiami alla memoria le proprie esperienze e dia loro un significato rendendo manifesta, in questo modo, quella propria *tacit knowledge*, la conoscenza tacita, che ha nella mente, dando conto, attraverso la propria narrazione, delle sue motivazioni, dei suoi ragionamenti ed emozioni e delle effettive procedure applicate con i propri scolari.

Gli obiettivi di una ricerca qualitativa dovevano esser modulati sui casi e sulle situazioni reali e formulati in base allo scopo della ricerca stessa. In via del tutto generale potevano essere presupposte alcune linee direzionali quali: la conoscenza della situazione che era stata alla base dell'agire dell'insegnante; la raccolta delle informazioni sul caso (osservazioni, correlazioni, inferenze, richiami); il tipo di valutazione che l'insegnante aveva formulato sull'episodio e le inferenze positive o negative che ne aveva tratto. E poi ancora quale peso avevano avuto sugli interventi le sue aspettative e gli effetti auspicati e quale incidenza avevano

³⁶ P. Sorzio, *Struttura e processi nella ricerca qualitativa in educazione*, cit., pp. 79-80.

avuto sulla decisione le componenti soggettive (esperienza, formazione culturale, credenze personali, influenza dei colleghi, richieste dei genitori, confronto con il resto della classe). E infine se l'intervento era stato immediato oppure rinviato, se la causa della decisione era dovuta a fattori relazionali o conoscitivi e per quali motivi erano state decise la sospensione o la ripetizione dell'attività.

Una modalità esemplare di ricerca narrativa condotta con insegnanti della scuola materna è il caso del "racconto interrotto".³⁷ L'indagine era stata codificata dalla Grassilli con la collaborazione di M. Sclaunich³⁸ per verificare la dinamica del processo decisionale dell'insegnante nella sezione. Il metodo seguito era quello "critico-idiografico" che considera ogni soggetto esaminato come una "totalità indipendente da cui possono essere tratte delle generalizzazioni". Gli insegnanti *target* dovevano leggere il racconto di un episodio realmente accaduto in aula, descritto in precedenza da colleghi segnalati come esperti. Il racconto presentato, giunto ad un certo momento critico in cui diventava necessaria una decisione, veniva interrotto e l'insegnante sotto esame doveva spiegare come si sarebbe comportato in conseguenza. L'analisi dei dati qualitativi raccolti seguiva la metodologia di Huberman e Miles.³⁹

LA RIFLESSIVITÀ

Il punto di arrivo di questo complesso percorso della ricerca didattica della Grassilli è rappresentato dalla *riflessività*. Data l'impossibilità di fare riferimento a un sistema rigido che pensa all'*output* come la meccanica traduzione di un *input*, per l'insegnante non resta che ricorrere alla *riflessività*: «l'assenza di una formalizzazione minuta apre la strada alla riflessione».⁴⁰

Nata dalla ricerca di Schön sul professionista riflessivo⁴¹, per la Grassilli la riflessività può essere intesa come quell'attività di pensiero che il professionista mette in atto nella fase della progettazione del proprio lavoro, nel corso dell'opera e nella fase conclusiva del lavoro stesso. In un tale contesto la riflessività è anche un riposizionare il vissuto, riconsiderare le proprie convinzioni e le proprie conoscenze, così da scoprire soluzioni nuove. Vista sotto quest'a-

37 B. Grassilli, "Decidere in situazione", in: *L'agire educativo. Ragioni Contesti Teorie*, a cura di G. Dalle Fratte cit., pp. 75-120.

38 A sua volta, M. Sclaunich avrebbe sviluppato l'argomento della decisionalità nel saggio "Decidere a scuola", in: B. Grassilli, *Nuova professionalità docente*, a cura di B. Grassilli, cit., pp. 53-85.

39 M. B. Miles, A.M. Huberman, *An Expanded Sourcebook. Qualitative data analysis*, un classico della ricerca qualitativa ricomparso nel 2014 in terza edizione.

40 Intervista rilasciata il 20 aprile del 2007, nell'Aula Magna della Facoltà, riportata in: *La SSIS di Trieste si racconta. Esperienze e riflessioni intorno a una Scuola*, a cura di S. Di Pasqua, B. Grassilli, A. Storti, Trieste, CLUET, 2008.

41 D.A. Schön, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993.

spetto la riflessività è sempre un racconto che il professionista fa di se stesso ed a se stesso, dal quale nascono nuovi orizzonti teorici ed operativi insieme, con soluzioni che in prevalenza sono in parte nuove, in parte recuperate, perché anche ciò che pare totalmente nuovo ha sempre, nella sua costituzione, qualcosa del già fatto.

Per la Grassilli la riflessività può essere utilizzata anche come strumento di analisi di un'esperienza didattica in un gruppo di lavoro formato da ricercatori ed insegnanti. In una tale circostanza il ricercatore sollecita la narrazione didattica dell'insegnante. Il suo compito è di facilitare atti di ripensamento ponendo domande opportune ed usando tecniche particolari di dialogo, di natura maieutica, senza sovrapporsi all'insegnante che parla, ma aiutandolo a fare emergere le proprie teorizzazioni pratiche ed i suoi saperi impliciti. In questo caso la riflessività non è più genuina, ma assume la veste di una "riflessività facilitata". Con una simile riflessività la pratica cambia natura, perché può essere usata come strumento per una ricerca qualitativa, alla pari del questionario, l'intervista aperta, i diari ed il colloquio in profondità.

FORMARE GLI INSEGNANTI

Con la valorizzazione della pratica, la scoperta della decisione, della narratività e della riflessività come fattori ineliminabili di ogni procedimento didattico cambia il problema della formazione sia iniziale sia in servizio degli insegnanti. Il sistema del tirocinio utilizzato dalla Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS) trovava la sua origine in due pubblicazioni della Grassilli del 1997 e del 1998. Si trattava di una comunicazione⁴² e di una relazione,⁴³ nelle quali compare per la prima volta una ipotesi del tirocinio che poi sarebbe stata ripresa con la Czerwinsky per la SSIS. Presentato in convegni nazionali convocati per discutere la questione delle modalità di attuazione del tirocinio, il progetto triestino, come ricorda la Czerwinsky, sarebbe diventato modello referente anche per altri Atenei nazionali. La Grassilli fu nel direttivo della SSIS, con funzioni di presidenza, per l'intera sua durata (1999-2009), seguì con attenzione particolare l'organizzazione dei corsi e vi lasciò la sua impronta. Con lei s'impegnò un folto gruppo di docenti di diverse Facoltà, nelle lezioni e nell'attività di *tutoring*. Le lezioni della SSIS erano frequentate da professori di ogni ordine e grado che convenivano a Trieste da varie località della regione e nei dieci anni di attività

42 B. Grassilli, "Il tirocinio come strumento didattico universitario", in: C. Xodo, *Didattica universitaria fra ricerca e professione*, Atti del Convegno "Apprendere all'Università", tomo II, Padova, 23/25 ottobre, Padova, CLUEP, 1997, p. 250.

43 B. Grassilli, "Il tirocinio: esperienza, conoscenza, formazione", in: *La scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti. Il Tirocinio e il Laboratorio*, a cura di G. Dalle Fratte, FrancoAngeli, Milano, 1998.

della scuola vennero preparati oltre 500 insegnanti secondari.⁴⁴ I corsi disciplinari erano affidati a docenti universitari della materia, mentre i corsi trasversali, con lezioni e tesine di pedagogia, didattica, psicologia evolutiva, erano compito dei docenti accademici di queste discipline. Con emozione, quando la scuola giunse alla sua conclusione, dopo dieci anni di attività, la Grassilli scriveva:

Se volgo lo sguardo al momento in cui è iniziata questa mia avventura alla SSIS di Trieste, che ho condiviso e continuo a condividere con tanti colleghi ed amici, vedo un gruppo di persone animato da una genuina curiosità e da un forte entusiasmo, consapevole per la gran parte della sua importante funzione: dare avvio a qualcosa di veramente innovativo in Italia, in grado di rinnovare il quadro istituzionale (e soprattutto culturale) della formazione docente.⁴⁵

Nel pensiero della Grassilli, la pratica professionale non va più intesa e presentata come una competenza da acquisire – come accadeva nei consueti corsi di formazione – ma come una forma di *apprendimento aperto*, orientato alla costruzione di competenze che dispongono il soggetto a continuare a crescere e ad apprendere durante la professione. Esso deve essere svolto come luogo di ricerca, per cogliere il sapere in atto dell'insegnante.⁴⁶ Secondo la Grassilli il tirocinio, più che insegnare a far lezione, doveva promuovere tutta una serie di competenze di tipo nuovo, che in precedenza non avevano mai fatto parte delle modalità di formazione iniziale degli insegnanti. Si trattava di:

- *Ricomporre in un giusto equilibrio il rapporto tra teoria e pratica*: le generalizzazioni formulate dalla ricerca scientifica, l'astrazione teoretica, i quadri concettuali devono rappresentare le necessarie chiavi di lettura per accedere alla conoscenza della realtà nei suoi specifici contesti e lo studente deve ritrovarli nel tirocinio.
- *Sviluppare capacità di ricerca nell'ambito della pratica*: entrato in aula, lo studente deve rendersi conto della complessità dei problemi didattici ed educativi ed acquisire coscienza che ogni scelta ed ogni decisione vengono prese dall'insegnante tenendo conto di una varietà di aspetti.
- *Apprendere in situazione*: il tirocinio non è una simulazione, ma rappresenta l'apprendimento di conoscenze vissute nella pratica professionale.

44 L'organigramma della SSIS, i nomi dei docenti dei corsi, delle scuole convenzionate, degli insegnanti accoglienti e dei frequentanti che avevano ottenuto l'abilitazione sono stati elencati in: *La SSIS di Trieste si racconta. Esperienze e riflessioni intorno a una scuola*, a cura di S. Di Pasqua, B. Grassilli, A. Storti, Trieste, EUT, 2008, pp. 325-344.

45 B. Grassilli, "Premessa", in: *La SSIS di Trieste si racconta*, a cura di S. Di Pasqua, B. Grassilli, A. Storti, cit., p. 7.

46 B. Grassilli, "Presentazione", in: *Nuova professionalità docente*, a cura di B. Grassilli, cit., p. 13; cfr.: anche B. Grassilli, "Premessa", in: *La SSIS di Trieste si racconta*, a cura di S. Di Pasqua, B. Grassilli, A. Storti, cit., p. 9.

- *Apprendere dall'esperienza*: l'insegnamento non deve essere mai ripetitivo, ma deve provenire da un sapere didattico in via di evoluzione continua, che consente di verificare i dati di un problema, cogliendo elementi comuni o aspetti diversi rispetto al nuovo.
- *Verificare le proprie attese e sviluppare l'auto-orientamento*: l'orientamento va inteso come sistematico collegamento di conoscenze acquisite in aree di un sapere pregresso, riflettendo sui problemi che si pongono e operando per una nuova strutturazione delle proprie conoscenze per risolvere situazioni nuove o impreviste.⁴⁷

Il tirocinio doveva assolvere anche un ultimo compito: quello di ricondurre ad unità la frammentazione del sapere distribuito tra le discipline psico-pedagogiche del curriculum multidisciplinare universitario. Diventava possibile, in questo modo, superare un ostacolo che aveva irrigidito il sistema universitario: quello di ritenere che il sapere accademico avesse esaurito la formazione dell'insegnante e che il tirocinio era un compito aggiuntivo delle università.⁴⁸ Definito in questa maniera il tirocinio, diventa più chiara la funzione del laboratorio: il tirocinio era un'attività che si svolgeva nella scuola, *extra moenia*, e portava l'università in classe, mentre il laboratorio aveva luogo *intra moenia*, portava la classe nell'università. Esso serviva, in un primo momento, per preparare il tirocinio e, dopo che questo era stato svolto, veniva utilizzato per iniziare un'opera di riflessione su di esso e sul suo rapporto con il sapere accademico in modo da generare nello studente un iniziale "sapere d'azione".

LA CIRCOLARITÀ TEORIA-PRATICA

Il discorso didattico della Grassilli non ignora la questione dei fini valoriali dell'educazione. In tutti questi passaggi la docente triestina non ha mai trascurato la necessità di un saldo ancoraggio con una concezione dell'educazione come grande progetto di formazione integrale della persona. La didattica nella sua valenza pedagogica, assume la dimensione di «*deliberazione e di impegno volto a un fine, tensione teleologica*, per cui l'essere dell'insegnante si intreccia strettamente con il suo *dover essere*».⁴⁹ L'accertamento dei fatti non entra in conflitto con la determinazione della direzione e del significato dell'operatività. In questo complesso gioco delle parti il rapporto tra teoria e pratica si ricompone. Superata la loro ir-

47 B. Grassilli, "Il tirocinio: esperienza conoscenza formazione", in: *La Scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti. Il Tirocinio e il Laboratorio*, a cura di G. Dalle Fratte, cit., p. 68; cfr. anche: B. Grassilli, "Pratica professionale e riflessività nel tirocinio", in: *Nuovi contesti della formazione*, a cura di L. Czerwinsky Domenis, B. Grassilli, Milano, FrancoAngeli, 2005.

48 cfr.: B. Grassilli, *Il tirocinio come strumento di didattica universitaria*, in Atti del Convegno "Apprendere all'Università", Padova, 23/25 ottobre 1996, Tomo II, Padova, CLUEP, 1997.

49 B. Grassilli, *Insegnamento, apprendimento, ruolo dell'insegnante*, in: "Il Quadrante Scolastico", n. 41, giugno 1989, p. 119.

riducibilità le due dimensioni trovano modo di innescare uno speciale rapporto interattivo⁵⁰ che può essere espresso come teoria-pratica-teoria o come pratica-teoria-pratica. La Grassilli su questo tema è esplicita: sul piano della ricerca il rapporto tra teoria e pratica va riesaminato nel senso che bisogna «avanzare l'ipotesi di una circolarità, riconoscendo così alla pratica un importante valore euristico e conoscitivo da trattare con adeguati strumenti d'indagine e cognitivi». ⁵¹ Ogni insegnante, messo di fronte ai problemi pratici da risolvere «attinge alla teoria reinterpretandola e adattandola, conquistando così nuove chiavi di lettura della realtà problematica che lo interessa e, con queste, forse nuove vie di soluzione». ⁵²

In una tale prospettiva:

Il paradigma della riflessività si propone come strumento per far cadere qualsiasi artificiosa separazione tra teoria e pratica assegnando ai ricercatori il compito di promuovere una più profonda conoscenza della pratica e della teoria alla luce delle loro reciproche interrelazioni e ai pratici quello di produrre dalla frammentarietà della loro esperienza una trama di significati preludio a teorizzazioni più ampie e consistenti. ⁵³

La Grassilli ha portato più avanti di tutti un tema comune del Gruppo, il rapporto tra teoria e pratica, fino alla formulazione di una vera e propria "teoria della pratica". Ha concluso il suo percorso con un risultato significativo. Tutte le tematiche disperse che avevano caratterizzato la ricerca didattica: metodi, contenuti d'insegnamento, valutazione e programmazione venivano riportate nelle mani dell'insegnante, che rappresentava il *terreno d'incontro* di ogni forma di sapere filosofico e scientifico sull'insegnamento. In particolare, nel Gruppo triestino, ha sostenuto la tesi che la ricerca didattica può conseguire risultati significativi con modalità proprie e lei stessa è stata l'esempio di una ricercatrice che ha saputo riconoscere la necessità di cambiare e di intraprendere strade nuove. E non lo ha fatto per un'intuizione improvvisa ma attraverso uno sforzo regolare e continuo di studio e di analisi della propria esperienza di docente e di formatrice, nel dialogo con i colleghi di afferenza. Il suo maggior merito è stato di non lasciare il primato al linguaggio psicologico che era diventato predominante nella didattica del tempo. I termini che lei usa – medialità, intenzionalità, deliberazione, flessibilità, organicità, volontà, impegno, responsabilità – sono squisitamente pedagogici. Non si tratta solo di linguaggio, ma dello spostamento di tutto un sistema di pensiero che permette di riportare l'educazione e l'insegnamento alla sua dimensione pedagogica originaria.

50 B. Grassilli, *La ricerca in campo didattico*, cit., p.112.

51 B. Grassilli, "Presentazione", in: *Nuova professionalità docente*, cit., p. 11.

52 Ivi, p. 12.

53 B. Grassilli, *La ricerca in campo didattico*, cit., p. 112.

Silvano Pezzetta: pedagogista della parola e dell'espressività

CLAUDIO DESINAN

MAESTRO E UOMO DI CULTURA

Nato a Trieste, S. Pezzetta (1914-2002) iniziò la sua carriera d'insegnante a Piovesano, una frazione di Tribussa superiore. Ottenuto il trasferimento fu maestro a S. Pelagio di Aurisina ed a Trieste, nelle scuole D. Chiesa, D. Rossetti e N. Sauro. Sicuro di sé, cauto, corrosivo e pungente, il quarto componente del Gruppo in ordine di tempo non amava mettersi in mostra, ma diceva sempre quello che pensava e qualcuno, un giorno, mormorò di lui: "Non gli va mai a genio niente, però dopo ci costruisce sopra qualcosa ed ha sempre ragione". Usava una metodologia di discussione lucidamente socratica: una volta posto il problema mostrava dubbi e perplessità e chiedeva agli altri come risolverle. Quindi dimostrava la debolezza di ogni tentativo e quando pareva che il problema fosse irrisolvibile tirava fuori la propria soluzione che, a quel punto, era l'unica possibile. Si accusava di essere come Oblòmov, il protagonista prototipo della pigrizia nel romanzo di I. Gončarov, ma era attivissimo e nel suo studiolo pieno di libri e di carte conservava, catalogati, tutti i suoi lavori. A venti anni era già scenografo, direttore della filodrammatica del Moto Club Triestino e commediografo per adulti e ra-

gazzi¹. Continuò come disegnatore e caricaturista,² scrittore di libri per ragazzi³ e nell'ultimo periodo della sua attività disegnò monili per la *maison* parigina di P. Cardin, traendo ispirazione da gioielli e ornamenti esposti nelle sale dei musei delle civiltà classiche. Ottenne premi e riconoscimenti, ma rimase sempre riservato e nascosto. Come maestro faceva scuola secondo le proprie regole e lasciava un'impronta nei suoi scolari che lo ricordano ancora. Leggeva di tutto, sempre pensando a come e cosa utilizzare per la sua classe e a suo merito più che uomo di cultura e maestro fu maestro e uomo di cultura.

I suoi quaderni ex VALE (*Visis, Auditis, Lectis, Elocutis*) sono uno zibaldone, ancora inedito, vivissimo, scritto a mano, di osservazioni, letture, critiche, appunti per i suoi libri e le sue commedie, segnalati sempre con data a numero unico, senza punteggiatura. In una pagina di queste sue note aveva segnato: "Hemingway ha scritto quaranta racconti, che hanno un solo difetto: trentasei sono di troppo". In un'altra pagina troviamo di suo pugno: "Ho troppe idee per la testa per seguire quelle degli altri", ma questo voleva dire anche che non si lasciava convincere facilmente. E poi battute, come questa: "Come passi il tuo tempo libero?" – "Vado all'università, all'Istituto di Pedagogia" – "E là cosa fai?" – "Studio il tempo libero". E ancora: "Il popolo ha le ali. Quando arrivano, i vincitori passano sempre tra due ali di popolo plaudente".

A Trieste strinse una viva amicizia con Petrini, che non mancava di consigliarsi e di entrare in corrispondenza con lui.⁴

1 Scrisse: *L'incompreso*, giocoso in un atto del 1934, lodato dalla critica triestina. *Argento vivo, L'idolo della...*, *La lampada della finestra* e *Il do ... del mattino*, andarono in scena nel 1935, con l'interpretazione di P. Tossi, uno degli attori triestini più acclamati. Seguirono: *Come?* atto unico (1938), *Le diagnosi del dottor Fuchs* (1940-1941), *Due della pattuglia* (1942), *La strada più curta* (1945), atto unico in dialetto triestino, e *Il Conte di Cagliostro* (1947), atto giocoso. Per ragazzi scrisse: *Tim che cercava la fata*, atto unico (1949), *Scenette in maschera*, 14 brevi rappresentazioni teatrali con le maschere della commedia italiana, e poi una serie di dialoghi, monologhi e fiabe dialogate. La fiaba *Il contadino furbo e il diavolo ingenuo* (1960) e la riduzione teatrale *Le nove monete di rame* (1962), tratta dal *Novellino*, furono scelte come pezzo d'obbligo per il concorso tra i ricreatori comunali triestini Trofeo Baraldi, nelle edizioni del 1962 e del 1966.

2 Nel 1983 il Circolo della Stampa ospitò una rassegna delle sue opere.

3 Arrivò nelle librerie, nel 1954, la riduzione di E. Malot, *Senza famiglia*, cui seguirono *Piccolo lupo seduto*, III premio del concorso O. Visentini, e *La spada spuntata*, riduzione del *Capitan Fracassa* di Th. Gautier. Il suo *Ragazzo Indio* ottenne, nel 1970, il primo premio al concorso nazionale di letteratura per l'infanzia O. Visentini e fu tradotto nella scrittura Braille e in tedesco con il nome di Maipiki. Nel 1974, *Il trombettiere del Re* vinse il primo premio del concorso Andersen di Sestri Levante. Ci pensa Tris arrivò quarto classificato nel concorso di narrativa per ragazzi del Consorzio Bibliotecario Valtenesi (1988). In seguito furono pubblicati: *Una gita quasi scolastica* (1994) e *Tre storie inquietanti* (1999).

4 La Facoltà di Scienze della Formazione ha voluto dedicare a S. Pezzetta una Giornata di Studio, con le relazioni di B. Grassilli, C. Desinan, F. Cossutta. Alla conclusione era stata inaugurata una Mostra, dove erano stati raccolti alcuni dei suoi quadri, dei suoi disegni e delle sue pubblicazioni in settori distinti, separati l'uno dall'altro da aneddoti e commenti tratti dai suoi Quaderni ex VALE. La sua figura ed il suo pensiero sono stati oggetto di un saggio di C. Desinan, *Silvano Pezzetta, esploratore appassionato dell'immagine e della parola*, in: "Archeografo Triestino", Serie IV,

IL BAMBINO FUORI DELLA PORTA

Per Pezzetta la scuola viva e reale, quella dei maestri, era stata solo apparentemente centrale nei discorsi pedagogici illustri, ma in realtà era lasciata a se stessa per venire poi colpevolizzata, perché, nel giudizio dei sapienti, sbagliava sempre. Da maestro attento e sempre insoddisfatto aveva in urta il modo di essere di quei pedagogisti accademici che non mostravano dubbi ed esitazioni, saldamente ancorati alle loro posizioni di fondo, ma che ignoravano il bambino reale, il quale rimaneva escluso dalle loro enunciazioni. Come il mito platonico spiega la sostanza del pensiero meglio di un lungo discorso, così, per dare dimostrazione di questa sua tesi, aveva ideato questo racconto metaforico:

Un grande cattedratico era stato chiamato in una città italiana per una conferenza. La stampa ne aveva dato notizia e la sala si era riempita d'insegnanti e personalità della cultura e delle istituzioni cittadine. In un silenzio assoluto il grande cattedratico aveva cominciato a parlare. Con le sue argomentazioni e il suo linguaggio aveva affascinato l'uditorio e l'aveva convinto del valore e dell'importanza di un rinnovamento radicale dell'educazione per il bene della società futura nelle direzioni da lui indicate. Ad un tratto, dalla porta in fondo, vennero dei rumori, come passi di corsa e grida. Il grande cattedratico si fermò e disse a qualcuno del tavolo della presidenza se poteva andare a vedere cosa succedeva, perché lui, con quella confusione, non era in grado di concentrarsi e di proseguire. Il qualcuno, leggero e silenzioso, si affrettò lungo il corridoio che correva sotto le finestre, arrivò in fondo ed uscì dalla porta laterale come per voler arrivare all'improvviso. Si sentì la sua voce alzarsi con un tono duro di rimprovero che giunse fino al grande cattedratico ed i rumori cessarono. Il qualcuno rientrò in sala, guardò il cattedratico dal fondo e disse, quasi scusandosi: era un bambino.

IL FASTIDIO DEI PEDAGOGISMI

Aveva preso di mira lo stesso linguaggio di una certa letteratura pedagogica, che nei suoi giochi del dire e non dire sconfinava nell'astrazione e nell'ambiguità e su questo problema aveva anche impostato le sue gustose esercitazioni agli studenti. Per dare dimostrazione di questa sua convinzione aveva ideato una tavola a più colonne: nella prima erano elencate le proposizioni principali, nelle altre, in successione, le secondarie causali, finali, consecutive, temporali, tipiche di una certa letteratura pedagogica. Finito il lavoro, in una delle pagine dei suoi Quaderni aveva trascritto una proposizione dopo l'altra, a caso, e ne era venuto questo periodo, perfetto sul piano sintattico ma privo di significato:

Nella considerazione pedagogica di una moderna problematica intesa come proiezione verticale e paradigmatica, sul piano operativo, di quei valori perenni che soli possono integrare la persona umana in una *Weltanshaung* dove la dimensione estetica non

Vol. LXXI (CXIX della raccolta), Trieste, Graphart Printing, 2011, pp. 431-439. Nelle pagine che seguono è riportata la figura di Pezzetta come voce nel Gruppo.

si risolve in uno sterile calcolo combinatorio di possibilità, ma trovi un suo coefficiente costante nel fare artistico, il canto acquista una prospettiva nuova e illuminante.

Non è una forzatura ritenere che la chiarezza del linguaggio ed una scrittura di cose e non di parole siano state ricercate con maggiore convinzione da tutti i membri del Gruppo pedagogico triestino per non cadere nelle maglie di Pezzetta.

LA PEDAGOGIA COME CONTRAZIONE

Senza troppa convinzione perché estraneo al suo modo di essere, prese posizione rispetto al problema dello statuto della pedagogia.

In un libretto piccolo di dimensioni, ma succoso, preparato con B. Grassilli, egli scriveva che «sarebbe un errore ritenere la pedagogia una materia ben circoscritta nel suo campo di ricerca». ⁵ Era meglio ritenerla una “scienza aperta, vale a dire senza una linea di frontiera che la divida da altre discipline” che erano diventate sempre più numerose, perché oltre la psicologia e la sociologia, anche l’antropologia culturale, l’informatica, la cibernetica, la pragmatica della comunicazione avevano trovato “inaspettata risonanza nel campo pedagogico”. Una tale compresenza di problemi e di discipline portava a considerare la pedagogia come una scienza per propria natura tridimensionale, perché qualunque problema educativo «si pone su tre piani diversi: filosofico, empirico e scientifico». ⁶ Per Pezzetta lo studio della pedagogia procedeva secondo un ritmo a due fasi, una prima di “espansione” ed una seconda di “contrazione”. La fase di espansione era il momento della ricerca, delle supposizioni, dell’utilizzo delle scienze dell’educazione. Dopo che erano state formulate queste ipotesi e raccolte queste informazioni era necessaria la fase di contrazione, e cioè «di ritorno ai problemi di fondo dei fini, del soggetto, dei contenuti e dei modi dell’azione educativa, che sarà più ricco e fruttuoso perché alimentato dagli apporti della fase precedente». ⁷ Per propria natura, Pezzetta era rimasto fedele a questa modalità tanto nei propri seminari accademici e nei corsi di formazione degli insegnanti, quanto negli scritti ad essi destinati.

⁵ B. Grassilli, S. Pezzetta, *Guida pratica allo studio della pedagogia*, Firenze, Le Monnier, 1969, pp. 11-12. Il volumetto era stato il risultato di un’esercitazione, trascritto come dispensa per gli studenti, ma all’editrice piacque e fu messo alla stampa.

⁶ Ivi, p. 24.

⁷ Ivi, p. 29.

Pezzetta aveva anche formulato una sua spiegazione del rapporto tra pedagogia e scienze dell'educazione. Per lui le scienze dell'educazione avevano avuto il merito di offrire alla pratica educativa un grande aiuto, ma bisognava guardarsi dall'accettare passivamente le proposte degli esperti in base ad una loro reale o presunta autorità senza sottoporle al vaglio rivelatore della pratica. E a sostegno aveva scovato una frase di Chomsky: «C'è davvero molto poco in psicologia e in linguistica che egli (l'insegnante) possa accettare a priori».⁸ Insomma Pezzetta assegnava alla pratica un ruolo che già arieggiava nell'ambito della ricerca del Gruppo triestino: quello di essere l'unico terreno di convalida o di falsificazione della ricerca scientifica in educazione.

Per quanto poi riguardava l'insegnamento, a suo giudizio, non erano centrali i risultati più recenti delle scienze dell'educazione, ma la conoscenza epistemologica della disciplina e la didattica poteva veramente cambiare solo se accettava di porsi su questa strada. Se mai, la ricchezza delle indicazioni che veniva dalla psicologia evolutiva poteva affiancare e dare un qualche contributo per migliorare l'azione immediata, ma la didattica disciplinare doveva trovare il suo fondamento nei terreni dell'epistemologia della disciplina. Era, invece, convinto dell'importanza della storia della pedagogia. Nel libretto scritto con B. Grassilli sosteneva la necessità di un serio e approfondito studio di questa disciplina e questo perché essa «mostra come i nostri metodi e le nostre concezioni si siano venuti gradualmente formando nel corso dei secoli, fondendo il passato e il presente in un organismo unico, in continuo processo di sviluppo».⁹ La storia della pedagogia ha avuto il merito di aver cercato il meglio dell'educazione e di aver condotto «una dura polemica contro metodi e prassi educative antiquate, violente e autoritarie».

L'UNITÀ DELLO SVILUPPO

Pezzetta aveva sempre preso posizione nei confronti di tutte quelle innovazioni che non gli erano sembrate solo linee iniziali di tendenza, ma che avevano ottenuto consenso nella scuola. Intervenne sul problema della metodologia seguita dagli insegnanti, che per lui correva il rischio di risultare eccessivamente frammentata, mentre doveva essere impostata in maniera unitaria, perché «l'unità integrale dello sviluppo infantile esige parallelamente un'unità strutturale dell'azione didattica, pur nella molteplicità delle esperienze».¹⁰

⁸ S. Pezzetta, "Lingua italiana", in: F. Blezza, L. Czerwinsky Domenis, C. Desinan, *Esercitazioni didattiche per la nuova scuola elementare*, Firenze, Le Monnier, 1990, p. 153; la frase è citata anche da M. L. Altieri Biagi, *Didattica dell'italiano*, Verona, Bruno Mondadori, 1978.

⁹ B. Grassilli, S. Pezzetta, *Guida pratica*, cit., p. 17.

¹⁰ S. Pezzetta, "Metodologia delle attività educative", in: *Educare l'infanzia*, a cura di E. Petrini, Firenze, Le Monnier, 1986, p. 483.

Esprese il suo pensiero nei confronti della psicomotricità, un termine che restò sempre escluso dai suoi scritti. Era stata per lui una sciocchezza l'affermazione di Picq e Vayer, secondo i quali la psicomotricità aveva ricomposto quella distinzione tra il corporeo e lo psichico che era stata formulata, per la prima volta, da Platone ed era rimasta nella cultura giudaico-cristiana. Non credeva troppo neanche alla novità dei prerequisiti, altra questione dominante degli anni settanta, quando parve doveroso, prima di procedere ad ogni apprendimento, stabilire quali fossero le abilità che lo scolaro doveva già possedere per entrare con maggiore facilità in pieno possesso di una nuova competenza e che, in conseguenza, era compito dell'insegnante assicurarsi che queste abilità fossero pienamente possedute da ciascun alunno prima di procedere ai nuovi insegnamenti. Secondo Pezzetta, la creazione di condizioni continue di facilitazione per ogni forma di apprendimento non rappresentava un vantaggio, perché lo scolaro si abituava a trovar tutto pronto e non era più messo nella necessità di utilizzare tutte le energie necessarie per affrontare un compito. Insomma la pratica dei prerequisiti creava disimpegno e Pezzetta condannò senza esitazioni la pedagogia del facile.

Convinto dell'importanza del rapporto interpersonale insegnante-scolaro, Pezzetta non aveva mancato di manifestare le proprie perplessità nei riguardi di quegli autori che negli anni ottanta avevano iniziato una campagna contro la figura dell'insegnante unico, accusato di essere un tuttologo – e quindi approssimato in tutto e non esperto di niente – e perché finiva, con la sua continua presenza, con il plagiare la personalità infantile. Al massimo egli accettava che la scuola mantenesse la figura dell'insegnante prevalente, a garanzia della continuità del rapporto educativo interpersonale, con accanto alcuni insegnanti specializzati nei soli settori dell'educazione fisica, della musica e dell'immagine.

Pezzetta si era anche schierato nei confronti del comportamentismo americano ed aveva dichiarato la propria contrarietà alla teoria dell'apprendimento “per prove ed errori”, perché per lui si trattava di un modello meccanicistico assoluto e perché, anche in “prove ed errori”, ci sono, pur sempre, una presa di coscienza ed un qualche atto di intuizione.

Severa era stata la sua critica nei confronti dell'istruzione programmata. Si trattava di un procedimento metodologico che, tra gli anni sessanta e settanta, aveva entusiasmato ed aveva occupato una intera stagione della pedagogia internazionale. Era stata ideata dallo Skinner, teorico principale del condizionamento operante e delle *teaching machines*. Il programma skinneriano era stato denominato “lineare” perché costruito su una serie di quadri in successione, l'uno dopo l'altro. Ogni quadro presentava un'informazione, che doveva essere molto breve. Sotto di essa erano inserite una domanda e tre risposte: se lo scolaro sceglieva la risposta giusta la macchina scattava subito al quadro successivo. Tutti questi passaggi dovevano essere costruiti in modo rigoroso, in modo da evitare ogni possibilità di errore. Lo scolaro che sbagliava veniva rimandato all'inizio del programma e doveva rifare il percorso. Lo Skinner era convinto che un tale procedimento

rappresentava un continuo rinforzo. Con l'istruzione programmata diventava possibile ogni sorta di apprendimento, la cui conquista era solo una questione di tempo, perché ciascuno scolaro, in tempi più o meno lunghi, era messo in grado di raggiungere lo stesso risultato. A garanzia dell'efficacia di questo suo metodo lo Skinner aveva ideato un primo percorso di istruzione programmata sul funzionamento di una lampadina. Il programma lineare poteva venire anche trascritto su libretti, nei quali ciascuna pagina conteneva un quadro.

La pratica dell'istruzione programmata ebbe sostenitori convinti. Il Freinet, teorico di una pedagogia popolare e della stamperia a scuola, aveva costruito una rudimentale *teaching machine* con una scatola di scarpe, una finestra sul coperchio ed un rotolo di carta che veniva fatto scorrere in modo da far comparire, uno per volta, ogni singolo *frame*. A Trieste, gli studenti del corso di Pedagogia di Petrini avevano costruito, nelle loro esercitazioni, un libriccino con un programma skinneriano di geografia che era stato poi pubblicato dal CDNSD di Firenze¹¹ e che la Czerwinsky conserva ancora nel suo archivio. Sempre a Trieste L. Trisciuzzi aveva predisposto un programma skinneriano per l'apprendimento della lettura e della scrittura, l'unico in Italia, che fu testato nella scuola elementare di Opicina. In Europa, l'istruzione programmata ebbe un insospettato successo ed a Parigi, nel Liceo Fénelon, venne presentato ai partecipanti del Gruppo di gestione del Centro internazionale d'informazione per l'informatica nell'insegnamento secondario (CERI, OCSE, Chateau La Muette, Parigi, 1974) un programma di insegnamento della grammatica latina, che era stato costruito dagli stessi professori,

Pezzetta aveva subito espresso il suo dissenso quando in città erano comparsi i primi e rudimentali *programmi lineari*, predisposti sulla base della teoria skinneriana e trascritti su fogli: secondo Pezzetta gli sforzi di questi insegnanti erano apprezzabili, ma era l'intera metodologia skinneriana che andava rivista per tutta una serie di buoni motivi. In primo luogo, perché lo spezzettamento di una materia in una serie di *frames* toglieva all'insegnamento quello che doveva essere il suo principio insostituibile: la sua unità, un'unità che difficilmente poteva venire ricomposta nel percorso skinneriano, interamente costruito su singole informazioni poste in successione l'una dopo l'altra. Inoltre qualunque forma di istruzione programmata, con o senza apparecchiature tecnologiche, metteva in disparte l'insegnante, che invece rappresenta, per lui, la condizione prioritaria dell'apprendimento: insomma il programma lineare presupponeva un bambino Lego, costruito con mattoncini accostati l'uno sull'altro. Inoltre, la lunga serie dei piccoli passi era tutta preordinata secondo la logica del programmatore, mentre il bambino segue una propria logica, che non sempre corrisponde a quella adulta. Per di più veniva eliminato uno dei fattori fondamentali dall'apprendimento, l'intuizione, che, invece doveva venire valorizzato, perché rappresenta la capacità di scoprire la soluzione senza dover essere costretti a fermarsi sui tanti passaggi

11 E. Petrini, *L'istruzione programmata*, dispensa a.a. 1967/68 – Trieste, copisteria dell'Università, 1968.

intermedi obbligatori. Per Skinner, ogni deviazione dal percorso predefinito era ritenuta un errore, anche se non era strettamente tale, mentre per Pezzetta l'errore era utile, per l'insegnante e per lo scolaro. Infine, una tale metodologia portava ad un'ultima, pesante conseguenza: essa bloccava ogni manifestazione creativa dello scolaro, perché la creatività è la soluzione di un problema attraverso un percorso inconsueto e diverso da quello disegnato secondo una logica predefinita. In sostanza, l'istruzione programmata restava ancorata al pensiero convergente del Guilford e bloccava quello divergente. E con ciò Pezzetta riformulava l'accusa che il Bruner aveva mosso all'intera scuola americana, quando gli Stati Uniti si erano trovati, alla fine degli anni cinquanta, sulla loro testa, lo Sputnik russo. Si erano domandati quale aveva potuto essere il motivo di questo loro ritardo ed il Bruner aveva sostenuto che la causa era dovuta alla metodologia di insegnamento e di selezione sociale pesantemente anticreativa dell'intero sistema scolastico americano, tutto fondato su percorsi rigidamente predefiniti, *mental test* e test di controllo sempre preparati, per la loro stessa impostazione, solo per la "mano destra", la mano della progressività logica, e trascuravano la "mano sinistra, quella della creatività.

L'istruzione programmata entrò in crisi alla fine degli anni settanta, dopo che dalle scuole secondarie svizzere venne conosciuto un Rapporto dei professori di fisica, i quali avevano dichiarato che essi riuscivano ad ottenere risultati migliori ed in tempi più brevi quando spiegavano alla lavagna il loro programma di base utilizzando logica ed intuizione insieme.

LA LINGUA COME SORPRESA

Si era interessato del gruppo scolastico di lavoro e del suo rapporto con l'insegnamento¹², ma i suoi filoni di maggiore impegno furono quelli sulla didattica della lingua italiana e dell'immagine,¹³ sui quali egli si era impegnato in prima persona, sia come scrittore di libri per ragazzi e autore di testi scolastici, sia come disegnatore e pittore. Nel rapporto operatività didattica/fini dell'insegnamento ha sempre cercato i fini della lingua nella natura, nella struttura e nelle funzioni della lingua stessa. E quando si trovò di fronte al problema dell'insegnamento della lettura e dell'ordine con cui dovevano essere proposte le consonanti dell'alfabeto ritenne necessario trovare la spiegazione nella tipologia della loro pronuncia e non nella psicologia dell'apprendimento.

12 S. Pezzetta, "Il gruppo e la sua operatività", in: *Lineamenti di scienze dell'educazione*, a cura di E. Petrini, Firenze, Le Monnier, 1975, pp. 371-382.

13 S. Pezzetta, "Educazione all'immagine", in: S. Pezzetta, I. Montiglio, C. Desinan, *Educazione all'immagine, al suono e alla musica, motoria nella nuova scuola elementare*, Firenze, Le Monnier, 1987, pp. 9-53.

Sul tema della lingua Pezzetta si espresse a più riprese confermando le sue considerazioni con citazioni mirate, tratte dai maggiori linguisti del tempo, da J. B. Carroll¹⁴ a R. H. Robins¹⁵ a F. P. Dinneen.¹⁶ Anche per lui, come per il Carroll, «il linguaggio è il miglior spettacolo che l'uomo metta in scena»¹⁷ e la scuola, più che “insegnare” la lingua, doveva farla apprezzare e mettere il fanciullo nella condizione di usarla nella varietà delle sue manifestazioni e nella ricchezza delle sue funzioni. Egli riponeva la sua piena fiducia nell'insegnante e quando nei corsi di formazione veniva invitato a spiegare come doveva essere il buon libro di lettura, concludeva la sua lezione dichiarando che il miglior libro di lettura era quello che gli insegnanti predisponavano con i loro ragazzi, scegliendo testi e passi dalla letteratura narrativa, scientifica e giornalistica ed era in realtà quanto egli stesso aveva fatto da maestro. Aveva preso posizione anche sulla controversa questione del rapporto tra competenze e conoscenze dichiarando, in modo sbrigativo, che si trattava di un falso problema, perché non era possibile l'uso delle prime senza le seconde. Ed il terreno della lingua era quello che meglio si prestava all'applicazione di questa sua convinzione. Nei suoi articoli e saggi sull'argomento, al posto di una lingua vissuta passivamente sul quaderno e sull'esercizio ha sempre proposto una lingua della riflessione, della scoperta e della sorpresa:¹⁸ sostanzialmente della competenza.

I LIBRI PER RAGAZZI

Non mancò di intervenire sul linguaggio della letteratura per ragazzi. Per lui la buona lettura non era solo una questione di contenuto, ma anche del modo con cui un tale contenuto era comunicato attraverso il mezzo della lingua. Certamente il fanciullo ha bisogno di una storia, con le sue vicende e le sue sorprese, ed ama incontrare personaggi interessanti, ma il libro presenta comunque un problema di comprensione e con ciò una questione di lingua. E se il ragazzo trova ostacolo in una scrittura non adatta alla sua età, il libro produce un danno difficilmente riparabile, perché crea fastidio e quell'educazione alla lettura che tutti invocano invece che favorita viene ostacolata. Un buon libro per ragazzi comporta perciò problemi di “leggibilità” e va al di là della formuletta che lo scrivere deve essere scorrevole e facile. Per una corretta comprensione bisogna tener conto di una serie di problemi relativi alla struttura della lingua, alla selezione dei vocaboli

14 J. B. Carroll, *Psicologia del linguaggio*, Milano, Martello, 1966.

15 R. H. Robins, *Introduzione alla linguistica generale*, Bari, Laterza, 1969.

16 F. P. Dinneen, *Introduzione alla linguistica generale*, Bologna, Il Mulino, 1970.

17 J. B. Carroll, *Psicologia del linguaggio*, cit., p.1.

18 S. Pezzetta, “Il ruolo dell'inaspettato nell'educazione linguistica”, in: *La programmazione nella scuola materna*, a cura di E. Gregoretti, Trieste, FISM, s.d., pp. 17-25.

e dei costrutti. Ugualmente importante era la scelta, meno scontata, della lunghezza delle frasi, della loro coordinazione, dei modi di dire, «delle figure retoriche, degli aduttismi, delle interferenze, dei sottintesi, dei passaggi ellittici, delle astrazioni, delle anacronie narrative, dei punti di vista, dei richiami ai referenti esistenziali e culturali».¹⁹ E per Pezzetta, il migliore esempio che mette insieme in maniera esemplare lingua e contenuto è il Pinocchio di Collodi.

LE PROVE OGGETTIVE DI LETTURA

Con la Grassilli, nell'ambito del Programma AZ, aveva preparato due serie di prove oggettive di lettura: le POL (Prove Oggettive di Lettura) e le VAL (Valutazione della Lettura). In precedenza, i due ricercatori si erano fatti arrivare in Istituto tutto quello che avevano potuto trovare in Italia e all'estero su questo genere di test. Sulla base di una tale documentazione Pezzetta sosteneva che le prove di lettura potevano essere distinte in due tipi: *standardizzate* – vale a dire testate come i test mentali su migliaia di ragazzi – e *oggettive*, preparate sperimentalmente ma non standardizzate. Egli mostrava dei dubbi sul reale valore didattico delle prove standardizzate: per l'insegnante era di ben scarso aiuto scoprire che un certo suo alunno era al di sotto o al di sopra della media stabilita con le prove standard, perché, sul piano operativo, non è importante il confronto con il dato statistico, ma quello con il resto della classe. Era, anche, errato ritenere le prove standardizzate capaci di predire il successivo percorso dello scolaro o utilizzarle come una sorta di *mental test* di valutazione delle abilità mentali ma, al massimo, dovevano essere utilizzate come delle semplici *prove di profitto*. Invece, si dichiarava favorevole alle *prove oggettive*, perché consentivano all'insegnante di rendersi meglio conto del livello reale di apprendimento della lettura di ciascuno dei suoi scolari e quindi di predisporre un'azione di recupero più esattamente calibrata sulla tipologia della difficoltà riscontrata. L'altro vantaggio delle prove oggettive era che un insegnante volonteroso poteva costruirsele da solo, in rapporto alle reali esigenze della propria classe, senza con ciò togliere nulla alla loro oggettività, il che consentiva di confrontare ciascuno scolaro con il resto della classe in modo più appropriato rispetto alle prove standardizzate.²⁰

Una volta predisposte, le batterie di prove POL e VAL furono tarate nelle classi degli insegnanti sperimentatori AZ che avevano aderito al progetto.

Pezzetta e Grassilli erano rimasti colpiti dal contributo concreto che gli insegnanti AZ avevano dato all'intero lavoro di sperimentazione. Ciascuno di loro, nel corso degli incontri collegiali, aveva avanzato spiegazioni originali delle

¹⁹ S. Pezzetta, "Gli scrittori", in: S. Blezza, L. Sossi, *Dove va la letteratura giovanile*, Atti dell'Incontro-Seminario, Università di Trieste, 1987, p. 20.

²⁰ Tutte queste considerazioni sono tratte da un suo dattiloscritto, *La valutazione della lettura nella scuola dell'obbligo*, preparato per una conferenza presso il Centro Pedagogico del Friuli-Venezia Giulia nel maggio del 1969, conservato, in copia, dalla figlia Giuliana.

difficoltà incontrate dai propri scolari nella prova, oppure segnalato i difetti di costruzione di un determinato *item*, difetti che egli solo, nel corso del contatto diretto con la classe, era stato in grado di riconoscere. Insomma gli insegnanti avevano dimostrato una conoscenza dei problemi d'insegnamento della lettura di cui la ricerca didattica non aveva nemmeno supposto l'esistenza. E fu proprio da tali rilievi che Pezzetta e Grassilli trassero una conseguenza di merito. Per loro le batterie di *prove oggettive* potevano affiancare ma non sostituire le prove di valutazione tradizionali nella scuola, perché l'insegnante "acquista ed affina una particolare sensibilità nella conoscenza della classe e dei singoli alunni e niente può supplirlo". Esse avevano il vantaggio di far scoprire all'insegnante problemi di apprendimento che aveva solo sospettato, ma che non erano ancora evidenti.

NÉ CON TE, NÉ SENZA DI TE

Una delle questioni didattiche della lingua nella scuola era se e come usare la grammatica. In quegli anni erano comparse le grammatiche generative e ad albero e Pezzetta aveva esaminato con particolare attenzione queste pubblicazioni perché suscitavano la sua curiosità. La sua conclusione era stata che le grammatiche generative avevano portato avanti il tentativo, non certamente nuovo, di sostituire la grammatica tradizionale, ma non ci erano riuscite, perché erano state costrette, pur sempre, ad usare, nelle loro definizioni, le tradizionali categorie grammaticali della lingua. Insomma cacciata dalla porta la grammatica tradizionale rientrava dalla finestra.

Egli conosceva bene tanto le tesi di coloro che volevano abolire la grammatica nella scuola elementare in nome di una grammatica implicita del parlante, quanto le tesi, derivate da una malintesa psicologia, secondo le quali il bambino non era in grado di capire la grammatica prima dei dieci anni. Soprattutto rifiutava, infastidito, le critiche serrate «di didatti e compilatori di grammatiche, animati da velleità innovative troppo scopertamente polemiche e spesso indotte attraverso mediazioni di seconda o di terza mano di problemi più generali di carattere psicologico o linguistico». ²¹ Con la loro presunzione e patina di modernità danneggiavano la scuola e Pezzetta dichiarava che per la grammatica valeva quanto il poeta latino aveva detto della sua donna: *nec tecum, nec sine tecum vivere possum*. Egli combatteva soprattutto l'uso scolastico di considerare le parole isolate e non le strutture. Per lui tutta la grammatica stava nella riflessione sulla lingua ed il vantaggio era rappresentato più che nella codificazione del linguaggio «nei processi mentali posti in atto per analizzarne le componenti». ²² Rispetto alle critiche serrate contro le nove parti del discorso, accusate di essere "inadeguate e insuf-

²¹ S. Pezzetta, "La lingua italiana", in: F. Blezza, G. Cirignano, C. Desinan, *Maestri domani*, Firenze, Le Monnier, 1999, p. 418.

²² Ivi, p. 417.

ficienti ai fini di una descrizione scientifica della lingua”, egli rilevava, con il Robins, che esiste nei parlanti nativi un certo “sentimento linguistico” o una sorta d’intuizione per cui essi tendono a raggruppare certe parole per categorie pur senza essere consapevoli del perché. E, conseguentemente, ne traeva la conclusione che nella scuola una qualche categorizzazione pur semplice della lingua ci doveva pur essere. Da questi presupposti, Pezzetta costruì, poco a poco, una grammatica viva, che si serviva delle parti del discorso della grammatica tradizionale. Tali parti, però, dovevano rappresentare gli ultimi non troppo ricercati elementi di un percorso che nasceva dalla sorpresa di ciò che si poteva trarre dalla riflessione su una parola, sempre considerata nel suo contesto, e sulle costruzioni della lingua. In questa maniera cadeva la distinzione tra morfologia e sintassi e la lingua era esaminata in conformità ad un approccio totale. Pezzetta osservava anche che non si trattava di una scoperta della linguistica moderna, perché già «il grammatico Pietro Ispano, aveva sostenuto nel XIII secolo che le parti del discorso non possono essere studiate con profitto se prese isolatamente, bensì soltanto in costruzioni nelle quali esse ricorrevano in realtà».²³

Uno dei filoni per avviare una tale riflessione sulla lingua era la nozione di “accettabilità” di una frase, ben diversa da quella di “grammaticalità”, nel senso che la frase poteva essere grammaticalmente corretta, ma era stata articolata in modo tale da rendere difficilmente comprensibile il discorso.²⁴ Era anche occasione preziosa di riflessione il diverso significato che la frase assume quando un verbo, un aggettivo, un nome o una proposizione sono spostati all’interno del discorso.

LE CATEGORIE DELLA SCRITTURA CREATIVA

Pezzetta era nemico dei luoghi comuni e per lui limitarsi ad accettare la lingua usata dallo scolaro, nello scritto e nell’orale, per rispettare, secondo proclami frequentemente ricorrenti, la sua spontaneità, più che un non senso era un danno, perché in questa maniera il ragazzo non si liberava dalla lingua immediata dell’ambiente sociale, né da quella della televisione e non si costruiva un proprio efficace sistema espressivo di comunicazione. Non era neanche vero che la lingua della scuola era la lingua della vita, perché si tratta di cose diverse ed è compito dell’insegnante aiutare lo scolaro ad un uso della lingua che per lui è nuovo. Era poi del tutto fuorviante ritenere che quando ci sia il pensiero c’è direttamente anche la parola, che la scuola doveva insegnare pensieri e che bastava dire al fanciullo di scrivere come pensa, perché dopo la lingua sarebbe venuta da sola.

Pezzetta accusava la scuola di una grave colpa: quella di far parlare e far scrivere troppo poco lo scolaro. Egli offrì all’insegnante un panorama di modalità diverse di usare il linguaggio nella sua forma scritta e preparò un elenco di categorie che

²³ Ivi, p. 416.

²⁴ Ivi, p. 416.

aprivano ad altrettante possibilità di riflessione. In apparenza sembrano forme di scrittura diverse, in realtà sono altrettante categorie della creatività, perché in ciascuna di esse, anche nel componimento assegnato, lo scolaro deve ideare qualcosa di suo. Merita riassumerle perché significative del suo modo di intendere la didattica della lingua: *comunicazioni dirette a un ricevente* (lettera, formulazione di domande, relazione, sostenere le proprie ragioni e cercar di convincere, intervistare); *narrazioni omodiegetiche*, quando il narratore è protagonista o testimone diretto di un avvenimento (cronaca, diario, ricordo, appunto); *invenzione* (racconto, barzelletta, scrivere versi, dialogo); *svolgimento di un componimento* preferibilmente preparato in precedenza dall'insegnante; *operazioni verbali su un testo preesistente* (riscrivere, parafrasare, riassumere, ridurre, definire l'argomento, riordinare, smontare e rimontare un testo con un ordine diverso, volgere un fumetto nel linguaggio verbale, drammatizzare); *la scrittura creativa o espositiva* (*creative writing* o *expository writing*); *scrivere una fiaba* o semplicemente qualcosa su alcune parole date. Il personaggio da lui ideato di Bastian Contrario, che faceva tutto l'opposto di quanto gli si diceva e andava, così, incontro ad una varietà di disavventure, dava all'insegnante la possibilità di inventare con i suoi scolari tutta una serie di inconvenienti divertenti e ricchi di occasioni espressive e di scelte linguistiche appositamente selezionate per segnalare i momenti e i fatti imbarazzanti o umoristici dell'episodio.

PAROLA E IMMAGINE

Per Pezzetta disegno e mimo non andavano tenuti distinti perché avevano in comune la dimensione della "rappresentazione mentale", che costituiva anche il fattore educativo profondo della loro pratica in classe. Il bambino piccolo può rappresentare il serpente strisciando, ma anche disegnandolo, e in tutti i due casi egli sviluppa la sua capacità di creare quelle immagini che sono alla base del pensiero e di ogni forma di comunicazione.²⁵ Il suo contributo più originale fu, forse, lo scritto su di un problema trascurato nella scuola elementare, l'educazione all'immagine ed il rapporto tra immagine e parola.

L'occasione per affrontare a fondo queste due questioni che a lui già stavano a cuore fu offerta a Pezzetta dalla pubblicazione nel 1985 dei nuovi Programmi per la scuola elementare. Egli si era lamentato perché il testo ministeriale aveva ignorato, senza giustificazione, un'attività tradizionale nella scuola come il disegno e pur senza nominarlo, aveva fatto supporre che il disegno poteva venire recuperato nell'"educazione all'immagine". Pezzetta aveva subito colto l'estensione di significato che l'immagine assumeva nel testo ministeriale, ma anche l'arbitrarietà della scelta perché il disegno non coincide né con l'immagine fissa né con

25 S. Pezzetta, "Tecniche didattiche e prassi operativa", in: E. Petrini, D. Gasparini, coordinamento editoriale, *Proposte metodologiche e didattiche per il tirocinio*, Firenze, Le Monnier, 1978, pp. 142-143.

l'immagine in movimento. Inoltre l'immagine presenta «un panorama teorico e scientifico ancora assai instabile»²⁶ che non ha alcun rapporto con il panorama teorico consolidato sul disegno infantile.

Non era vero, ad esempio, che l'immagine era di per sé maggiormente significativa, agli effetti della comunicazione, di un messaggio verbale. Parola e immagine seguono leggi proprie e l'una non può essere sostituita dall'altra: nessun artista sarà mai in grado di trasmettere con il pennello ciò che esprime l'*Infinito* del Leopardi e nessuna penna sarà capace di trasmettere "la misteriosa bellezza della *Tempesta del Giorgione*". D'altra parte è vero anche che l'una ha bisogno dell'altra per essere pienamente compresa. Per Pezzetta erano caratteristiche dell'immagine la *polisemia* (molteplicità di significati) e l'*ambiguità* (incertezza di significati) ed erano questi i due motivi per cui essa non si definisce da sola, a meno che non si tratti di immagini simboliche, come accade per le carte geografiche e topografiche, che possiedono già un significato condiviso e sono sostenute da una colorazione o da una simbologia di riferimento.

Per sperimentare questa sua convinzione aveva avviato tutta una serie di esercitazioni con gli studenti ai quali egli presentava dei quadri ben noti – come *La fucilazione* di Goya – chiedendo cosa rappresentavano. Le risposte segnalavano la diversità delle interpretazioni e le dimenticanze, anche gravi, di elementi del quadro o di particolari significativi. Aveva anche presentato a una classe elementare delle immagini, molto diverse tra di loro per il tema e lo stile usato, tratte dalle illustrazioni di libri per ragazzi, chiedendo di dire cosa significavano e di dare un giudizio.²⁷ Pezzetta concludeva che «non c'è nell'immagine un significato implicito tale da essere interpretato da tutti nello stesso modo; anche se tutti vedono oggettivamente la stessa cosa, il fattore decisivo della comprensione non risiede nell'immagine ma nella mente di chi guarda».²⁸ E per fare in modo che la lettura di un'immagine possa essere più completa c'è bisogno di una spiegazione verbale.

Pezzetta discordava con il significato che i Programmi 1985 avevano assegnato all'immagine di essere la rappresentazione oggettiva e visiva di un oggetto e trovava conferma in un pensiero di U. Eco, secondo il quale "il giudizio di somiglianza viene pronunciato sulla base di criteri di pertinenza fissati da convenzioni culturali". La conseguenza era che l'immagine, a causa di queste convenzioni culturali, poteva essere oggetto d'interpretazioni non omogenee, ma profondamente diverse, nel significato e nelle funzioni. Tutto ciò era in netto contrasto con la tesi che l'immagine è di per sé rappresentativa, che si lascia guardare e che, da sola, vale più di mille parole. Sul piano didattico diviene pertanto neces-

26 Cfr.: S. Pezzetta, "Educazione all'immagine", in: S. Pezzetta, I. Montiglio, C. Desinan, *Educazione all'immagine, al suono e alla musica, motoria*, cit., p. 10.

27 Gli illustratori erano: Ad. Van der Helt, T.H. White, in: *La spada nella roccia*, Mursia; Russel, in: P. Pieroni, *Mandrie e cow-boys*, Vallecchi; Anonimo, in: L. Aimonetto, *Autunno nel bosco*, La Scuola e M. E. Agostinelli, in: G. Anguissola, *Gli animali al principio del mondo*, Mursia.

28 S. Pezzetta, "Educazione all'immagine", in: S. Pezzetta, I. Montiglio, C. Desinan, *Educazione all'immagine, al suono e alla musica, motoria*, cit. p. 23.

saria un'azione intensa di educazione alla capacità di lettura e di interpretazione dell'immagine. La "lettura" dell'immagine diventa, così, un lavoro d'insieme, maestro-scolaro, ossia "un'operazione congiunta che si muove su schemi omologhi a quelli che regolano la lettura di un testo verbale". Si parte da una comprensione letterale dell'immagine che via via si fa sempre più mediata e approfondita fino a far cogliere gli aspetti formali, le sfumature stilistiche, il nocciolo del messaggio. In questa maniera "leggere l'immagine" diviene un "parlare dell'immagine". Ma bisogna anche fare attenzione a non superare i limiti di una tale operazione, perché si corre il rischio di trasformare la lettura dell'immagine "in un esercizio di lingua" e di «ripetizione di stereotipi interpretativi»²⁹ che sono quelli dell'insegnante e che riflettono il suo gusto.

Pezzetta ha insegnato al Gruppo triestino due principi fondamentali: il primo che non bisogna lasciarsi ingannare dalle affermazioni didattiche o scientifiche che vogliono essere risolutive perché l'insegnamento è sempre qualcosa di fluido. Nella scuola non bisogna dar nulla di scontato e certo, ma tutto va sottoposto al vaglio della ragione e dell'esperienza pratica. L'attuazione didattica va vista sempre come un procedere insieme, maestro e scolaro, e un insegnante più sa ed è culturalmente preparato meglio è in grado di rispettare lo scolaro e lavorare insieme con lui. Il secondo principio è che nella scuola tutto dipende dalla professionalità dall'insegnante, anche la conclamata spontaneità infantile. Sarebbe una contraddizione, ma nemmeno la spontaneità e la creatività andavano abbandonate a loro stesse e l'azione dell'insegnante doveva essere sempre presente. Non basta dire ad uno scolaro: "Scrivi quello che vuoi" o "Disegna quello che ti pare". L'insegnante lo fa per non imporsi, ma, in realtà, egli abbandona lo scolaro a se stesso e di fronte al vuoto subentra quella che Pezzetta chiamava "la paura del bianco", il bianco del foglio.

29 Cfr.: S. Pezzetta, *L'immagine e l'insidia del gusto*, in "forma e espressione", n. 1, gennaio-febbraio 1986, p. 7.

Claudio Desinan: una pedagogia lineare

LOREDANA CZERWINSKY DOMENIS

UN INIZIO DIFFICILE

Nato a Pirano d'Istria nel 1932 aveva sei mesi quando la sua famiglia si trasferì a Trieste. In seguito alla morte del padre abbandonò gli studi liceali ed entrò nel mondo del lavoro. Superò da privatista, nel 1952, l'esame di abilitazione magistrale ed iniziò a insegnare nella provincia di Udine, a San Volfango, Pradamano e Cussignacco. Rientrò a Trieste nella scuola di San Sabba, dove conobbe D. Gasparini, a quel tempo direttore didattico del Circolo. Ebbe come colleghi di corridoio D. Pipan e G. Spiazzi, con il quale iniziò una lunga amicizia che con il tempo, la comunanza di interessi e di non poche attività di studio e di ricerca sarebbe diventata cemento. Dopo la laurea in Pedagogia (1965) entrò nella scuola media, a Cervignano e a Domio (TS), dove c'era un preside di squisita sensibilità educativa e sociale, l'ing. G. Roli. Fu la Scuola Media M. Bergamas, nel rione operaio di S. Giacomo, con la presidenza di N. Salvi, l'ultima del suo insegnamento.

Nel 1966 fu invitato da Gasparini a collaborare con l'Istituto di Pedagogia. Il 1969 fu l'anno della svolta: divenne assistente ordinario di Pedagogia e si dimise dalla scuola. Iniziò la sua attività di docente nel 1975-1976, con un incarico d'insegnamento di Pedagogia a Verona, sede dislocata dell'Università di Padova. La sua carriera universitaria continuò l'anno successivo a Trieste fino all'ordinariato

nel 1994 e si chiuse nel 2004, quando andò in pensione.¹ Fu rappresentante della Facoltà in vari organismi universitari ed interuniversitari, membro del direttivo della Società Italiana di Pedagogia (SIPED) e direttore del Dipartimento dell'Educazione dal 1998 al 2003, quando si dimise perché vicino alla quiescenza.

Conserva un ricordo particolare del periodo durante il quale, con l'avvio del corso di laurea in Scienze della formazione primaria, lavorò con un manipolo valoroso di maestre, per lo più laureate, vincitrici di un concorso per la conduzione del tirocinio degli studenti nelle scuole. Ciascuna di esse era cultrice di un settore particolare di ricerca e disponeva di una specifica competenza che sarebbe stata di aiuto per tutti nei seminari con gli studenti, nella fase iniziale di progettazione del tirocinio ed in quella conclusiva di analisi e riflessione sui risultati delle attività svolte e delle rilevazioni raccolte nelle scuole: erano M. A. Burnich, B. Della Pietra, N. Medizza, L. Modanese, C. Roiazzi, C. Scheriani e S. Zetto.

Ha tenuto lezioni nei corsi CUOA del Ministero per dirigenti scolastici di Trieste, Udine, Pesaro ed Ancona². Significativa è stata, tra il 2000 e il 2013, la sua partecipazione ai corsi di formazione per il volontariato che il Centro di Aiuto alla Vita "Marisa" (CAV) di Trieste – presieduto prima dall'ing. E. Henke e attualmente dalla sig.ra N. Neri Zannerini – teneva da lunghi anni in città³.

Ha insegnato Pedagogia nel corso trasversale della SSIS per l'intera durata della scuola. Ogni sua lezione si concludeva con un lavoro di gruppo. I corsisti si raccoglievano secondo l'area disciplinare di appartenenza (Italiano, Storia e Filosofia, Matematica e Scienze, Lingua straniera, Musica) per confrontarsi su problemi di pedagogia e di metodologia. I risultati venivano presentati in aula con lo scopo di una riflessione sulle risposte, ma anche per tentar di stabilire se le materie di insegnamento avevano una qualche influenza sulle scelte fatte⁴. In regione, tra gli anni 1970 e 1990 è stato docente e coordinatore dell'area pedagogica in vari corsi di specializzazione per l'insegnamento di sostegno ai bambini handicappati. Ha fatto parte di Commissioni di concorso universitario di vario livello e dei Collegi dei docenti nei dottorati di ricerca di Trieste e di Padova. Ha partecipato a convegni nazionali ed europei e negli anni 1974 e 1975 ha rappre-

1 Collaborarono con lui, in tempi diversi, per seminari ed esercitazioni agli studenti, C. Da Fré, E. Mastrociani e L. Dell'Agnese. Insegnante comandata alla cattedra di Pedagogia era S. Blezza Picherle, che ha contribuito ai lavori collettanei dell'Istituto di Pedagogia e che oggi è professore aggregato di Letteratura per l'infanzia e di Pedagogia della lettura nell'Università di Verona.

2 Erano i corsi di formazione organizzati dal MURST quando i ruoli di direttore didattico e di preside della scuola secondaria vennero unificati in quello unico di dirigente scolastico.

3 Desinan trattò il tema "Per un volontariato di qualità" nel XXI Convegno nazionale dei Centri e dei Servizi di aiuto alla Vita, *Globalizzazione, scienza della vita tra servizio e poteri*, Trieste-Grado, 9-10-11 Novembre 2001, Trieste, Movimento per la vita, s.d., ma 2002.

4 Ebbero un successo particolare i lavori sui temi: Ricordi positivi e negativi della propria esperienza di studente, Insegnare a studiare, Esperienze intra ed extrascolastiche a confronto, Il valore della propria disciplina di insegnamento: obiettivi educativi e didattici, Cosa si intende per "scuola di qualità" e quali ne sono gli indicatori.

sentato il Ministero della Pubblica Istruzione alla quarta e quinta riunione del gruppo di gestione del Centro internazionale d'informazione per l'informatica nell'insegnamento secondario (OCSE-CERI, Chateau La Muette, Parigi).

Desinan conserva un particolare ricordo della sua attività con l'Associazione Famiglia e Scuola, fondata nel 1965 e diretta da G. Palladini, con la collaborazione del dott. D. Angiolini e dell'ing. G. Vianello. L'Associazione si era occupata dei problemi organizzativi della scuola, di doposcuola, edilizia scolastica e assistenza sanitaria. Aveva concordato con le presidenze delle scuole conversazioni ristrette con genitori, promosso i primi Comitati e Circoli di genitori, stabilito un rapporto diretto con il Centro di Orientamento Scolastico e Professionale e i Centri sociali. La sua attività più significativa furono i corsi di formazione per genitori e operatori scolastici sui modelli dell'*École des parents* parigina. Dopo i Decreti Delegati del 1974 l'Associazione pubblicò un fascicoletto con una serie d'indicazioni sulle modalità per portare a buon fine i lavori dei gruppi di discussione e di proposta nei nuovi organi collegiali della scuola.⁵ Nel 1968 diede vita ad un Consultorio settimanale per genitori nella sede del Centro Sociale di Borgo S. Sergio, limitatamente all'età scolastica, con una forma di *counseling* e Desinan lo diresse per otto anni, fino al 1975.⁶

Fu membro della commissione regionale sugli asili nido, presieduta da M. T. Bassa Poropat, di cui faceva parte anche L. Hvastja Stefani, docenti, rispettivamente, di Pedagogia e Psicologia nella Facoltà di Lettere e Filosofia. Nella commissione erano presenti le rappresentanti provinciali dei nidi della regione.⁷

Ha ricevuto riconoscimenti ed attestati e con E. Petrini, nel 1977, il Premio alla Cultura della Presidenza del Consiglio dei ministri. Nel momento del suo pensionamento la Facoltà triestina di Scienze della Formazione gli ha chiesto una *lectio magistralis*, con le relazioni di B. Grassilli, F. Cossutta e G. Spiazzi ed un saluto di E. Petrini.⁸

5 C. Desinan, *La gestione collegiale della scuola ed i principi della dinamica di gruppo*, Trieste, Quaderni di Famiglia e Scuola, n. 1, 1975.

6 C. Desinan, *genitori oggi. Sintesi di un decennio di attività dell'Associazione Famiglia e Scuola e del Consultorio Pedagogico*, II edizione accresciuta, Trieste, Associazione Famiglia e Scuola 1976.

7 Cfr.: M. T. Bassa Poropat, C. Desinan, L. Hvastja Stefani, *Qualità dei nidi in regione: un progetto di ricerca-intervento*, Trieste, Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia, s.d., [1990].

8 Il proposito di queste pagine è di presentare la figura di Desinan nel Gruppo triestino. Per il suo ottantesimo compleanno, il pensiero e l'opera di Desinan, furono occasione di una Giornata di Studio, nel 2012, a Trieste, in un'affollata Aula Magna della Facoltà di Scienze della Formazione. La manifestazione fu voluta dai suoi allievi: L. Agostinetto, M. Cornacchia, E. Madriz e C. Sità. Avevano discusso tutti la loro tesi di laurea con Desinan, nel 1998, e subito dopo avevano cominciato a collaborare con lui. La scelta del tema per il dottorato di ricerca rappresentò anche la decisione delle loro direzioni di ricerca: Agostinetto scelse l'educazione interculturale, Cornacchia il problema, quasi ignorato dalla ricerca pedagogica, dell'organizzazione, la Madriz la questione delicata della disabilità e del disagio giovanile e Sità il filone degli studi teoretici. Conseguito il dottorato, sono attualmente ricercatori confermati con insegnamento: Agostinetto a Padova, Sità a Verona e Cornacchia a Trieste, con cattedra a Portogruaro. Madriz, ricercatrice e collaboratrice di cattedra, ha l'incarico di Pedagogia generale a Portogruaro. Gli Atti del

In preparazione all'abilitazione magistrale aveva scoperto una disciplina, la pedagogia, che nel Liceo classico di provenienza non era prevista. Lesse i *Pensieri sull'educazione* del Locke ed il primo, fondamentale concetto pedagogico che gli rimase fu quello di "esperienza", che egli intese come attività conoscitiva naturale e spontanea del bambino. E gli restò anche in mente il principio che la formazione del bambino doveva iniziare con quelle che il Locke aveva posto alla base dello sviluppo della conoscenza umana, le "idee semplici", che ogni soggetto si conquista da solo ed in modo naturale attraverso il proprio agire ed il proprio relazionarsi con gli altri.

Successivamente, lesse per il concorso magistrale il secondo volume di *Problemi e maestri del pensiero e dell'educazione*, di A. Agazzi,⁹ un testo voluminoso, densissimo di note, citazioni e riflessioni critiche. Scoprì, così, l'esistenza insospettata di una moltitudine di movimenti e di figure che nell'epoca moderna erano state artefici di un'impensabile molteplicità di formulazioni teoriche e di esperienze operative. Ebbe quasi l'impressione di perdersi di fronte ad una tale rassegna e si convinse che l'educazione è un'immensità che va esplorata di continuo e che è sempre possibile la comparsa di aspetti, motivi e movimenti nuovi. Concluse che per non smarrirsi in un tale ambiente era necessario cercare una qualche cosa di fondo, quello che sta sotto, che si ripresenta nelle differenze e che la pedagogia doveva proporsi di cogliere. In una tale prospettiva furono illuminanti, per lui, la *Storia dell'educazione nell'antichità* di H. Marrou e la fondamentale ricerca del fondatore del "terzo umanesimo", W. Jaeger, *La formazione dell'uomo greco*,¹⁰ perché in quelle pagine ed in una tale *paideia* trovava quella sostanzialità che si era proposto di ricercare.

Entrato nell'università, rimase colpito dalle severe critiche che i pedagogisti e gli ispettori scolastici francesi avevano rivolto alla loro scuola secondaria, raccolte nelle 400 pagine degli *Actes du Colloque national d'Amiens, mars 1968*.¹¹ Il volume aveva avuto una particolare risonanza in Francia, ma non era stato pubblicato in Italia ed era arrivato a Trieste attraverso i canali di Petrini. L'attenzione di Desinan si fermò, progressivamente, negli anni successivi, su Dewey, Bruner, Suchodolski,¹² Bronfenbrenner, Delors e sui *Sette saperi necessari per l'educazione nel*

Convegno sono stati raccolti nel volume *Educazione e insegnamento. La testimonianza di una realtà inscindibile. Scritti in onore di Claudio Desinan*, a cura di M. Cornacchia, E. Madriz, Trieste, EUT, 2013. Il volume raccoglie anche la sua lunga bibliografia.

9 Brescia, La Scuola, 1967.

10 Firenze, La Nuova Italia, 1946.

11 Paris, Dunod, 1969.

12 C. Desinan, "Bogdan Suchodolski e l'ambiente pedagogico triestino nel periodo 1967/1974", in: *Cultura e Formazione umana nel pensiero di Bogdan Suchodolski*, a cura di R. Finazzi Sartor, Padova, Società Cooperativa Tipografica, 1996.

futuro di E. Morin. Per ultimo, dopo il 2000, lesse con interesse i *Savoirs théoriques et savoirs d'action* del Barbier,¹³ che gli aprirono i più recenti scenari dei due saperi.

FIORITURE E DISCORSI

Nell'elenco delle sue pubblicazioni si ritrova una pluralità di *fioriture*. Una tale varietà di tematiche non è stata un impegno a caso, ma un'occasione per ribadire l'interesse costante che ha attraversato tutta la sua produzione scientifica: l'attenzione per quella *relazione educativa* insegnante-alunno che rende efficace ogni processo didattico e formativo. Questi studi erano anche dovuti ad un secondo motivo: l'educazione non è una sommatoria di parti, ma una totalità, che si ripresenta sotto diversi aspetti ed è sempre, pertanto, una ricerca su vari fronti. In una tale prospettiva le nuove e diverse tematiche educative affrontate non rappresentavano altro che un'estensione di quel concetto mai concluso di "persona", al quale doveva essere ricondotto ogni aspetto del processo educativo. Inoltre chi s'impegna nella formazione degli insegnanti ha il dovere professionale di essere preparato in modo ampio, perché nei corsi di formazione compaiono anche domande che esulano dall'argomento trattato e gli insegnanti presenti perdono fiducia nei confronti del relatore quando scoprono che le sue risposte non sono appropriate. Una tale varietà di temi era anche dovuta ai suoi impegni accademici, nel senso che, per esigenze di Facoltà, egli aveva dovuto sostenere a Trieste o nelle sedi staccate di Pordenone e Portogruaro anche incarichi di Pedagogia speciale, Pedagogia comparata, Educazione degli adulti, Educazione permanente e alle differenze. Il suo ultimo insegnamento fu Pedagogia generale e Teoria della scuola nell'Istituto Superiore di Scienze Religiose di Trieste, dismesso nel 2012 per ragioni di età. Per più di vent'anni tenne la cattedra di Educazione prescolare nell'Università di Pola, fino al 2014.

Scrisse di dinamica di gruppo e sociometria,¹⁴ di programmazione, formazione professionale¹⁵, intelligenza emotiva¹⁶ e animazione. Trattò anche la questione del rapporto tra poesia ed educazione,¹⁷ un saggio breve, dove sostenne che non sempre era conveniente andare a cercare poesie scritte appositamente per i bambini e che era invece più proficuo, sul piano educativo, leggere ai

¹³ Paris, PUF, 1996.

¹⁴ *Sociometria e lavoro di gruppo nella scuola a tempo pieno*, in: "Servizio Informazioni e Documentazione Pedagogica", Firenze, CDNSD, n.7-8, 1972.

¹⁵ E. Petrini, C. Desinan, *Formazione e professione. Orientamenti Pedagogici e Didattici*, Roma, IAL-CISL, Centro Nazionale Studi e Formazione, 1974, pp. 390.

¹⁶ C. Desinan, "L'intelligenza emotiva nella scuola", in: *Sveučilište u rijeci-Visoka učiteljska škola u Puli, Novi komunikacijski izazovi u obrazovanju*, Pula, 2006, pp. 81-94.

¹⁷ C. Desinan, "Poesia ed educazione", in: G. Cavallini, (ed.), *Pietro Zovatto tra storia e poesia*, Roma, Città Nuova, 2005.

bambini le liriche dei grandi poeti classici, perché così avvertivano, pur sempre, quel senso di grandezza e quel respiro che vengono trasmessi dall'arte poetica a chi ascolta. Scrisse di storia dell'educazione infantile¹⁸ e cercò di cogliere le linee storiche dell'educazione speciale, da E. Séguin al positivismo.¹⁹ Uno dei suoi lavori storici più originali, perché tratta un periodo vissuto di persona, è *Scuola ed educazione a Trieste dal 1945 al 1954*,²⁰ la difficile stagione dell'Amministrazione alleata della città.

Su richiesta di P. Zovatto, mise in luce la dimensione pedagogica di un autore triestino di letteratura giovanile, don U. Mioni, prolifico scrittore popolare, sul quale i giudizi espressi erano sempre stati sbrigativi. Desinan ne mise in evidenza l'interesse educativo che non traspariva solo dalle avventure dei personaggi dei suoi libri per ragazzi,²¹ ma si era manifestato in appositi scritti, del tutto dimenticati, sulla scuola, la famiglia, i giovani e le buone letture, una opportunità, quest'ultima, che il prete triestino aveva colto direttamente in don Bosco,²² figura educativa che egli ammirava e che si era proposto di seguire. Desinan prese anche parte a ricerche interuniversitarie, tra cui quella sui libri di testo nella scuola media,²³ coordinata da D. Orlando Cian, dell'Università di Padova, con un lavoro comparativo sulle antologie di letteratura italiana maggiormente adottate, con riferimenti originali tratti dalla letteratura francofona. Tutti questi filoni alimentavano la sua ricerca ed il suo insegnamento universitario a vantaggio degli studenti. Desinan, come gli altri docenti di area pedagogica del Gruppo, cambiava ogni anno l'argomento dei suoi corsi e gli studenti avevano così la possibilità di conseguire una preparazione ad ampio spettro, anche quando dovevano frequentare corsi triennali, come quello di Pedagogia.

18 E. Petrini, A. Leonarduzzi, C. Desinan, *Profilo di storia della pedagogia e problemi dell'educazione infantile*, Firenze, Le Monnier, 1979.

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

20 In: *Le dimensioni dell'educare e il gusto della scoperta nella ricerca. Studi in memoria di Duilio Gasparini*, a cura di L. Malusa, O. Rossi Cassottana Roma, Armando, Roma, Armando, 2011, pp. 49-69.

21 Autore prolifico, Mioni aveva scritto oltre 400 libri di avventure, ambientate nel West ed in paesi esotici.

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

23 C. Desinan, "Storia ed evoluzione della 'Raccolta di fiori'", in: *I libri di testo per la scuola media. Linee di analisi pedagogica*, a cura di D. Orlando Cian, Padova, GregorianaLibreriaEditrice, 1992, pp. 117-183.

Emergono le sue ricerche sulle diversità: il disadattamento,²⁴ l'handicap²⁵, lo svantaggio socio-culturale²⁶ e l'interculturalità,²⁷ dove sostiene che la scuola è uno degli ambienti più importanti per superare le difficoltà di rapporto tra culture diverse. E. Madriz ha colto bene la ragione di queste scelte: «Desinan lo faceva perché vedeva in tali condizioni di disagio il volto più attento della pedagogia».²⁸ Per Desinan le dichiarazioni di rispetto e di accettazione delle diversità, con le quali iniziava ogni saggio sull'argomento erano generiche e non conducevano a niente. Ciascuna di queste condizioni presenta sempre aspetti specifici, caratteristici sia della tipologia sia del soggetto e quindi richiedono sempre un intervento mirato. Ma è anche vero che queste categorie presentano un aspetto comune: tutte impongono di abbandonare un'applicazione rigida del programma ministeriale e di educare "con", "per" e "nella" vita, prevedendo un progetto individualizzato di attività su misura.

Sul versante più strettamente scolastico, diventava essenziale per ogni tipo di diversità insistere sui linguaggi, quello verbale e quelli non verbali, compresi teatro, gioco e movimento, perché tutte queste attività consentono allo scolaro di far uscire quello che ha dentro e di far entrare quello che c'è fuori. Per Desinan il problema non è solo quello del ragazzo che non sa giocare, ma anche quello del ragazzo che non vuole giocare.

In particolare, egli aveva concentrato la propria attenzione sulla categoria dello svantaggio socio-culturale, soprattutto in riferimento alla spiegazione che di una tale condizione era stata formulata dal Bernstein, una questione questa che era stata posta esplicitamente all'attenzione della scuola dal Programma del

24 Della questione si era interessato anche Tampieri con il saggio "Aspetti psicologici dell'adattamento scolastico", in: *Nuove questioni di Psicologia*, a cura di L. Ancona, Brescia, La Scuola, 1974.

25 C. Desinan, "Gli alunni portatori di handicap - fisici, psichici, sensoriali - problemi relativi alla loro integrazione nella scuola comune", in: *Maestri domani*, a cura di D. Gasparini, G. Petracchi, E. Petrini, 1983, pp. 79-80.

26 La ricerca di Desinan sullo svantaggio socio-culturale comparve già nella edizione iniziale di *Maestri Domani*, 1976. Per documentare il suo scritto aveva utilizzato il saggio di De Coster Hotyat, *La sociologia dell'educazione*, edizione italiana a cura di M. Melone e P. G. Grasso, Milano, Franco Angeli, 1974, e le ricerche francofone raccolte da G. De Landsheere nel voluminoso saggio della collana "Recherche en éducation", *Recherches sur les Handicaps socio-culturels de 0 à 7-8 ans*, Bruxelles, Ministère de l'Education Nationale et de la Culture Française, 1973. Nelle successive edizioni di *Maestri Domani*, si era servito del saggio di A. Little, G. Smith, *Progetti di educazione compensativa*, Teramo, Lisciani & Giunti, 1978.

27 Su questo problema Desinan scrisse uno dei suoi libri più completi, *Orientamenti di educazione interculturale*, Milano, Franco Angeli, 1997; cfr. anche quanto ha scritto su questo argomento L. Agostinotto, "Un educatore di frontiera: intuizioni, contributi e sfide culturali", in: *Educazione e insegnamento. La testimonianza di una realtà inscindibile*, a cura di M. Cornacchia, E. Madriz, Trieste, cit., pp. 94-97.

28 E. Madriz, "La diversità come risorsa, come diritto e come impegno", in: *Educazione e insegnamento, La testimonianza di una realtà inscindibile*, a cura di M. Cornacchia, E. Madriz, cit. p. 78.

concorso magistrale del 1974. Il sociologo inglese aveva svolto, negli anni '60, delle ricerche sul linguaggio usato dai ragazzi delle due classi sociali, quella degli svantaggiati e quella dei favoriti, ed aveva scoperto che nelle due classi venivano usati due codici linguistici nettamente distinti: il *codice allargato*, usato dai ragazzi della classe sociale favorita, molto ricco sul piano sintattico e linguistico, e quello *ristretto*, tipico della classe sociale svantaggiata, che invece era del tutto opposto. Più che quantitativa la questione era qualitativa. Secondo il Bernstein, l'uso del codice ristretto impediva la comprensione dei contenuti d'insegnamento ed era l'origine di un pensiero povero e limitato: ne veniva una sorta di "deficit cumulativo" dell'apprendimento, da cui, poi, derivavano forme sempre più gravi di estraniamento e di rifiuto della scuola. I soggetti deprivati finivano, così, per ritrovarsi insieme con i disadattati e i ritardati mentali e diventavano i predestinati di quella che negli anni settanta, con una pesante espressione, era chiamata la "mortalità scolastica".²⁹

Nella letteratura del tempo, era diffusa la tendenza di considerare lo svantaggio come una conseguenza diretta delle classi sociali materialmente povere. Per Desinan il problema era più esteso e si presentava anche in famiglie di classe sociale media ed elevata, nelle quali si potevano ritrovare casi di svantaggio non meno gravi rispetto a quelli presenti in famiglie socialmente ed economiche povere. Inoltre non riteneva corretto far risalire ogni forma di diversità al solo livello socio-culturale,³⁰ perché, nella sua esperienza con il Consultorio dell'Associazione Scuola e Famiglia, aveva scoperto che nei casi di svantaggio trattati erano comparsi anche fattori relazionali ed affettivi. Desinan aveva segnalato alcune altre ricerche che avevano confrontato temi scritti di ragazzi favoriti con temi di ragazzi sfavoriti: componimenti poveri e scorretti erano presenti in tutte e due le categorie, ma accadeva anche che si potevano incontrare temi di ragazzi sfavoriti ricchi di pensiero e di considerazioni, anche se pieni di errori e con aggettivi e verbi spesso ripetuti, che però, ogni volta, assumevano nel contesto significati e sfumature diverse. Interrogati, poi a voce, questi ragazzi sfavoriti riuscivano a spiegare in modo ricco che cosa avevano voluto esprimere nel loro scritto: insomma erano poveri di linguaggio, ma non di pensiero. Al contrario, sull'altro versante – quello dei ragazzi di famiglia favorita – comparivano temi sintatticamente corretti ma brevi, piatti e banali. Insomma la corrispondenza diretta ed indiscussa tra classe sociale e povertà di pensiero segnalata dal Bernstein veniva a cadere alla prova dei fatti.

Mettendo a confronto le tesi di Ausubel, Lawton, De Coster e Winnicott, Desinan aveva concluso che lo svantaggio poteva essere compensato, ma che una pedagogia della compensazione non andava predisposta su corsi specifici di grammatica e di sintassi, come avevano fatto gli americani senza successo, né su

29 B. Bernstein, "Struttura sociale, linguaggio e apprendimento", in: A. Passow, M. Goldberg, A. J. Tannenbaum, *L'educazione degli svantaggiati*, Milano, Franco Angeli, 1971.

30 Laing e Copper, fondatori dell'antipsichiatria francese avevano sostenuto l'origine sociale della malattia mentale e M. Mannoni aveva insistito sulle patologie del rapporto madre-bambino.

corsi specialistici di natura piagetiana, che non erano stati di molto aiuto perché insistevano sul sintomo. Per lui, il recupero doveva passare dalla porta larga di un'educazione totale di ampio spettro, che si rivolgesse "alla personalità globale dello scolaro", mettendo in atto un programma di attività condotta sui più diversi piani dello sviluppo e della maturazione che incontrasse gli interessi del soggetto svantaggiato. In questo progetto lo spazio più ampio doveva essere riservato alla comunicazione in tutte le sue forme.

LE TRE REGOLE D'ORO

Per quanto riguardava l'handicap Desinan concludeva le sue lezioni accademiche dicendo ai suoi studenti che si portassero a casa almeno le tre regole d'oro che erano state presentate nel corso. La prima era di abbandonare gli schemi della classificazione, perché penalizzanti: con una tale pratica veniva ignorato il fatto che ogni soggetto è un caso a sé e va trattato non per la categoria di appartenenza, ma per il suo modo di essere. Inoltre la metodologia praticata negli Istituti speciali e costruita sulla classificazione era inadeguata, perché costituita da una serie di esercizi ripetitivi diretti a colpire il sintomo segnalato in categoria, con la conseguenza che il soggetto non assaporava mai il successo ed era sempre posto di fronte al proprio limite.³¹

La seconda regola era di valorizzare nel soggetto portatore di handicap il patrimonio delle sue potenzialità residue, coinvolgendolo in attività motivanti, in modo da sviluppare tutte queste sue possibilità. La definizione di "diversamente abile" non era un vezzo linguistico, ma indicava che questi ragazzi dovevano essere visti in maniera diversa, perché c'è sempre, in ciascuno di essi, una componente di abilità che va colta e valorizzata.

La terza era di insistere sui linguaggi non verbali perché più immediati e meno regolamentati e Desinan aveva trovato conferma di queste sue tre tesi quando, su invito di E. Madriz, era stato presente all'inaugurazione di una mostra, al primo piano del palazzo delle Poste a Trieste, di pitture e disegni di ragazzi diversamente abili assistiti nelle strutture provinciali. La Madriz e gli educatori che si erano susseguiti nella presentazione della manifestazione avevano concordemente sostenuto la profonda emozione che ogni autore aveva vissuto nell'atto di presentazione della propria opera. Ma l'aspetto sorprendente era che educatori e genitori avevano segnalato la persistenza con la quale ogni ragazzo si era impegnato ed il miglioramento percepibile che era avvenuto nella stessa tipologia del deficit che ciascun soggetto accusava.

31 I modelli di trattamento dei bambini "abbandonati, derelitti e pericolanti" negli Istituti speciali triestini sono stati descritti nella esemplare ricerca di G. Cappellari, D. De Rosa, *Il padiglione Ralli. L'educazione dei bambini anormali tra positivismo e idealismo*, Milano, Unicopli, 2003.

Per dar sostegno a queste sue tesi, Desinan citava spesso il Séguin, che nel suo *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots* (1846), dopo un anno di esperienza nell'Ospedale degli Incurabili di Parigi, rovesciando la teoria della psichiatria del suo tempo che riteneva l'idiota passibile soltanto di un limitato addestramento, sosteneva che i problemi del ritardo mentale non erano intellettivi, ma di volontà. "L'idiota – scriveva il Séguin – non fa perché non può, ma perché non vuole e farebbe se volesse".

I SETTORI TRASCURATI

Desinan diresse la sua attenzione anche verso alcuni settori trascurati della formazione, come quello dell'educazione motoria. Su questo versante contribuì a distinguere nettamente la motricità infantile dall'educazione fisica, con la quale, negli anni '60, era ancora confusa, e la trasformò in potente strumento di formazione per il bambino piccolo. Per lui il movimento non era solo controllo muscolare e spostamento di masse nello spazio ma manifestazione viva ed unica del bambino e rappresentava sempre un fattore di comunicazione e di espressione, nel volto e nel corpo.³² Il movimento doveva venire legato al linguaggio ed all'espressività³³ e più volte nei suoi interventi, anche recenti, sostenne che le schede percettive e quelle dei labirinti nella scuola materna erano certamente importanti, ma che le educatrici dovevano insistere sul linguaggio, perché insegnamento ed educazione erano soprattutto una questione di lingua.

Interamente fondata sul movimento, era comparsa, in quegli anni, la pratica psicomotoria, nella quale Desinan avvertiva due limiti: il primo era costituito da "una eccessiva tecnicizzazione degli esercizi", che bloccava la motivazione del bambino; il secondo era rappresentato da "una pretesa di generalizzazione", per cui questa nuova forma educativa finiva per conglobare tutto, trasformandosi in una sorta di pedagogia generale, in cui disegno, drammatizzazione, gioco, prelettura, affettività, «erano ridotti a formule psicomotorie con la conseguente perdita della loro specificità e della loro più vera natura pedagogica».³⁴ Ma riconosceva anche che le pratiche psicomotorie che si erano diffuse in città avevano sempre mantenuto una dimensione pedagogica e non erano arrivate a questi estremi.

32 C. Desinan, "Educazione motoria", in: B. Vesnaver, S. Pezzetta, I. Montiglio, *Educazione all'immagine, al suono e alla musica, motoria nella nuova scuola elementare*, Firenze, le Monnier, 1987.

33 Spiazzi ricorda, in questa prospettiva, un corso di formazione e di sperimentazione, a cura della Comunità Montana gemonese, con le educatrici delle scuole materne di Osoppo e Gemona, cfr.: *Movimento e educazione. Una esperienza di educazione attraverso il movimento nella scuola materna*, a cura di C. Desinan, G. Spiazzi, Gemona, Comunità Montana del Gemonese, 1988.

34 C. Desinan, "Gli alunni portatori di handicap – fisici, psichici, sensoriali – problemi relativi alla loro integrazione nella scuola comune", in: *Maestri domani*, a cura di D. Gasparini, G. Petracchi, E. Petrini, cit., 1983, pp. 79-80.

Era anche significativo che egli ritrovasse i temi trattati dalla psicomotricità (velocità di esecuzione, capacità di concentrazione, organizzazione spazio-temporale, conoscenza del proprio schema corporeo) nella veste del gioco, un'attività questa che aveva il vantaggio di una motivazione superiore a qualunque altra forma di attività scolastica.

PERSONA, VALORI, CULTURA

Desinan lesse i maggiori studiosi del personalismo e si riconfermò nella convinzione che se l'educazione riguarda l'uomo bisogna chiedersi prima chi egli sia. Nella storia del pensiero pedagogico questa domanda non costituiva una grande novità e già Comenio se l'era posta e dalla sua tesi che l'uomo è un microcosmo, aveva tratto una pedagogia universale. Essa è un passaggio obbligato, ancora oggi, per quanti s'interessano di educazione, perché una qualunque pedagogia va costruita su un concetto di uomo.

Per Desinan la risposta più convincente è che l'uomo rappresentava qualcosa di più di quanto veniva proposto, ieri come oggi, dall'antropologia culturale, dalla sociologia e dalla psicologia generale e che questo qualcosa di più era costituito dal concetto di persona. Egli era rimasto colpito dalle riflessioni di P. Ricoeur, per il quale il più grande merito del personalismo era stato di essersi opposto energicamente ad ogni ideologia. Tuttavia, come ogni altro "ismo", il movimento personalista si era oramai esaurito e di esso restava vivo solo il concetto di persona, entità concettuale sempre in bilico tra crisi e impegno e fonte primigenia di una qualunque forma di ermeneutica filosofica.³⁵ Per Desinan, la persona non è un enunciato o un ideale filosofico lontano, ma «è volto, è valore ed è tale in carne ed ossa»,³⁶ nel suo esistere e nel suo vivere quotidiano. I valori non andavano cercati nelle formulazioni concettuali, ma nella gente. Inoltre, ogni soggetto, in quanto persona, è unico e nessuno mai, né prima né dopo, è stato o sarà come lui. Ma se è unico, è prezioso ed ha valore, quale che sia la sua condizione. E nelle sue lezioni accademiche non mancava di segnalare questo elemento primario di ogni soggetto umano.³⁷

35 Il saggio di Ricoeur, evidentemente provocatorio, era comparso su "Esprit" con il titolo *Meurt le personnalisme, revient la personne*, 1983.

36 L. Agostinetto, "Un educatore di frontiera: intuizioni, contributi e sfide interculturali", in: *Educazione e insegnamento. La testimonianza di una realtà inscindibile*, a cura di M. Cornacchia, E. Madriz, cit., p. 92.

37 Il carattere dell'unicità era presente nel Primo Libro dei Re, quando il Signore, rispondendo ad una invocazione di Salomone, rispose: "Uno come te non ci fu prima di te né sorgerà dopo di te".

La Grassilli ha colto bene quest'aspetto:

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 dall'analisi dell'esperienza. Insomma tu non vai dall'alto in basso, ma vai nel basso per scoprire l'alto.³⁸

E quando chiesero a Desinan di indicare quali fossero i valori da proporre ai giovani in una società della crisi rispose: "Se la nostra società è in una crisi che pare permanente dovremo, con un sano senso pragmatico, insegnare ai giovani a vivere nella crisi, ma mettendosi in testa alla crisi e non al suo seguito". Le teorie che ritengono di poter ripensare la scuola attraverso l'analisi della società finiscono per imboccare strade senza uscita, perché l'educazione deve porsi alla testa e non al seguito dei modelli di società.³⁹ E mettersi in testa alla crisi significa, oggi, insegnare *la responsabilità*, intesa non solo come regola dell'agire morale ad ogni livello della vita sociale, ma anche come consapevolezza delle conseguenze delle proprie azioni; *il rispetto verso l'altro*, sia l'altro del condominio, sia l'altro culturalmente diverso, perché responsabilità e rispetto sono condizioni per il bene comune; *la giustizia e il senso del limite*, perché senza questi due valori non c'è collaborazione né intesa tra le persone e tra i popoli e senza questi principi resta, inevitabile, solo il conflitto.

Desinan riteneva limitativa e insufficiente la tesi che compito prevalente della scuola fosse la socializzazione e trovava sostegno in don Milani, che aveva costruito una scuola alternativa fondata sulla socializzazione e sulla vita, ma che si arrabbiava tantissimo con i suoi ragazzi di Barbiana se non avevano letto bene l'antologia. I rapporti interpersonali che sono alla base della socializzazione vanno sempre collocati in un sistema d'interpretazioni, ed un tale sistema è dato dalla cultura. La scuola dell'*humanitas* non poteva essere altro che una scuola fondata su una cultura e questa cultura doveva essere unitaria, della mente e dello spirito, scientifica ed umanistica insieme.

Questa unità della cultura costituiva, per Desinan, anche una regola didattica. Come la cultura anche l'insegnamento doveva essere unitario e le discipline scolastiche andavano proposte in modo da creare quadri collegati, sempre aperti ad arricchimenti e revisioni. Egli suggeriva agli insegnanti due principi di massima. Li invitava a presentare il sapere in modo che i giovani si rendessero conto che la cultura non è mai qualcosa di ristretto e definitivo e suggeriva che nel loro insegnamento inserissero anche quelle conoscenze di altre discipline che potevano allargare il discorso. Inoltre non dovevano andare solo avanti, ma tornare anche indietro nel programma per ricollegare il noto al già noto e rivedere le conclusio-

38 B. Grassilli, L. Czerwinsky Domenis, "Esperienze, riflessioni e prospettive. Dialogo con Claudio Desinan", in: *Educazione e insegnamento. La testimonianza di una realtà inscindibile*, a cura di M. Cornacchia, E. Madriz, cit., p. 39.

39 C. Desinan, *Scuola in discussione*, Università degli Studi di Trieste, Facoltà di Magistero, III serie, n. 14, Udine, Del Bianco, 1984, p. 69.

ni raggiunte alla luce delle nuove conoscenze, perché questo è il primo segnale dell'unità del sapere, dà chiara l'idea di un cambiamento nell'unità ed insegna a pensare: il peggior danno che si può causare è quello dello studente che abbandona la lezione della settimana precedente, perché roba passata e non serve più. Desinan non rifiuta la lezione frontale, troppo sbrigativamente accusata di rendere ripetitivi e passivi gli scolari. Una buona ed efficace lezione frontale insegna a ragionare ed a stabilire collegamenti ed è illuminante per il ragazzo. Non è vero che rende gli allievi uditori passivi e la ripetitività non è generata dalla lezione, ma dalle modalità d'insegnamento e di controllo praticate da chi è in cattedra.

EDUCAZIONE E ISTRUZIONE

Nel 1993 il Ministero della Pubblica Istruzione aveva deciso la progressiva disattivazione dei corsi di laurea in Pedagogia per dar vita ai nuovi corsi di laurea in Scienze dell'Educazione, costringendo drasticamente la pedagogia a spostare l'attenzione sui problemi dell'extra-scuola. Queste modifiche dell'architettura formativa della Facoltà richiesero ai docenti che avevano fatto parte del Gruppo storico e che ancora insegnavano una notevole revisione nell'impianto didattico, ma soprattutto innescarono una riflessione sulla discussa contrapposizione fra educazione ed istruzione, messe sovente in antitesi, quasi a voler sottolineare un processo inesorabile di divaricazione fra *conoscenza umanistica* e *conoscenza scientifica* e conseguentemente tra due diverse concezioni dell'uomo, l'una in senso umanistico e l'altra in senso tecnologico e scientifico.

Nel medesimo periodo, dai primi anni ottanta e con il dibattito sulla necessità di un'urgente riforma della scuola elementare ancora legata ai Programmi del 1955, erano comparse le nuove figure dell'insegnante "facilitatore dell'apprendimento", "tecnico della comunicazione", "osservatore partecipante", "sperimentatore", "ricercatore". Erano tutte indicazioni che al posto dell'insegnante "educatore", valorizzavano la componente tecnica dell'insegnamento ed emergeva, prepotente, l'elemento della "professionalità".

Desinan prese posizione sostenendo che la distinzione tra insegnamento ed educazione era un falso problema. Non erano due cose distinte, ma un tutto unitario. Ogni disciplina d'insegnamento era, per propria natura, educativa. Inoltre l'insegnante, quale che fosse la sua disciplina di insegnamento, aveva pur sempre e che fare con ragazzi alla ricerca di un orientamento in una società in crisi. Erano loro stessi a chiederlo, rivolgendo all'insegnante domande alle quali egli non poteva sottrarsi. Tutte le varie figure di insegnante presentate dovevano confrontarsi con una tale realtà. L'insegnante professionista non poteva, quindi, limitarsi ad essere tecnico della comunicazione o sperimentatore o facilitatore e ignorare il dovere di aiutare i propri allievi ad orientarsi nella vita ed a capire se stessi.

Desinan escluse anche la possibilità di proporre nella scuola un'istruzione *neutrale*, che negli ambienti scolastici aveva trovato un certo consenso. Un inse-

gnamento volutamente agnostico è impossibile, perché l'insegnante, con il suo modo di porgere e di essere e le sue scelte di autori, letture e argomenti non è mai asettico e quindi, anche se non intenzionalmente, segnala sempre il proprio orientamento: in altre parole, anche se non se ne rende conto, egli insegna se stesso. L'altra tesi secondo la quale un'istruzione neutrale concede ai giovani la libertà di scelta non rappresenta un atto di rispetto, ma nasconde un abbandono. Gli studenti, invece di decidere liberamente, scivolano nel non scegliere, si abituano a sottrarsi alle proprie responsabilità e perdono la loro fiducia nell'uomo e nella società. Inoltre lascia i giovani del tutto disarmati nei confronti dei contrastanti venti ideologici che soffiano nella società e in una scuola agnostica sono queste ventate che diventano maestre dei giovani. Il compito ultimo dell'insegnante resta sempre di rendere l'allievo capace di dare significati al mondo che lo circonda, orientarsi nella società in cui vive e acquisire valori di riferimento e può farlo solo con un pensiero non unidirezionale, ma intenzionalmente critico che presenti le diverse tesi sul problema affrontato. Insomma una scuola solo professionalizzata diventa una non-scuola.

L'INTERDISCIPLINARITA'

Nelle sue lezioni universitarie, Desinan aveva anche cercato di spiegare in che cosa poteva consistere l'interdisciplinarietà della pedagogia e aveva sviluppato alcuni pensieri di F. Braudel. Il teorico della "lunga durata" aveva sostenuto che la storia, come disciplina di ricerca, non poteva far tutto da sola, ma doveva inoltrarsi nei terreni di altre discipline, dalla numismatica all'economia. Un tale orientamento si prestava ad una varietà di interrogativi ed il primo era come mai lo storico poteva entrare nella scienza economica per cercare la ragione degli eventi storici che lo interessavano senza correre, con ciò, il rischio di non essere più uno storico. Desinan raccontava che la risposta di Braudel era stata, a sua memoria, la seguente:

Quando, nella mia ricerca storica, mi trovo di fronte ad un problema economico, devo andare a cercare nella storia dell'economia ciò che mi serve per il mio studio. In quel primo momento si può ritenere che io mi comporti come un economista. Nella realtà io scelgo, nella mia lettura, solo i dati che per me assumono un significato. Una volta poi che ritengo di averli trovati, torno alla storia, ridivento storico e da quel momento solo io, in quanto storico, so comporre, specifiche *grilles d'analyse* e nessun economista saprebbe farlo nella stessa maniera.

L'interdisciplinarietà, per il pedagogista, viaggia sullo stesso binario: di volta in volta egli diventa psicologo, sociologo o antropologo culturale, ma lo fa per quanto gli basta e quanto gli serve. Tuttavia, egli solo è in grado di trarre da dati raccolti le conclusioni di natura educativa più opportune e nessun altro può farlo meglio di lui.

Come tutti gli altri componenti del Gruppo anche Desinan dovette impegnarsi sul problema dello statuto della pedagogia e andò alla ricerca di una propria soluzione. Per lui, come la medicina studia la malattia, così la pedagogia studia l'educazione. Tuttavia, la definizione della pedagogia come "scienza ed arte dell'educazione" si trascina dietro il problema comune all'intero Gruppo triestino: la necessità di definire meglio il rapporto tra scienza ed arte e, conseguentemente, tra teoria e prassi. Per Desinan una tale definizione non comporta che bisogna prima annunciare la teoria e subito dopo segnalare le conseguenze pratiche che questo annuncio implica. Né la dimensione della pedagogia come arte deve dar luogo ad una sorta di "artigianato" educativo improvvisato. Non è neanche scontato che l'arte educativa debba trasformarsi in una didattica strettamente sperimentale, perché se lo facesse rimarrebbe ancorata ai soli dati che possono essere oggetto di sperimentazione e nell'educazione non tutto può essere collocato su di un piano sperimentale. Né, d'altra parte si poteva immaginare una qualsiasi forma pratica che si muovesse senza una teoria. Desinan era rimasto convinto dalla distinzione tra "scienze dello spirito" e "scienze della natura" di O. Wilmann e la pedagogia, per lui, fa parte dell'una e dell'altra.

Per Desinan la "e" congiunzione crea un equivoco, perché sembra stabilire un rapporto tra le due dimensioni, mentre in realtà mantiene la distinzione. La "e" deve invece indicare la compresenza: non distingue ma implica che il secondo termine sia compreso nel primo. Il momento teorico deve essere formulato in modo tale che la distinzione cada e che risulti immediata la componente pratica della teoria: bisogna dar corso ad una teoria che per Desinan deve "trasudare pratica da ogni poro". In questa maniera e solo in questa maniera la pedagogia diventa oggettiva: non viene proposta come premessa per ogni pratica, ma è organizzata perché l'insegnante stesso derivi, già nella presentazione della teoria, suggerimenti o conferme per la propria didattica. Desinan trovava conforto in questa sua tesi quando, alla conclusione dei corsi di aggiornamento ai quali partecipava, si sentiva dire da qualcuno degli insegnanti presenti che finalmente aveva capito quanto già intuitivamente stavano facendo a scuola, oppure che era proprio quello che si era proposto di fare.

LA RETE E IL PESCATO

Tutti i membri del Gruppo si erano occupati della valutazione, soprattutto nel momento in cui la scuola aveva dovuto adottare, con la legge 517 del 4 agosto 1977, la scheda predisposta dal Ministero della P.I. Gli insegnanti con i quali il Gruppo era in contatto avevano segnalato che nelle loro prime riunioni attuative erano rimasti perplessi perché il documento ministeriale non prevedeva alcun criterio di riferimento che consentisse una formulazione oggettiva dei giudizi.

Inoltre la scheda, così come era stata predisposta, non permetteva un confronto del ragazzo con il resto della classe, cosa che invece nei sistemi di valutazione europei era ritenuta essenziale per una corretta verifica dei percorsi di apprendimento. Desinan concludeva invitando gli insegnanti a predisporre, almeno per il loro plesso, una scheda di Istituto per livelli, da aggiungere a quella ministeriale.⁴⁰

Sempre sul tema della valutazione, Desinan amava proporre, nel momento della conclusione delle sue lezioni nell'aula universitaria, quel racconto metaforico di A. Eddington, che l'astronomo ed epistemologo inglese, teorico del "soggettivismo selettivo", utilizzava per spiegare la propria teoria della conoscenza⁴¹. Supponiamo che un ittiologo, per esplorare la vita dell'oceano, disponga solo di una rete con le maglie di 6 cm. La rete non è altro che la strumentazione sensoria e mentale che usiamo per la conoscenza, il gettare la rete corrisponde ad un'operazione metodologica di ricerca scientifica ed il bottino raccolto alla conoscenza scientifica. Tirata su la rete l'ittiologo, se vuole essere oggettivo, può dire solo che nel mare non ci sono pesci più piccoli di 6 cm e che ogni altra conclusione è arbitraria. Se uno spettatore ingenuo gli avesse obiettato che nel mare ci sono anche pesci più piccoli, l'ittiologo gli avrebbe risposto: "Se il tema della conoscenza ittiologica è il reame dei pesci in quanto osservabili, ciò che la mia rete non può afferrare non è un pesce".

Eddington concludeva che la conoscenza della realtà non è oggettiva, ma avviene in rapporto allo strumento usato. Segnalava anche che il risultato della ricerca poteva venire anticipato se si osservava lo strumento utilizzato, e cioè la rete. In definitiva il ricercatore è prigioniero dei suoi stessi strumenti di osservazione e non può dire nulla che non sia ciò che ha rilevato. Dall'esempio del pescato Eddington traeva una seconda conseguenza: non solo la rete, ma anche la teoria scientifica di riferimento è uno strumento di ricerca e quindi, come la rete, anche la teoria condiziona il risultato di un giudizio o di una rilevazione.

Partendo dall'Eddington, Desinan sosteneva che l'applicazione nella scuola della strumentazione docimologica e dell'intero apparato dei test psicologici – come anche l'utilizzo dell'una o di un'altra teoria psicologica dello sviluppo infantile – portavano inevitabilmente a spiegare i fenomeni dell'educazione e dell'insegnamento secondo principi costitutivi degli strumenti materiali e con-

40 Desinan aveva segnalato due diversi *Progress Reports* usati nelle scuole australiane che uno studente gli aveva portato da una sua visita in quel continente, il Report del St. Leo's College e quello della Prouille School Wahroonga. Queste schede erano mensili e prevedevano un giudizio finale riassuntivo. Inoltre erano predisposte su cinque livelli, con la segnalazione del risultato previsto per ciascuno di essi. Infine la scheda era ordinata in modo da consentire il confronto del ragazzo con la classe. Sempre per una valutazione graduata e per un confronto può risultare utile una scheda di valutazione inglese delle competenze linguistiche per livelli portata in Italia, dopo un suo soggiorno in Inghilterra, da M. Furlanis, per la propria tesi di laurea; la scala è stata pubblicata in: C. Desinan, M. Furlanis, *Reading comprehension, Dieci tecniche di analisi della lettura*, "STUDIUM EDUCATIONIS", Padova, CEDAM, n. 3, 1997.

41 *La filosofia della scienza fisica*, Bari, Laterza, 1941. La metafora è anche riportata in: E. P. Lamanà, *La filosofia del Novecento*, Firenze, Le Monnier, vol. V, 1965, p. 447.

cettuali utilizzati. Insomma se si partiva dal comportamentismo americano ogni risultato scolastico, buono o cattivo che fosse, non poteva essere interpretato che nei termini del comportamentismo stesso. Se poi si applicavano prove di rilevazione di tipo psicoanalitico su un ragazzo con difficoltà di apprendimento le cause non potevano essere che quelle di un disturbo psicoanalitico. Desinan concludeva invitando i suoi studenti a non fermare la propria attenzione solo sul dato oggettivo immediato, ma a mettere sempre insieme più dati e più rilevazioni, anche ottenute con strumenti diversi. Da prove e test non bisognava mai trarre conclusioni definitive ed era invece necessario cominciare a cercare in più direzioni, mantenendo sempre un margine di dubbio.

SPERIMENTAZIONE, INNOVAZIONE E CAMBIAMENTO

Desinan si era anche inoltrato nei terreni dell'innovazione. L'occasione per trattare più a fondo il problema gli si presentò quando gli fu chiesto di commentare i risultati del progetto 032, IRRSAE Friuli-Venezia Giulia, di innovazione biennale (1987-1989), che vedeva impegnati cinque raggruppamenti di scuole materne della regione, ciascuno dei quali, accompagnato da un "conoscitore" dell'area trattata, doveva affrontare un tema diverso.⁴² Desinan mise subito in evidenza che il progetto era stato realizzato in scuole comuni. Utilizzando le relazioni dei conoscitori, segnalò, poi, le difficoltà accusate e rilevò che, in mancanza di riferimenti, le educatrici partecipanti avevano dovuto creare tutto "ex novo". Diede importanza alla fase preparatoria ed a quella della documentazione, nonché al ruolo che, ai fini di un buon risultato, assumeva una corretta regolamentazione del processo innovativo. Approfittò dell'occasione per cogliere la differenza che l'innovazione presentava rispetto a due altri modelli: la *sperimentazione*, con i quali essa veniva comunemente confusa, e il *cambiamento*, che spesso veniva usato come sinonimo e concluse che l'innovazione, anche senza essere strettamente sperimentale, costituiva un potente strumento di miglioramento della capacità delle educatrici di progettazione e di interpretazione delle modalità di intervento. Ma soprattutto mise in rilievo l'importanza che aveva avuto nell'intero progetto il coinvolgimento e il valore delle iniziative delle educatrici partecipanti.

Agli inizi del 1970, «sperimentare voleva dire studiare vie nuove, anche in deroga alla normativa vigente, da introdurre poi stabilmente negli ordinamenti»⁴³ e tanto il tempo pieno quanto l'integrazione del bambino disabile erano stati approvati dal Ministero "in via sperimentale". C'era però anche l'idea che nella scuola una corretta sperimentazione didattica ed organizzativa dovesse venire modellata sulle regole della sperimentazione scientifica, condotta in laboratorio,

42 C. Desinan, "Scuola dell'infanzia ed innovazione educativa", in: *Esperienze innovative nella scuola primaria*, a cura di G. Putigna Fumo, Trieste, IRRSAE Friuli-Venezia Giulia, s.d. ma 1990.

43 Ivi, p. 13.

tanto che non pochi studi sulla sperimentazione nella scuola distinguevano la “sperimentazione classica” dalle forme più modeste della “presperimentazione” e della “quasi sperimentazione”.

Desinan rilevava che «la metodologia quantitativa e statistica della sperimentazione si era dimostrata ben difficile da applicare quando si trattava di operare nella scuola comune». ⁴⁴ E questo perché nella scuola della quotidianità diventava arduo isolare le variabili e manipolarle e perché, in ogni modello di sperimentazione, interveniva sempre una quantità di fattori di difficile isolamento. Inoltre, il numero di alunni che poteva venire sottoposto alla sperimentazione era troppo limitato per ottenere dati statistici significativi.

Più facilmente utilizzabile era l'innovazione, che però veniva considerata come qualcosa di più vago ed empirico, perché realizzata al di fuori delle metodologie quantitative della sperimentazione. Desinan sostenne che l'innovazione non era meno valida e presentava il vantaggio di essere più facilmente praticabile nella scuola. Confrontata sul piano epistemologico essa non perdeva quelle caratteristiche di oggettività e di diffondibilità che erano riconosciute alle metodologie sperimentali. A conferma, egli riportava uno studio del De Landsheere il quale aveva sostenuto che qualunque procedura empirico-sperimentale aveva valore quando venivano rispettati i tre criteri fondamentali della *previsione*, della *contestualizzazione* e del *processo-prodotto*. Condotta su questi tre parametri ogni forma di innovazione acquistava *visibilità* e poteva essere diffusa come una proposta seria ed affidabile. Desinan ne ricavava la conseguenza che i risultati di un procedimento educativo e didattico che rispettasse questi tre principi non erano meno comprovati dei risultati ottenuti con metodi sperimentali. In sostanza, se la sperimentazione in classe era destinata a seguire i metodi della ricerca quantitativa, l'innovazione poteva far propri i metodi della ricerca qualitativa.

Desinan completava il suo intervento con la questione del cambiamento. Se esso non si limitava all'introduzione di un semplice *gadget*, ma generava una qualche forma minima di ripensamento e di modifica motivata di spazi, tempi, procedimenti, contenuti si poteva anche considerarlo produttivo. E segnalava che Spiazzi, nello stesso volume, aveva ritenuto opportuno evidenziare, a questo proposito, una modalità di cambiamento più qualificato che aveva definito “cambiamento appropriato, legato ad una sua logica interna”. Insomma per Desinan non era vero che solo la sperimentazione assicurava una revisione sostanziale e divulgabile dell'assetto didattico ed organizzativo di una scuola, ma che anche piccole e apparentemente modeste modifiche potevano avere un qualche valore innovativo ed erano vissute dagli insegnanti come tali. Infine, rispetto alla sperimentazione, innovazione e cambiamento erano più facilmente gestiti dagli stessi educatori.

44 Ivi, p. 14.

A conclusione di questo capitolo vanno collocati due momenti fondamentali della sua produzione di studioso: quello degli inizi e quello del suo pensionamento. Il primo è rappresentato da un volume, citato più sopra, pubblicato da Desinan già nel 1984, *Scuola in discussione*. Era stato il primo libro scritto da lui ed è anche quello al quale è più affezionato ed il sottotitolo, *Ansie pedagogiche ed attese educative*, è indicativo del tono con cui era stato costruito. In capitoletti densi e con un linguaggio vivace il libro è contemporaneamente una rassegna critica dei problemi dibattuti in quegli anni e un contributo alla costruzione di una pedagogia della scuola che venisse fondata su ciò che per lui doveva essere una pedagogia “non provvisoria”.

L'ultima tematica trattata da Desinan nasce da una sua elaborazione del pensiero di E. Morin, che egli aveva inserito tra i libri di testo per il suo esame.⁴⁵ Morin aveva trattato due grossi temi: quello del rapporto tra conoscenza e realtà e quello della complessità e della riforma del pensiero. Per il Morin la realtà è sfuggente e non può mai essere colta nella sua interezza: con i poveri strumenti di conoscenza di cui dispone, l'uomo non è in grado di verificarla a fondo. Egli riesce a cogliere solo quella parte della realtà che può rappresentare con il proprio linguaggio. E Desinan traeva la conclusione ultima che il linguaggio è l'unico strumento che ci permette di controllare la realtà.

La seconda tesi del Morin era una conseguenza della prima: la realtà è sempre costituita da una struttura complessa: ogni problema ed ogni aspetto della realtà è rappresentato da un numero notevole di elementi intrecciati. Per conoscere questa complessità l'uomo si serve del pensiero e la esprime con il linguaggio, ma lo fa usando quella forma di pensiero fondata sulle “idee chiare e distinte” che era stata costruita, ancora quattro secoli fa, da Cartesio. In questa maniera l'uomo utilizza un *pensiero semplice* per una realtà che invece è complessa. La sua conoscenza della realtà è ricondotta a pochi elementi, quelli che si presentano con l'evidenza della chiarezza e della distinzione. L'uomo, dunque, non coglie la realtà nella sua complessità, ma nella sua semplificazione. Se si vuole uscire da questa modalità cartesiana di conoscenza bisogna usare un modello di pensiero diverso: il *pensiero complesso*, vale a dire attento a cogliere anche quegli aspetti della realtà che sono confusi ed indistinti. La differenza tra i due pensieri non è solo logica, ma è anche di sostanza: il pensiero semplice è apodittico e definitorio, mentre il pensiero complesso è problematico e partecipativo.

Desinan andava avanti ed applicava questa distinzione tra i due pensieri alla soluzione dei problemi. L'esistenza dell'uomo civile e sociale è sempre diretta alla soluzione di problemi. Su questi problemi, però, egli applica il pensiero semplice e le soluzioni adottate bastano soltanto per appianare gli aspetti chiari e distinti

⁴⁵ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina, 2000 e *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Cortina, 2001.

del problema. Tutti gli altri elementi confusi ed indistinti rimangono estranei alla soluzione. Il risultato è che ogni soluzione è sempre insoddisfacente perché limitata. Non solo, ma quegli aspetti confusi della realtà che non erano stati tenuti presenti nella soluzione crescono nelle loro dimensioni, minacciano di esplodere e diventa necessaria una nuova soluzione che li comprenda.

Quella praticata da Desinan è stata una pedagogia sempre problematica, intrisa di operatività, ed egli ha usato tutti i mezzi culturali a sua disposizione per sostenerla, liberandola dai particolarismi e dandole impulso, fino ad arrivare, con i suoi scritti ed il suo impegno sulla soglia di una “pedagogia della scuola” distinta da una pedagogia generale. Sul piano concettuale aveva la dote della chiarezza ed era in grado di cogliere il nocciolo di ogni questione, sempre partendo da una documentazione di varia provenienza e dal confronto. Studenti ed insegnanti gli riconoscevano la capacità di rendere chiaro ciò che era complesso, senza perdere, con ciò, la complessità. I temi che egli trattava, anche quelli più frequentemente esaminati, uscivano dai suoi scritti con qualcosa in più e di diverso. Una costante è stata la sua attenzione sulla centralità educativa del linguaggio verbale: del saper leggere per pensare e del saper pensare per scrivere. Gli scritti di Desinan, le sue lezioni e i suoi interventi come *moderator* nei convegni di studio, sono stati una dimostrazione di sintesi e di spunti che restavano nella memoria. Il suo rapporto con gli studenti è stato sempre cordiale ed alla conclusione dei suoi corsi amava dire: “Oggi abbiamo finito. Se posso darvi un consiglio restate uniti, costituite gruppo, mantenete le amicizie iniziate all’università anche dopo la laurea, perché se sarete gruppo sarete più forti, ma se resterete soli tutto diventerà più difficile”. Ed un’altra frase di congedo era la seguente: “La vita è un cammino difficile, ma chi ha una storia da raccontare non è mai un perdente”.

Annamaria Griselli: l'insegnamento autocentrato della lingua straniera

CLAUDIO DESINAN

UNA PASSIONE PER LE LINGUE

In famiglia si parlavano due lingue, italiano e tedesco ed era stato il caso di un “bilinguismo familiare perfetto”. Con una borsa di studio trascorse un anno intero negli Stati Uniti, ospite di una famiglia americana, conseguendo il diploma dell’High School e la signora che l’aveva accolta divenne per lei la “mamma americana”. Rientrata in Italia, si diplomò a Trieste come traduttore-corrispondente per le lingue francese e inglese presso la Scuola Superiore di Lingue Moderne e si laureò nel 1969 in Pedagogia con D. Gasparini. E. Petrini, suo correlatore, le chiese, il giorno stesso, se voleva entrare a far parte della sua commissione di esame. Conosceva la lingua tedesca e il francese, ma con l’inglese raggiunse il bilinguismo parallelo: la Griselli racconta che quando si ritrova in un ambiente di lingua inglese nella sua mente avviene una sorta di commutazione e lei pensa e parla inglese senza ricorrere ad una traduzione mentale. Insegnò nei corsi CRA-CIS per militari e contemporaneamente iniziò la sua collaborazione con l’Istituto di Pedagogia, fino alla conferma come ricercatrice. In seguito fu docente di Glottodidattica e Didattica delle lingue straniere nell’Università di Trieste e nella sede distaccata di Pordenone. Il suo debutto come traduttrice ed interprete ebbe inizio con il Convegno dell’Association for Teachers Education in Europe (ATEE), tenutosi a Trieste nel 1977, per il tramite di E. Petrini, su un tema che rientrava in

pieno negli interessi dell'Istituto triestino: *Fondamenti prioritari della formazione in servizio degli insegnanti*. Fu il primo convegno che dovette essere organizzato fuori Facoltà, nella Stazione Marittima, perché l'Aula Magna non era sufficiente a contenere l'alto numero dei partecipanti. La Griselli trovò un grafico che disegnasse il manifesto, seguì l'organizzazione, curò i *workshops* e la sera della cena sociale si conquistò la folta platea internazionale, commentando, con fine umorismo inglese, le disavventure organizzative del convegno e dando le disposizioni di servizio per la giornata seguente. Ne curò, con Desinan, gli Atti¹ e nel 1983 fu eletta componente del Consiglio Direttivo internazionale dell'Associazione, operando attivamente nel suo interno. Tra le attività internazionali si ricordano: i progetti Socrates unitari di quattro università europee sul tema *Metodologia per la promozione di collaborazioni multilaterali* e le due pianificazioni, PHARE, con l'Università di Capodistria e ANILS, transfrontaliera Italia, Austria, Slovenia.

Ai fini della sua crescita formativa furono determinanti gli incontri con G. Freddi, con il quale iniziò un'intensa attività di collaborazione sull'insegnamento della Lingua straniera che sarebbe continuata anche dopo il suo pensionamento, e con P. Balboni e la Scuola Veneziana. Fu in rapporto di ricerca con i Dipartimenti di Metodologia e Didattica delle Lingue della Cattolica di Milano, soprattutto con G. Porcelli e B. Cambiaghi, l'Oriente di Napoli e l'Ateneo di Bari. Di tutto rispetto sono i suoi referenti linguistici, elencati nelle bibliografie che accompagnano i suoi scritti. Sul piano dell'insegnamento delle lingue moderne ha prestato la sua opera in una varietà d'iniziativa di formazione per insegnanti che facevano capo a Centri di ricerca ed Enti pubblici e privati, tra i quali il Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione di Firenze, l'IRRSAE e l'IRRE del Friuli-Venezia Giulia – dove fu membro del Comitato Tecnico Scientifico – il CLADIL di Brescia e l'ANILS, di cui fu a lungo presidente di sezione e membro del Consiglio Nazionale.

Questa sua lunga esperienza le fu di aiuto quando nel 1990 fu chiamata a partecipare ad un gruppo di ricerca dell'Università di Padova, diretto da D. Orlando, sull'analisi comparativa dei libri di testo nella scuola media. La Griselli esaminò criticamente la "Griglia di lettura e analisi" che era stata predisposta per i ricercatori che facevano parte del progetto padovano.² S'impegnò in una verifica dei testi adottati, mettendone in evidenza le caratteristiche ed i limiti. Nei libri esaminati, la lingua parlata era promossa in contemporanea con la lingua scritta – in linea con le più recenti tendenze della glottodidattica – ma i suggerimenti di analisi contrastiva tra L1 ed L2 non erano sufficientemente tenuti presenti, come invece veniva richiesto dalla più recente ricerca nazionale ed europea. Inoltre

¹ *Fondamenti prioritari della formazione 'in servizio' degli insegnanti – relazioni e comunicazioni*, ATEE – 2a Conferenza Europea, Trieste, 12-13-14 settembre 1977, Trieste, Università degli Studi di Trieste, Facoltà di Magistero, Istituto di Pedagogia, 1977.

² A. Griselli, "Inglese. Commento della griglia dell'analisi e sua applicazione", in: D. Orlando Cian, *I libri di testo per la scuola media*, Università degli Studi di Padova, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Padova, GregorianaLibreriaEditrice, 1992, pp. 236-269.

«mancava una precisa tendenza all'interdisciplinarietà»³ e non sempre era rispettata la richiesta di mettere in rapporto la lingua con la cultura del paese di cui essa era espressione.

Nella sua qualità di assistente di Pedagogia si era interessata del rapporto interattivo tra maestro e scolaro, che nella sua concezione pedagogica rappresentava il nodo dell'intero processo di formazione, ed aveva cercato di definirlo, com'era consuetudine del Gruppo, attraverso la lettura di alcuni classici. La Griselli aveva iniziato da S. Agostino e S. Tommaso, i due studiosi che per primi avevano segnalato l'importanza della relazione maestro-scolaro. Per S. Agostino l'educazione è uno scambio continuo, che per il mezzo dell'*inventio* «impegna lo scolaro a trovare se stesso attraverso un atto di illuminazione» mentre per S. Tommaso è l'atto del conoscere.⁴ Ed aveva concluso la sua ricerca con il Dewey ed il Maritain, che per lei rappresentavano i due autori che meglio avevano delineato gli aspetti formativi di questo rapporto. Del Dewey aveva rilevato il principio che «il ruolo dell'insegnante non è quello di dare, di travasare, di 'tirar fuori', bensì di indirizzare le attività, le energie e le curiosità dell'educando nella direzione migliore, per ottenere i risultati più apprezzabili, sempre nel rispetto dell'età e delle sue tendenze».⁵ Dal Maritain aveva tratto la tesi che «tutto il lavoro dell'educazione e dell'insegnamento deve tendere ad unificare non a disperdere; esso deve costantemente sforzarsi di assicurare e nutrire l'intera unità dell'uomo».⁶ E questi principi rappresentarono per la Griselli gli ancoraggi della sua intera ricerca e il fattore di guida della sua pedagogia linguistica.

L'INSEGNAMENTO PRECOCE DELLA L2

Il suo interesse primario è stato l'insegnamento della lingua moderna nella scuola materna ed elementare. Su questo problema scrisse parecchio, ma il suo libro più documentato, che per cautela e completezza non ha perso nulla della propria capacità propositiva, è stato *Seconda lingua e scuola primaria*.⁷ In queste sue ricerche si era affidata alla psicolinguistica contemporanea, ma cautamente aveva anche osservato, con Jakobovits, che «non esiste alcun metodo certo che consenta di estrapolare le conoscenze scientifiche in vista di un'applicazione in classe».⁸

3 Ivi, pp. 267-268.

4 A. Griselli, *Il rapporto educativo attraverso la lettura di alcuni classici della pedagogia*, Università degli Studi di Trieste, Dipartimento dell'Educazione, Trieste, CLUET, 1986, p. 18.

5 Ivi, p. 67.

6 Ivi, p. 71.

7 A. Griselli, *Seconda lingua e scuola primaria*, "Quaderni dell'Istituto di Pedagogia", 10, Trieste, Mosetti, 1984.

8 Ivi, p. 115.

Per lei l'introduzione della lingua straniera nella scuola elementare non era motivata solo da fattori socio-economici, perché l'economia e la scienza italiane avevano oramai cominciato a parlare straniero e perché coloro che possiedono una L2 si conquistano una possibilità di comunicazione moltiplicata. Per la Griselli c'era un terzo motivo, di natura più strettamente pedagogica. Nella sua visione la L2 è occasione per promuovere una particolare struttura del pensiero ed è questo il primo merito per cui è formativa. Il secondo merito è che

i dati patrimoniali di una certa lingua consentono un'ampia conoscenza della cultura e delle tradizioni storiche, letterarie, sociali ed economiche del paese in cui si parla tale lingua, e costituiscono la sua civiltà e la sua cultura. Esiste un rapporto direttamente proporzionale tra il soggetto che possiede ed usa la lingua e quella stessa lingua.⁹

Erano i tempi in cui la richiesta di un insegnamento della L2 dalla giovane età, si era fatta più insistente e si discuteva sulla possibilità di un bilinguismo precoce già dalla scuola elementare. Nel nostro Paese, si erano incamminati in questa direzione R. Titone e F. Freddi, ma con delle precisazioni e delle cautele. In Italia, negli anni sessanta ed anche nei primi anni settanta, la questione era ancora controversa e tra gli insegnanti ed i ricercatori non mancavano coloro per i quali la L2 non doveva venire introdotta nella scuola prima dei 10-11 anni,¹⁰ e cioè fino a quando il bambino, con il passaggio dall'intelligenza operatoria all'intelligenza formale del Piaget, avesse consolidato il proprio sistema linguistico. Era ancora diffusa una cultura linguistica, di antica provenienza, secondo la quale l'insegnamento precoce della lingua straniera era pericoloso, perché si correva il rischio di danneggiare lo stesso sviluppo mentale del bambino e di creare interferenze tra i due sistemi, con la conseguenza che il bambino non avrebbe dominato né l'uno né l'altro.

Il Ministero della PI si era mosso con cautela e di fronte ad un aumento delle richieste aveva avviato, nel 1977, il progetto sperimentale *Insegnamento delle Lingue Straniere nella Scuola Elementare* (ILSSE), limitandolo a tre città, Milano, Torino e Roma e solo a partire dalla seconda classe elementare.

LA VARIETA' DEL BILINGUISMO

La Griselli discusse a fondo una tale questione ed affrontò, per prima cosa, il problema del bilinguismo precoce, sul quale sarebbe ritornata in più occasioni: è possibile parlare di bilinguismo a scuola? L'insegnamento scolastico della L2

9 A. Griselli, *Ricerche ed esperienze nell'insegnamento delle lingue straniere*, "Quaderni del Centro Europeo di Ricerca e Documentazione per la formazione degli insegnanti", Firenze, Le Monnier, 1977, p. 15.

10 A. Griselli, *Seconda lingua e scuola primaria*, cit., pp. 95-97 e "Studio sulla problematica del bilinguismo: realtà o possibilità?", in: *Educazione, scuola e formazione docente. Studi in onore di Enzo Petri*, a cura di C. Desinan, B. Grassilli, Udine, Del Bianco, 1994, pp. 156-157.

è in grado di conseguire risultati di un vero e proprio bilinguismo? La Griselli segnalava che gli studiosi erano divisi e che lo stesso concetto di bilinguismo era controverso. Il Bloomfield sosteneva una visione molto qualificata di bilinguismo e riteneva bilingue solo «la persona che parla due lingue come coloro che le possiedono come lingue materne». Haugen si accontentava di molto meno e riteneva che per definire un soggetto bilingue bastava che egli dimostrasse di possedere «l'attitudine a produrre nell'altra lingua degli enunciati ben formati e con significato preciso».¹¹ Si poteva anche arrivare ad una concezione funzionale di bilinguismo, come quella suggerita da W. M. Mackey, uno studioso canadese tra i più preparati su questa questione, per il quale non era tanto importante stabilire se una persona è bilingue o meno, quanto piuttosto guardare al «come un soggetto è bilingue».¹²

La ricerca internazionale aveva segnalato anche che il bilinguismo assume forme diverse e che difficilmente si rimane bilingui per l'intera esistenza. E questo comportava il problema didattico del fissaggio della L2 nello scolaro e cioè di quanto il possesso della lingua appresa risultasse ancorato all'insegnamento nella scuola. Altri studi, poi, segnalavano la compresenza di due altre modalità di strutturazione del bilinguismo, diverse l'una dall'altra per motivazioni, grado di possesso della L2, ambiente, tempi ed occasioni d'uso: erano il bilinguismo socioambientale o "di necessità" degli immigrati e dei loro figli ed il bilinguismo scolastico, segnalato come una modalità particolare di bilinguismo che doveva venire nettamente distinta rispetto ad ogni altra forma di uso della L2.

Una tale diversità di interpretazioni richiedeva di spostare l'attenzione degli studiosi dal problema al soggetto: in altre parole non si trattava più di studiare il bilinguismo come se si trattasse di una totalità unitaria, ma il soggetto bilingue, nei suoi diversi modi di essere e nei suoi diversi percorsi di acquisizione della L2, perché anche il percorso che un soggetto segue per conseguire la L2 finisce con il determinare una certa configurazione di rapporto e quindi di uso, tra la lingua materna e la lingua straniera. La Griselli, nei suoi interventi più recenti, ha segnalato un problema trascurato ma significativo: quello del disuso della L2 e del suo recupero, una questione questa che sta diventando importante in una società in cui i contatti interlinguistici ed interculturali si ripresentano ad intervalli più o meno lunghi. Inoltre la Griselli, sempre sul piano del disuso, si era chiesta se il temporaneo abbandono della lingua scritta presentasse le medesime caratteristiche del disuso della lingua orale o se il possesso dei due codici assumesse forme e livelli diversi.

11 A. Griselli, "Studio sulla problematica del bilinguismo: realtà o possibilità?", in: C. Desinan, B. Grassilli, *Educazione, scuola e formazione docente*, cit., 1994, pp. 156-157.

12 Ivi, p. 157.

Queste variabili potevano essere raccolte entro le due categorie di massima del bilinguismo. La prima era quella del *bilinguismo coordinato o parallelo*, la seconda quella del *bilinguismo composito*. La Griselli riteneva che la migliore definizione della prima forma fosse stata formulata dal Titone, per il quale il bilinguismo coordinato era «l'unico a mettere l'individuo in grado di fare uso completo della L2, tanto da superare il sistema composito in cui il soggetto possiede due sistemi formali, ma un solo sistema semantico, quello della prima lingua».¹³ Sotto un tale aspetto il bilingue coordinato rappresenta il massimo livello di conoscenza e di uso delle due lingue e per il soggetto non è più necessario ricorrere alla traduzione. Egli è capace di pensare con uguale facilità nell'una o nell'altra lingua. Tuttavia anche in questo caso è possibile trovare dei soggetti che pur avendo raggiunto un grado così elevato di bilinguismo, in talune condizioni particolari – quando, ad esempio, devono fare dei calcoli numerici – si servono, di preferenza, di una sola delle due lingue. La Griselli concludeva che il *bilinguismo coordinato o parallelo* costituiva una situazione rara. Inoltre segnalava che con il passare degli anni ed a causa di circostanze ambientali, questa forma di bilinguismo si scomponeva e una delle due lingue finiva con il prevalere sull'altra.

Più diffusa era invece la seconda tipologia, quella del *bilinguismo composito*, e la Griselli ne cercava la spiegazione in Compagnoni, uno degli autori che avevano affrontato il problema del bilinguismo nella maniera più completa ed approfondita. Questo studioso aveva presentato il bilinguismo composito come

esistenza contemporanea di due sistemi linguistico-culturali non nettamente distinti tra loro nella mente del parlante: questi, infatti, si esprime nella lingua straniera usando come un codice che sottintende una lingua materna quanto a significato.¹⁴

In sostanza il bilinguismo composito richiedeva una traduzione continua da una lingua all'altra. Il soggetto di un bilinguismo composito poteva raggiungere, comunque, una notevole fluidità ed un'elevata competenza linguistica, ma non conseguiva l'identità di pensiero come nel caso del bilinguismo coordinato. Il problema appariva più evidente se le due lingue appartenevano l'una al gruppo neolatino e l'altra al gruppo germanico. In sintesi, nel bilinguismo composito la conoscenza della seconda lingua era meno perfetta del bilinguismo coordinato, anche se in esso il soggetto poteva raggiungere una fluidità notevole.

I due bilinguismi presentavano poi una medesima difficoltà di tipo linguistico e culturale: in ogni caso la L2 prevede «l'utilizzo di una terminologia che ha spesso significati che non corrispondono esattamente alla lingua materna,

¹³ A. Griselli, *Seconda lingua e scuola primaria*, cit., p. 96.

¹⁴ Ivi, p. 96.

perché ogni lingua è il risultato di una cultura diversa».¹⁵ Si tratta di un problema che il traduttore professionista deve risolvere ad ogni pagina del suo lavoro, ricorrendo a parafrasi ed interpretazioni, in modo da rispettare il significato del testo originario.

La Griselli aveva anche segnalato che il modo migliore per conseguire una padronanza completa delle due lingue era che in famiglia venissero impiegate entrambe fin dalla nascita del bambino, ma anche in questo caso il parallelismo delle due lingue non era del tutto scontato. E la Griselli presentava gli studi di Ronjat, Pavlovic e Leopold che separatamente avevano seguito tre casi nei quali il padre parlava con il bambino solo e sempre una lingua, mentre la madre usava una lingua diversa. Dalle loro analisi emergeva che uno solo di questi tre bambini aveva conseguito un uso perfetto e simultaneo delle due lingue (francese-tedesco), mentre, negli altri due casi (serbo-tedesco e inglese-tedesco), una delle due lingue era rimasta più debole rispetto all'altra: in sostanza si era realizzata una forma di bilinguismo composito, anche se di qualità elevata.¹⁶

LA PLURALITÀ DEI FATTORI

Per la Griselli tutte queste variabili portavano alla conclusione metodologica che il buon risultato linguistico non era dovuto soltanto alla pratica simultanea delle due lingue, ma ad una serie di fattori diversi, che andavano dalla tipologia relazionale che il bambino aveva stabilito con i due parlanti adulti alla frequenza e continuità di questo rapporto. Un ruolo significativo nell'apprendimento della L2 era rappresentato dalle occasioni di socializzazione offerte dall'ambiente, perché un rapporto più intenso con l'ambiente sostiene la motivazione ad apprendere la lingua straniera. Questo tema della socializzazione va coniugato con il grado di interesse che il soggetto avverte nei confronti della nuova lingua e delle occasioni in cui questo interesse compare. Ed era stato il caso accaduto al collega di una Facoltà scientifica dell'ateneo triestino, il quale, in applicazione di un accordo interuniversitario, era andato ad insegnare in Sud Africa. Si era portato dietro il figlioletto convinto che, nel nuovo ambiente, sarebbe stato costretto ad imparare l'inglese e scoprì che invece, nei giochi di cortile, i bambini del luogo si servivano di termini ed espressioni della lingua italiana: il figlioletto non aveva appreso l'inglese, ma i coetanei si erano impadroniti del vocabolario del gioco in italiano.

Tutti questi studi erano comunque concordi nel denunciare ogni forma di semplificazione del problema del bilinguismo. Le conclusioni che la Griselli traeva da queste ricerche erano multiple. La prima era che il momento in cui il soggetto diviene bilingue è individuale ed è impossibile determinarlo a priori: il bilinguismo è un fenomeno relativo, come pure l'impiego costante di due lin-

¹⁵ Ivi, p. 98.

¹⁶ Cfr.: A. Griselli, *Ricerche ed esperienze nell'insegnamento delle lingue straniere*, cit., p. 26.

gue. La seconda che l'insegnamento scolastico della L2 doveva essere nettamente distinto dall'apprendimento della lingua materna e che la tesi che il bambino potesse imparare a scuola la L2 esattamente come aveva imparato la lingua materna era superata (Penfield, Roberts, 1959). Nel bambino piccolo la L1 è un aiuto per cui il linguaggio viene acquisito come un mezzo, volto ad altri fini: uno strumento, un veicolo, un modo di vivere. Quando, invece, egli va a scuola, la L2 ha un ruolo diverso: per quanto gli venga proposta nel modo più naturale possibile, resta sempre per lui qualcosa di artificiale e di estraneo, che può essere anche simpatico e che offre altre possibilità comunicative ed espressive, ma che resta comunque sempre come un qualcosa che "non è suo".¹⁷

Per la Griselli, l'ultima conclusione era che nella scuola l'insegnamento della L2 doveva essere introdotto con metodologie adeguate e che i risultati scolastici venivano raggiunti in modo diverso da come erano generati da altri ambienti socio-culturali. L'obiettivo del bilinguismo coordinato era sempre il massimo grado di perfezione che un soggetto può raggiungere, ma con molta onestà concludeva che, comunemente, nella scuola l'obiettivo didatticamente più immediato era il bilinguismo composito. Nelle sue ultime riflessioni su questa questione, giunse a formulare l'ipotesi di un bilinguismo intermodale, in cui compaiono fasi o occasioni di bilinguismo coordinato, o fasi ed occasioni dove invece il soggetto ricorre ad un bilinguismo composito.

LA L2 NELLA SCUOLA

La Griselli si domandò anche se l'apprendimento della seconda lingua era facilitato da una sorta di "idoneità naturale", di "attitudine linguistica", di "talento" che non aveva nulla a che fare con l'intelligenza. I ricercatori erano propensi a negare l'esistenza di una dotazione genetica presente in alcuni popoli. Erano più disponibili a riconoscere che il bambino dispone di capacità mentali generali ben più avanzate di quanto ritenuto e che tra i quattro e gli otto anni si ritrova in un periodo privilegiato di apprendimento delle strutture della L2. Un ricercatore di elevato prestigio come il Chomsky, ritiene che i bambini hanno una predisposizione naturale profonda che rende facile l'apprendimento di tutte le lingue. In questo felice periodo della vita infantile è anche più semplice l'apprendimento della pronuncia. Per motivi psicologici, neurologici e linguistici, nonché per una sorta di *mimesi fonetica*, il bambino sembra possedere una capacità imitativa naturale dei suoni e dei tratti soprasegmentali della lingua, quali le accentuazioni e le intonazioni. In altre parole egli assimila molto più facilmente i suoni della L2 rispetto all'adulto, che invece è oramai colpito da una sorta di "sclerosi fonetica" per i nuovi suoni.¹⁸

¹⁷ A. Griselli, *Seconda lingua e scuola primaria*, cit., p. 95.

¹⁸ Ivi, p. 107.

Accanto a questi problemi di natura psicolinguistica erano anche comparati nuovi studi clinici longitudinali secondo i quali l'insegnamento della lingua straniera in età scolare e prescolare non solo non porta danni, ma anzi favorisce lo sviluppo linguistico del bambino, che ne trae vantaggio anche per l'uso della lingua materna e facilita lo stesso processo di maturazione mentale del soggetto. Inoltre la lingua straniera non era estranea rispetto al curriculum di studi normale, ma s'integrava con esso. Infine era possibile procedere a studi comparati di verifica e di valutazione dell'apprendimento della L2, esattamente come poteva aver luogo per la lingua materna. A questi argomenti a favore della L2 la Griselli aggiunse un'ultima considerazione: l'insegnamento di una L2 metteva il bambino nella felice condizione di scoprire l'esistenza di modi differenti di manifestare la realtà, le azioni, gli stati d'animo (...), uguaglianze e disuguaglianze, diversità e parallelismi, coerenze e incoerenze, così da stimolarlo direttamente nei confronti di una riflessione linguistica e fargli assumere indirettamente un atteggiamento di ricerca critica dei significati.

IL GROVIGLIO METODOLOGICO

Di altra natura erano poi le questioni che riguardavano più strettamente la metodologia dell'insegnamento della L2 e la discussione era diretta a stabilire in che cosa consisteva quella "naturalità" dell'insegnamento della L2 tanto invocata.¹⁹ Bisognava anche stabilire se l'apprendimento della lingua parlata doveva precedere quello della lingua scritta, o se doveva essere simultaneo. Un'altra questione era poi se mantenere la lingua letteraria, che, per antica tradizione, era stata la regola di insegnamento della L2 nella scuola, o proporre la lingua sociale, o meglio, la "lingua d'uso". Il problema non era solo linguistico, nel senso che contenuti e strutture di una lingua di servizio con la lingua d'uso erano impoveriti rispetto ai contenuti ed alle strutture della lingua letteraria, ma anche pedagogico, perché sembrava che con la lingua d'uso andasse perduta quella funzione formativa che invece era meglio assicurata dalla lingua letteraria. Il problema diventava ancora più evidente nel caso in cui si decideva di insegnare una materia in lingua straniera, perché ciascuna materia di insegnamento nella scuola possiede un codice particolare che è estraneo al ragazzo, il quale deve produrre uno sforzo supplementare: quello di far proprio anche il linguaggio delle discipline. In altre parole, era emerso il complesso e articolato problema delle microlingue. Con esse, la questione dell'insegnamento della L2 si ampliava: non si trattava soltanto di insegnare una L2 unica, che fosse valida in ogni occasione, ma di procedere su piani distinti. Bisognava fare in modo che il soggetto acquisisse la competenza strutturale di base della L2, che è propria della lingua in quanto tale, e contem-

¹⁹ E. Petrini, "Prefazione", in: A. Griselli, *Ricerche ed esperienze nell'insegnamento delle lingue straniere*, cit., p. 8.

poraneamente di guidarlo all'acquisizione dei codici e degli stili propri delle microlingue. Le sperimentazioni attuali del *Contest and Language Integrated Learning* (CLIL) sono impostate sull'affiancamento di un insegnante di L2 all'insegnante della materia scolastica, in modo da consentire allo studente un confronto continuo tra le due lingue.

Le ricerche sulla didattica della L2 convergevano su un ultimo punto. Non era corretto ritenere che l'atto di comprensione di una lingua fosse concettualmente lo stesso, sia in un ambiente sociale, sia nella scuola. La comprensione della nuova lingua, in un ambiente sociale, è strettamente legata al contesto, alle necessità della vita ed è prevalentemente intuitiva ed accompagnata dalla gestualità. Diverso è invece l'apprendimento nella scuola che, per propria natura, deve proporsi una comprensione più direttamente collegata a quegli elementi formali che sin dal passato più lontano era assicurato dalla grammatica. Anche in questo caso la ricerca linguistica aveva fatto un passo in avanti e già a partire dagli anni sessanta, soprattutto con il Lado, aveva sostituito il codice grammaticale con la "struttura grammaticale".

Insomma, una volta iniziata la trattazione delle procedure didattiche, la glottodidattica si era trovata immersa in un groviglio di questioni, linguistiche, culturali, metodologiche, formative, che ogni volta rimettevano tutto in discussione e che non potevano essere affrontate separatamente, perché l'una chiamava in causa tutte le altre ed imponevano una rilettura generale, pedagogica, linguistica e metodologica dell'insegnamento della lingua straniera.

UN'ESPERIENZA DI AVANGUARDIA

Con i suoi studi, la Griselli portò un contributo significativo su tutte queste questioni. Raccolse e mise a confronto teorizzazioni linguistiche e glottodidattiche arricchendole con le proprie esperienze vissute sul campo. Confortata da queste ricerche, la Griselli aveva portato avanti, nei primi anni settanta, una sperimentazione di insegnamento precoce della lingua straniera presso la scuola materna ONAIRC di Barcola,²⁰ con il sostegno della direttrice dell'Opera, la prof.ssa L. Scrooppi e la vigilatrice D. De Zorzi. Aveva avuto la fortuna di incontrarsi con una brava educatrice, la sig.na R. Calovini, che per un'intera estate era andata appositamente in Francia per riconfermare la propria pronuncia, così da essere pronta, alla riapertura della scuola, a dare inizio all'esperienza. Si trattò di un'iniziativa di avanguardia – uno splendido gioiello – perché era ancora ben radicata e diffusa la convinzione che un'iniziativa simile era pericolosa nello sviluppo linguistico dei bambini in età prescolare. La Griselli s'impegnò a fondo, ne studiò la metodologia, prevede le fasi ed i contenuti di apprendimento e seguì, passo passo, i progressi dei bambini per controllare eventuali contraddizioni e porvi immedia-

²⁰ A. Griselli, *Ricerche ed esperienze nell'insegnamento delle lingue straniere*, cit. p. 8.

to rimedio. Il risultato fu confortante e la Griselli si adoperò perché, ai fini della continuità, la L2 fosse inserita nei primi anni della scuola elementare. Con il sostegno dell'Università Popolare di Trieste e l'approvazione del direttore didattico del Circolo di Barcola venne aperto un corso di lingua francese, che tuttavia, un anno dopo, per difficoltà interne, fu chiuso.²¹

A partire da questa esperienza la ricercatrice triestina costruì, poco per volta, un'originale metodologia di insegnamento della L2 che si distingueva, per la sua completezza e solidità, da altri tipi di metodica usata per altre materie di insegnamento.²² Le sue proposte didattiche sono oggi oramai entrate nella consuetudine dell'insegnamento della L2, ma negli anni sessanta-settanta erano un'innovazione e precedevano i Programmi 1985, un documento importante perché avrebbe previsto l'inserimento della lingua straniera nella scuola elementare. Il testo ministeriale però limitava il proprio obiettivo a «una visione globale dell'educazione linguistica» e si accontentava di una lingua come gioco di canzoni e filastrocche e come comprensione intuitiva. Inoltre il Ministero era preoccupato del problema della scelta, perché temeva che nella scuola le altre lingue avrebbero perso terreno rispetto alla lingua inglese. Per il Ministero l'insegnamento della L2 doveva venire praticato «attraverso attività motivanti» ed era sufficiente aiutare il bambino ad acquisire «quei fondamenti linguistici sui quali in seguito verrà costruita una più ampia conoscenza della lingua straniera».²³ In sostanza, con quell'«in seguito», alla scuola elementare era rimasta solo una limitata funzione propedeutica ed il vero e proprio insegnamento della L2 veniva rinviato alla scuola media.

La Griselli si mosse in una direzione più sostanziosa rispetto a quella ministeriale. Si propose di uscire definitivamente dal principio che l'insegnamento della lingua è un «trasferimento» di una competenza che passa da un maestro che insegna ad un allievo che impara, ma non si limitò al «gioco» linguistico ministeriale e diede vita ad una metodologia ordinata che portava a competenze più estese e consolidate. Per la Griselli la L2 doveva venire insegnata in maniera corretta

21 La Griselli ebbe a cuore questa iniziativa e la riportò più volte in: *Ricerche ed esperienze nell'insegnamento delle lingue straniere*, cit., pp. 82-85; «Le prime esperienze italiane: il francese a Trieste. Una esperienza di insegnamento e apprendimento di una lingua straniera nella scuola materna», in: G. Putigna Fumo, *Esperienze innovative nella scuola primaria*, Trieste, IRRSAE Friuli-Venezia Giulia, 2001, «Le prime esperienze italiane: il francese a Trieste», in: *Lingue straniere della scuola dell'infanzia*. Atti del Convegno del Centro Linguistico dell'Università Cattolica, Brescia 24-25 ottobre 2003, «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», numero monografico, XXXVII, I, 2005, «Perché una lingua straniera nella scuola dell'infanzia? E perché la lingua francese», in: C. Bosisio, *Ianua Linguarum reserata, Saggi in onore di Bona Cambiaghi*, Firenze, Le Monnier, 2011.

22 Cfr.: H. Stern, *L'enseignement des langues et l'écolier*, Amburgo, UNESCO, 1969, T. Anderson e W. Mackey, *Bilingualism in early childhood*, Rowley (Massachusetts), Newbury House, 1972, Van Overbeke, *Introduction au problème du bilinguisme*, Bruxelles-Parigi, Labor-Nathan, v. anche le prime biografie internazionali sul bilinguismo: *L'enseignement dans un contexte National plurilingue et multiculturel*, a cura di A. Verdoodt, Ginevra «Bureau International d'Education» (BIE), 1977 e le pubblicazioni del «Centre International de recherche sur le bilinguisme» (CIRB).

23 A. Griselli, *Seconda lingua e scuola primaria*, cit., p. 40.

e per un accettabile risultato bisognava portarsi «al di fuori delle consuete correnti metodologiche (...) che hanno influito ben poco sulla didattica delle lingue straniere».²⁴

TUTTO COMINCIA DALL'ASCOLTO

Per la Griselli, dal punto di vista linguistico e psicologico l'insegnamento di tipo grammaticale della L2, come avveniva nel passato ed era continuato nel presente, era impostato sugli schemi di una logica adulta. Esso era il risultato di un inutile gioco mnemonico, che, a lungo andare, poteva portare a conseguenze negative anche pesanti.²⁵

La Griselli si sofferma, più volte, sul ritardo che la didattica della lingua straniera aveva accumulato nel tempo e conclude, quasi con sorpresa, che “la storia dell'insegnamento delle lingue straniere non offre particolari suggerimenti”. In Europa, fino alla fine del XIX secolo, l'insegnamento delle lingue era avvenuto con la medesima metodologia usata per il latino, considerato da sempre la *lingua per eccellenza*. Testo indiscusso di un tale insegnamento era stato un libro del IV sec. dopo Cristo, l' *Ars grammatica* di E. Donato, con la presentazione delle parti del discorso e l'elenco degli esercizi, nella convinzione che tra l'insegnamento del latino e quello delle lingue volgari non ci fosse differenza. Bisognerà aspettare Johann Amos Comenius e John Locke per leggere che la lingua volgare doveva essere imparata ascoltando.

Per un insegnamento della L2 non più di derivazione grammaticale, la nuova glottodidattica aveva sottolineato la funzione primaria dell'orecchio nell'apprendimento di qualsiasi lingua rispetto alla vista, che è funzionale alla lingua scritta. Nella glottodidattica odierna, il “saper ascoltare” viene prima del “saper parlare”, del “saper leggere” e del “saper scrivere”. E non si tratta di una priorità cronologica, bensì linguistica.²⁶ La ricerca psicologica aveva poi contribuito a confermare una tale priorità spiegando lo stretto rapporto che era possibile stabilire tra ascolto e apprendimento. Per la Griselli l'apprendimento verbale è sempre un processo di acquisizione progressiva che non si ferma mai e che sottintende la presenza e la conoscenza dei simboli verbali, attraverso i quali si manifestano direttamente i fatti psichici o soggettivi e indirettamente quelli esterni o oggettivi.

L'esercizio della comprensione uditiva, come abilità separata che precede tutte le altre, non è, comunque, una cosa semplice, come apparentemente può sem-

24 A. Griselli, “L'apprendimento linguistico e il curriculum autocentrato”, in: *Obiettivo bambino. Dalla ricerca pura alla ricerca applicata*, a cura di L. Czerwinsky Domenis, Milano, FrancoAngeli, 1997, p. 275 e segg.

25 Cfr.: A. Griselli, *Seconda lingua e scuola primaria*, cit., p. 116; v. anche “Seconda lingua”, in: F. Blezza, L. Czerwinsky Domenis, C. Desinan, *Proposte operative per la nuova scuola elementare*, Firenze, Le Monnier, 1986, pp. 183-184.

26 A. Griselli, *Ricerche ed esperienze nell'insegnamento delle lingue straniere*, cit., p. 45.

brare. La capacità di comprendere il codice orale di una lingua straniera non è un traguardo facile da raggiungere, perché si tratta di un comportamento complesso che richiede l'esercizio di un'abilità raffinata, che sia in grado di identificare nella massa sonora tutte quelle sfumature «costituite dall'accentuazione, dall'intonazione, dagli elementi lessicali e dalle strutture morfologiche e sintattiche perché educare alla comprensione significa aiutare a far capire il senso, il significato delle catene sonore percepite».²⁷

In questi primi momenti, il compito dell'insegnante è di verificare se, nello scolaro, avviene il passaggio dal significante al significato e di favorirlo. L'insegnante deve quindi essere cosciente che non può aspettarsi risultati immediati e che è suo compito costruire, in progressione, un percorso di insegnamento dell'oralità. Egli deve proporre una certa varietà di suoni e di dialoghi nella L2, «in modo che l'alunno si familiarizzi con i diversi timbri, accentuazioni e ritmi fonici e contemporaneamente sia avviato all'ascolto attento per imparare a discriminare le differenze sonore prima e di contenuto poi».²⁸ L'acquisizione di tale abilità «è un percorso lungo, continuo e non spontaneo»²⁹ e la Griselli suggeriva tutta una serie di indicazioni operative, dal dialogo alla drammatizzazione, e segnalava l'importanza, in un tale percorso, del «sapersi ascoltare».

Raggiunta una prima abilità orale si passa più facilmente alla lingua scritta. Il momento del passaggio dalla lingua orale a quella scritta non deve essere rinviato troppo, ma non deve neanche essere affrettato. La comprensione delle forme scritte di una lingua comporta una competenza diversa da quella della comprensione sonora. La lingua scritta richiede la conoscenza della grafia della parola e delle sue variazioni, nonché l'abilità di identificare immediatamente le sue trasformazioni strutturali. Per una tale competenza è necessario un lungo esercizio, perché nelle lingue straniere non sempre è presente quella corrispondenza tra segno e suono che invece è propria, tranne che in pochi casi, nella lingua italiana. In inglese, *right* e *write* hanno significati diversi, ma vengono pronunciati alla stessa maniera ed il significato appare o dallo scritto o viene colto nel contesto. Per quanto riguarda la scrittura di queste due parole lo scolaro non può ricorrere a nessun tipo di ragionamento, ma può solo memorizzare la grafia corretta del termine attraverso il suo significato nel contesto. Capacità di lettura e di scrittura sono, dunque, abilità complesse e devono pertanto essere oggetto di un insegnamento sistematico.

27 Ivi, p. 47.

28 Ivi, p. 42.

29 A. Griselli, "Seconda lingua", in: F. Blezza, L. Czerwinsky Domenis, C. Desinan, *Proposte operative per la nuova scuola elementare*, cit., p. 166.

In queste prime fasi, l'insegnante non può fermarsi al gioco ed all'imitazione di espressioni verbali proprie della lingua straniera. Egli deve procedere per strutture. E bisogna farlo direttamente con lo scolaro, attraverso una riflessione sulla lingua di tipo intuitivo. Diventa allora necessario programmare un curriculum elastico, non di derivazione grammaticale, ma costruito insieme con l'allievo, ed ordinato in modo tale che preveda di acquisire, poco a poco, le conoscenze necessarie per un'iniziale competenza linguistica. Naturalmente l'insegnante deve proporre tutta una serie di attività linguistiche varie ed interessanti, scelte accuratamente in modo che da esse si possano trarre le formalizzazioni necessarie. In una tale prospettiva diventa fondamentale la scelta dei contenuti, perché per loro mezzo si assicura la gradualità dell'apprendimento. La Griselli spiega che un percorso costruito sulla spontaneità dell'allievo non porta da nessuna parte se l'insegnante non ne trae profitto e comincia a raccogliere e a mettere insieme quelle conoscenze minimali che comunque rappresentano le basi sulle quali costruire obiettivi più avanzati di apprendimento linguistico.

In una simile procedura la distinzione tradizionale tra contenuti e metodologia risulta attenuata, perché la metodologia è costituita da una scelta accurata dei contenuti stessi. Un approccio di questo tipo era stato definito "nozionale-funzionale" e negli anni sessanta-settanta era considerato la metodologia più adeguata per l'insegnamento della L2. Era stato così denominato perché la nozione non era fine a se stessa, ma era sempre funzione di una struttura e di un percorso. La Griselli insisteva anche sulla gradualità di un tale cammino e sulla necessità che le prime conquiste venissero consolidate con l'abitudine, come sostenevano Stern e Lado.

L'IMPORTANZA DELLA STRUTTURA

In questa fase la Griselli mise in evidenza il concetto di struttura, che sembrava raccogliere tutte le questioni. Un processo di apprendimento di questo tipo doveva venire fondato sulle strutture elementari della lingua. Serve a poco un ricco vocabolario della L2 se non è collocato nelle corrispondenti strutture e la Griselli dedicava un intero capitolo a questo problema.³⁰ Utilizzando una definizione di Lado, la Griselli definiva la struttura come una concatenazione organica di elementi che assumono un significato che va al di là della loro somma.³¹ Si ha una struttura quando «ogni elemento attinge il proprio valore dal rapporto che viene a stabilire l'enunciato con gli altri elementi linguistici»³² e già nelle

³⁰ A. Griselli, *Seconda lingua e scuola primaria*, cit., pp. 122-129.

³¹ Ivi, p. 122.

³² Ivi, pp. 122-123.

primissime fasi bisogna far cogliere la struttura. Essa non sempre si identifica con la frase, ma può farne parte. L'apprendimento deve procedere da una struttura semplice ad un'altra più complessa, «con una precisa e lenta gradualità dei lemmi linguistici»³³ e la primissima frase acquisita dal bambino deve costituire un primo elemento del nuovo codice verbale. Una tale forma di apprendimento «doveva essere adeguata alla gradualità, l'analisi contrastiva e la ricerca di corrispondenze tra L1 e L2 e la frequenza d'uso».³⁴ La gradualità consiste nel passare da strutture semplici (soggetto+verbo+complemento) a strutture più complesse (soggetto+verbo+negazione+complemento+verbo+soggetto). L'analisi contrastiva e la ricerca di corrispondenze permettono di trovare somiglianze e differenze, in modo da evitare l'errore; la frequenza d'uso serve «ad assicurare al più presto le caratteristiche linguistiche più frequenti dell'uso quotidiano».³⁵

Ai fini di un ampliamento della struttura era consigliabile utilizzare gli “elementi modificatori”, vale a dire sostantivi, verbi, aggettivi o avverbi, o termini al singolare e al plurale, che arricchiscono la struttura di partenza o ne segnalano sia la modifica del significato, sia la flessibilità. A questo proposito la Griselli aveva anche messo in evidenza che nelle fasi iniziali dell'insegnamento venisse dato ampio spazio alla pratica del rinforzo. Una volta proposta o scoperta, ogni struttura doveva essere ripetuta più volte dall'insegnante e dal bambino in modo da fissarsi in forma definitiva nella sua mente. Su tali parametri era possibile conseguire l'acquisizione delle abilità/*skill-getting* e l'utilizzazione delle abilità/*skill-using* della Rivers.³⁶

DIDATTICA “MODALE” E SAPERI IRRINUNCIABILI

C'era la convinzione che il bambino poteva contare su una “grammatica intuitiva”, che gli consentiva di riconoscere nelle strutture delle costanti e di costruire delle categorie logiche di classificazione già implicitamente presenti in ogni soggetto in età evolutiva. Una simile abilità gli permetteva di comunicare senza avere coscienza delle regole grammaticali. E sulle strutture che egli si era costruito – grazie alla sua grammatica intuitiva – egli modificava la desinenza dei verbi irregolari sulla base della coniugazione dei verbi regolari. La ripetizione della struttura non era dunque un esercizio di memorizzazione, ma una presa

33 Ivi, p. 100.

34 Ivi, p. 126-128.

35 Ivi, p. 128.

36 Si tratta di *attività pratiche controllate*, distinte in sequenze, presentazione-pratica-produzione, nelle quali gli allievi vengono messi in grado di manipolare forme grammaticali e fonologiche e di condurre *attività di trasferimento*, dove applicano la nuova acquisizione alla produzione del linguaggio comunicativo, in: W. Rivers, *Speaking in many Tongues*, Rowley, Mass., Newburyhouse, 1972.

di coscienza di regole rese possibili dalla grammatica intuitiva. Inoltre facilitava la ricorsività delle strutture e il loro dominio profondo.³⁷ Per facilitare questo processo, l'insegnante doveva "parlare in situazione", davanti a cose o eventi, in modo che l'espressione verbale acquistasse significato anche dall'evento e dal contesto di vita dell'allievo (gli aspetti situazionali del Compagnoni), perché l'atto di assunzione di una lingua avviene, oltre che dall'ascolto, dall'uso della lingua con riferimento alle azioni compiute in quel momento dal bambino e alle cose usate (apprendimento per azione).

La Griselli si era soffermata anche sul concetto di errore, perché riteneva questo evento didattico non una colpa ma un passaggio obbligato che tutti abbiamo dovuto compiere; non esiste adulto che non abbia commesso e che non commetta ogni giorno errori di lingua. L'errore non andava rimproverato perché occasione irripetibile di confronto e di analisi e quindi motivo di progresso. Una correzione condotta in un tempo troppo lontano dalla comparsa dell'errore perde gran parte della propria efficacia e questo vale tanto per la lingua orale quanto per quella scritta. La Griselli aveva segnalato che nella lingua inglese l'errore viene indicato con due termini, i quali, più che segnalarne la gravità ne indicano la diversa natura: *error* e *mistake*. Il primo è lo sbaglio grave, dovuto a motivi profondi, che dimostrano incomprensione; il secondo significa invece una disattenzione, un'imprecisione o un'imperfezione e va ricondotto ad una tipologia diversa. In entrambi i casi l'intervento deve essere immediato, ma mentre l'*error* va corretto il *mistake* richiede una segnalazione: è sufficiente richiamare l'attenzione dello scolaro e suggerirgli di tenere presente anche un'informazione che poteva aver trascurato. Nel *mistake*, se il bambino sbaglia di pronunciare o leggere una parola, l'insegnante della L2 si limita a ripetere, in forma corretta, la frase o la pronuncia errata del bambino, in modo che egli si trovi subito di fronte ad un messaggio linguisticamente corretto al quale adeguarsi. La correzione si trasforma così in "assunzione" della correttezza verbale.

Altra questione era l'arricchimento del vocabolario: che esista o no la grammatica profonda, la Griselli sosteneva che senza il possesso di un vocabolario nessuno parla la lingua straniera. Per la studiosa triestina nell'insegnamento della L2 non basta indicare come lo scolaro deve imparare, ma anche ciò che non può non imparare: accanto ad una didattica "modale", c'è anche una didattica dei saperi irrinunciabili. Anche in questo caso però c'è modo e modo di farlo. L'arricchimento del vocabolario non doveva aver luogo per elencazione, ma per integrazione tra attività e lingua in contesti linguistici collegati al fare o all'essere del soggetto. Per un simile lavoro la lingua orale acquistava maggiore importanza rispetto alla lingua scritta, a livello morfologico e lessicale più che fonetico, e la Griselli difendeva la fase dell'interferenza, quando lo scolaro tende a sovrapporre i due sistemi linguistici, quello della L1 e quello della L2. Un tale fenomeno non

³⁷ L'origine di queste convinzioni va cercata sempre in N. Chomsky, il padre fondatore della moderna linguistica.

andava più considerato uno sbaglio o un segnale di difficoltà di apprendimento, ma un passaggio obbligato nel percorso di acquisizione di un sistema linguistico diverso da quello materno.³⁸

La scrittura della L2 doveva essere graduale ed accompagnare, prima possibile, quello dell'apprendimento orale, in modo che agisse come rinforzo della parola parlata. Anche nel caso della lingua scritta valeva la regola che si deve sempre utilizzare un processo di apprendimento fondato su strutture e non su singole parole di vocabolario. Una simile strategia passava sotto il nome di *strategia natural-strutturale*, perché rientrava nella naturale predisposizione del bambino all'apprendimento della lingua e perché era fondata sull'uso sistematico della struttura della lingua.

IL CURRICOLO AUTOCENTRATO

La Griselli non si fermò alla strategia natural-strutturale, perché riteneva che, nel suo complesso, essa assumesse una forma rigida di applicazione e che lo scolaro fosse costretto a mettere in atto un comportamento passivo. A suo giudizio bisognava modificare la didattica strutturale con procedure di tipo maggiormente partecipativo. Trovò sostegno per questa sua tesi nel Nunan³⁹ e tracciò le linee di una nuova metodologia di insegnamento/apprendimento della L2, per la quale utilizzò il nome di "curricolo autocentrato", dove venivano utilizzati elementi tratti dalla teoria natural-strutturale insieme a fattori metacognitivi e affettivo-relazionali.⁴⁰

In primo luogo bisognava mettere in grado l'allievo di avere, sul momento, un'idea più precisa degli obiettivi da raggiungere, sia di quelli parziali, sia di quelli finali, perché ciò gli permetteva di riconoscere l'apprendimento conseguito come un passo necessario per raggiungere l'obiettivo finale e con ciò di assaporare la soddisfazione del buon risultato raggiunto.⁴¹ Riprendendo il tema della struttura, la Griselli sostenne che era conveniente scegliere strutture che consentissero subito un buon esito, in modo che lo scolaro si rassicurasse e mantenesse costante la propria motivazione: per la ricercatrice triestina predisporre l'apprendimento in modo da conseguire subito risultati positivi assicurava il vantaggio di ottenere il rinforzo. Sempre in applicazione del principio della conferma, l'insegnante doveva intervenire sul momento e segnalare ogni minimo progresso, in modo da rendere lo scolaro cosciente del proprio successo. Era, inoltre, importante aiutare l'allievo ad autovalutare il proprio rendimento, acqui-

38 Cfr.: A. Griselli, *Seconda lingua e scuola primaria*, cit. p. 111.

39 D. Nunan, *The Learner-Centred Curriculum*, New York, Cambridge University, 1988.

40 A. Griselli, "L'apprendimento linguistico e il curricolo autocentrato", in: L. Czerwinsky Domenis, *Obiettivo bambino. Dalla ricerca pura alla ricerca applicata*, a cura di L. Czerwinsky Domenis, cit., pp. 275-278.

41 Ivi, p. 276.

stando coscienza dei propri errori, perché un simile risultato era già di per sé il primo passo per non ricadere nell'errore, non deprimere l'autostima e generare quella sensazione positiva di essere in grado di migliorare che rappresenta un sostegno fondamentale per mantenere lo sforzo. E infine bisognava che l'allievo prendesse atto che l'apprendimento è sempre un'attività condotta a piccoli passi, alla portata di tutti, che può comportare dei momenti di regressione e non è mai un tutto o un niente.⁴²

In una simile prospettiva il Nunan aveva stabilito una serie di fasi, studiate sulle tappe di sviluppo del Piaget. Il senso dell'intero processo era di aiutare l'allievo a trovare la propria metodologia di apprendimento e, possibilmente, di sviluppare le abilità necessarie a collaborare alla realizzazione del curriculum. Per un tale risultato diventavano utili i lavori a coppie, o a piccoli gruppi ed era sempre vantaggioso un uso adeguato delle nuove tecnologie informatiche che già negli anni ottanta offrivano occasioni di impegno e di apprendimento, con possibilità di intervento in cuffia dell'insegnante. Si trattava di tecnologie, che oggi possono essere considerate datate,⁴³ ma che restano significative per la loro motivazione pedagogica. Per loro mezzo si voleva suscitare la partecipazione dell'allievo, così da farlo diventare l'attore principale del suo processo di apprendimento. Rimaneva però sempre primaria la presenza e l'azione diretta dell'insegnante, motore insostituibile dell'insegnamento della L2.

Negli studi più recenti la Griselli ha presentato i nuovi temi di dimensione europea che la ricerca pedagogica del nuovo secolo sta proponendo per la L2. L'ha fatto nelle prospettive di un Progetto Educativo Europeo (PEE), fondato sui tre principi della *temporaneità*, della *non ripetitività* e dell'*idea di incertezza e di rischio*, un progetto nel quale l'insegnamento delle lingue straniere assume un ruolo determinante.⁴⁴ Sempre nell'ambito del PEE ha proposto una pedagogia del partenariato, caratterizzato da una "scuola-impresa", aperta e flessibile, realizzato non tanto per programmi quanto per progetti. S'interessò anche di neuroscienze e riprese gli studi già emersi sulla natura e il funzionamento del cervello in ordine alla lingua di M. Danesi e continuati da M. Daloiso.⁴⁵

Nel Gruppo triestino la Griselli, data la sua specifica competenza, è stata di aiuto a tutti e quando qualcuno aveva bisogno di una traduzione ricorreva a lei. Nella sua vicenda di studiosa dell'insegnamento di una lingua straniera si ritro-

42 Ivi, pp. 276-277.

43 A. Griselli, "Dal registratore alle nuove tecnologie. Come cambia l'educazione linguistica nella scuola dell'infanzia", in: *Educazione e insegnamento. La testimonianza di una realtà inscindibile. Scritti in onore di Claudio Desinan*, a cura di M. Cornacchia, E. Madriz Trieste, EUT, 2013, pp. 141-150.

44 A. Griselli, "La pedagogia del partenariato nell'ambito dei progetti educativi europei", in: *I nuovi curricula universitari*, Atti della III biennale internazionale sulla didattica universitaria, a cura di C. Xodo, Padova, 25-26-27 ottobre 2000, Lecce, Pensa Multimedia, 2000, p. 243, *Multilateral University - School Partnership. Cultures across the European Union*, Trieste, Moderna, 2000.

45 A. Griselli, *La pedagogia del partenariato*, cit., pp. 239-251.

vano le linee del faticoso cammino che la glottodidattica ha compiuto in Italia e lo ha fatto in maniera spigliata.

È stata un esempio di persistenza, di sostanza e di sollecitazione in un campo in cui la conoscenza di una qualunque lingua moderna era ritenuta più che sufficiente per insegnarla nella scuola. Ha dimostrato che l'insegnamento della L2 va fatto in maniera seria e che le teorie di un insegnamento in forma ludica della L2 erano un'illusione.

Loredana Czerwinsky Domenis: dalla sperimentazione scientifica alla sperimentazione didattica

GIORGIO TAMPIERI

LE PRIME ESPERIENZE SUL CAMPO

Nata il 24 giugno del 1946 a Trieste, figlia di un operaio e di una casalinga, frequentò con profitto la Scuola Elementare F. Carniel. Superato l'esame di ammissione, i genitori la iscrissero alla Scuola Media A. Manzoni, anche se i parenti ritenevano fosse sufficiente per lei la frequenza di un avviamento.¹ In seguito optò per una scuola che fornisse un titolo professionale e scelse l'Istituto magistrale "Duca d'Aosta". terminate le scuole superiori, grazie al presalario ottenuto per merito, si iscrisse – quasi per obbligo – alla Facoltà di Magistero, oggi ormai frantumata dalle diverse riforme universitarie. Nel frattempo aveva iniziato a lavorare in un collegio comunale con ragazzi che in realtà soffrivano perché era-

¹ In Italia la scuola media unica era stata istituita nel 1962. In precedenza lo scolaro, conclusa la scuola elementare, poteva essere iscritto alla scuola media, dove il latino era materia obbligatoria per tutti, la sola che consentiva l'ingresso nei Licei, o poteva entrare in una scuola di Avviamento professionale, che preparava al mondo del lavoro. Per frequentare la scuola di avviamento bastava il solo esame di complemento della scuola elementare. Invece, per entrare nella scuola media, il ragazzo, pochi giorni dopo l'esame di quinta elementare doveva sostenere un secondo esame per l'ammissione alla scuola media. Nelle commissioni di esame per l'ingresso nella scuola media era sempre convocato un insegnante elementare, al quale veniva chiesto di verificare che le prove fossero adeguate alle reali competenze dei ragazzi che avevano presentato domanda di ammissione.

no stati il più delle volte allontanati, in maniera per loro incomprensibile, da una famiglia disagiata. Negli oltre tre anni di permanenza in quel collegio, con turni di ventiquattro ore consecutive, concluse il lavoro di tesi e superò la prova di esame per una borsa di studio che le diede l'opportunità di iniziare la sua carriera universitaria.

Quei tre anni lasciarono in lei una traccia profonda ed espressioni nelle quali si era imbattuta più volte, come "agire educativo", "educazione continua", "tempo pieno", "libertà come conquista progressiva", assunsero, per lei, quel significato oggettivo che mancava nel linguaggio concettuale dei libri di testo di pedagogia su cui si era formata. Nel collegio, il suo agire educativo non si riduceva a far acquisire contenuti scolastici specifici: la Czerwinsky avvertiva la necessità di impegnarsi in un compito più elevato, che le ricompariva di continuo davanti nell'arco dell'intera giornata, quello di impegnarsi a fondo ai fini della formazione etica, emotiva, civica e sociale delle bambine e delle ragazze che le erano state affidate. Attraverso queste esperienze quotidiane assunse per lei un significato ben preciso la frase di J. Maritain, che Petrini ripeteva nelle sue lezioni, e cioè che compito primo e irrinunciabile della pedagogia era di «portare l'uomo a guidare lo sviluppo dinamico per mezzo del quale egli forma se stesso ad essere uomo».² Nelle ventiquattro ore di servizio aveva la possibilità di usare solo marginalmente i contenuti culturali come strumenti formativi e scoprì che per formare le sue ragazze doveva ricorrere a qualcos'altro. In altre parole aveva scoperto di persona e sul campo la complessità del rapporto tra insegnamento ed educazione e su questo aspetto avrebbe richiamato l'attenzione quando doveva parlare ai genitori dei suoi ragazzi e sempre su questo rapporto avrebbe insistito con energia e convinzione, nei suoi corsi di insegnamento agli studenti di Scienze dell'Educazione.

La Czerwinsky acquisì, inoltre, in quegli anni quella *forma mentis* che l'avrebbe sorretta, poi, tanto nella ricerca scientifica quanto nel suo relazionarsi quotidiano con i colleghi e gli studenti. E fu in quel collegio che imparò a non limitarsi mai alla prima impressione, a valutare correttamente un comportamento anche apparentemente sbagliato, a chiedersi se ci poteva essere un altro modo di leggere una situazione e di interpretare una reazione. Si trattava di pensare "in positivo", cercando di capire il "perché" e il "come" dell'altro, adulto o bambino che fosse, di coglierne le motivazioni, perché in ogni comportamento di opposizione c'è sempre qualcosa di significativo da riconoscere e valorizzare. Si accorse anche, nei suoi rapporti con i ragazzi, che un simile sforzo interpretativo non rappresentava un atto di giustificazione benevola, ma costituiva lo strumento fondamentale per smontare l'atteggiamento di opposizione assunto dal soggetto e segnalargli che egli, nonostante la sua contrarietà, era stato capito ed accettato. Il suo messaggio di fondo agli insegnanti ed alla scuola fu sempre lo stesso: "non colpevolizzare, ma riconoscere e cercare di capire".³

2 J. Maritain, *L'educazione al bivio*, Brescia, La Scuola, 1966, p. 14.

3 Un utile confronto su questa tematica rappresenta la linea interpretativa fenomenologica di

La Czerwinsky coprì negli anni, secondo le richieste curriculari della Facoltà che si andava via via modificando e ampliando sul territorio regionale, oltre l'incarico di Psicologia pedagogica, anche gli insegnamenti di Psicopedagogia, Psicologia e Psicologia dello sviluppo. Da ultimo, in qualità di ordinario, insegnò Pedagogia sperimentale e fece confluire, nel suo corso, la sua duplice competenza di origine psicologica e pedagogica.

L'APPRENDIMENTO DELLA LETTURA

Dal suo ingresso nell'Istituto di Pedagogia, nel novembre 1971, la Czerwinsky si dedicò, in collaborazione con Tampieri, all'ideazione ed alla realizzazione di tutta una serie di progetti articolati sperimentali che nel loro insieme hanno segnato il suo cammino di crescita culturale e scientifica. Questi progetti hanno contraddistinto, per oltre due decenni, l'attività del Laboratorio di Psicologia dell'Età Evolutiva annesso all'Istituto, che aveva incentrato la sua attività sull'individuazione e sullo studio sperimentale di taluni fattori che presiedono all'apprendimento della lettura. Si trattava di un tema sul quale si sarebbe impegnato l'intero Gruppo triestino perché ritenuto il fattore cardine dell'educazione e l'indicatore principale della qualità dell'insegnamento primario. Nella sua formulazione, il progetto poteva anche dare l'impressione di un'iniziativa limitata ad un unico tema specifico: in realtà si trattava di un settore di ricerca di largo respiro con ampie possibilità di sviluppo e con continui addentellati nel campo della psicologia evolutiva, che potevano venire studiati in successione e che, nella loro sostanza, portavano a conseguenze didattiche dirette ed innovative.

Agli inizi, la Czerwinsky, nel suo lavoro in laboratorio, aveva focalizzato la sua attenzione su alcune abilità tecnico-formali, molto specifiche, coinvolte nelle prime fasi del processo di apprendimento della lettura.⁴ Questa scelta si affiancava da una parte alle ricerche sulla percezione visiva nella lettura portate avanti da Tampieri⁵ e dall'altra traeva spunto dai dati raccolti sul campo nel corso della somministrazione sperimentale delle POL (Prove Oggettive di Lettura), ideate da B. Grassilli e S. Pezzetta nell'ambito del "Programma AZ". Da queste due fonti de-

P. Bertolini, *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Bologna, Malipiero, 1965, dove sono raccolte le sofferte esperienze dell'autore nella sua qualità di direttore, nel decennio 1958/1968, del carcere minorile "Cesare Beccaria" di Milano.

4 Nel progetto pluriennale intrapreso dal Laboratorio si concentrò in particolare sulle capacità di: a) effettuare a livello visivo-motorio una strutturazione spaziale dei segni grafici conforme a quella convenzionalmente seguita nella lettura; b) individuare e rispettare il rapporto tra la successione temporale che lega tra loro dei suoni formanti una parola e la giustapposizione spaziale convenzionale seguita nella trascrizione grafica; c) manipolare la parola, quasi fosse un oggetto sonoro, indipendentemente dal valore semantico in essa implicato (oggettualizzazione del suono), discriminandone la lunghezza e rapportandola alla sua trasposizione grafica.

5 Ci si riferisce qui agli studi di G. Tampieri pubblicati in: *La percezione. L'esperienza visiva guida del comportamento*, Firenze, Le Monnier, 1979.

rivò la necessità di scandagliare alcuni dei meccanismi psicologici coinvolti nelle prime fasi di apprendimento della lettura, quando i bambini dovevano passare dalla fase iniziale di acquisizione all'automatismo procedurale.⁶

Successivamente la Czerwinsky inserì in quel medesimo progetto di ricerca un nuovo aspetto che negli studi del tempo risultava scarsamente messo in relazione con la lettura: lo sviluppo della *funzione rappresentativa* a livello pre-operatorio, intesa non come rappresentazione concettuale, ma come evocazione e organizzazione di oggetti non percepiti nel presente e quindi come primo e fondamentale motore interno dell'automatismo nella lettura. Questa segnalazione della stretta relazione tra funzione rappresentativa e apprendimento della lettura rappresentava una novità rilevante, nel senso che la funzione rappresentativa non veniva più studiata isolatamente, ma nel contesto dello sviluppo di quelle altre funzioni psicologiche che si ipotizzavano coinvolte nel processo di acquisizione della lettura. Il tutto acquistava un valore operativo non trascurabile, perché – in un'ottica più generale – imponeva una riflessione mirata sulla didattica della lettura e della scrittura, mentre – in un'ottica analitica – consentiva l'individuazione di taluni disturbi specifici di apprendimento fino a quel momento confusi con altri, con la conseguente possibilità di dar corso ad un intervento didattico più adeguato. In altre parole appariva con molta evidenza che l'apprendimento della lettura e della scrittura è strettamente legato alla funzione rappresentativa e se questa non è convenientemente sviluppata nel bambino era compito della scuola preoccuparsi di trovare le modalità più adeguate per sollecitarla, in modo da ottenere un profitto migliore.

Le sue prime ricerche psicologiche erano di impronta prevalentemente sperimentale, in linea con quel rigore scientifico che le era stato insegnato da Tampieri. Tuttavia la sua formazione pedagogica di base – che si era venuta costruendo seguendo corsi ed esercitazioni con Petrini, Gasparini, Orlando Cian e Grassilli – la portava ad affrontare le diverse tematiche psicologiche con un'attenzione tutta particolare verso il versante educativo, con diretto riferimento agli aspetti fondamentali del rapporto insegnamento/apprendimento, al fine di valorizzare e rendere gli insegnanti più sensibili al mantenimento di un continuo equilibrio tra analisi psicologica e azione educativa ed, in senso più ampio, tra insegnamento ed apprendimento. Nel Gruppo triestino la posizione della Czerwinsky si presentava dunque in una dimensione complementare rispetto a quella di Gasparini, il quale, dal canto suo, sosteneva che per attivare in classe un procedimento di acquisizione delle conoscenze corretto la didattica avrebbe dovuto andare a

6 Nelle sue ricerche la Czewinsky comparava costantemente i risultati ricavati dalle prove psicologiche da lei predisposte con gli esiti ottenuti nelle schede progressive di lettura POL 78 di Grassilli e Pezzetta e, in seguito, quando, a livello nazionale, nella ricerca vennero utilizzate di preferenza le prove MT di Cornoldi e Gruppo MT continuò a fare una duplice verifica con entrambi gli strumenti.

cercarsi i suggerimenti operativi tra le conoscenze scientifiche acquisite dalla psicologia dell'apprendimento.⁷

Con Mara De Michiel, giovane insegnante di scuola dell'infanzia, la Czerwinsky aveva ripreso la tematica dell'alfabetizzazione. Nell'ottica della teoria evolutiva di Ferreiro e Teberosky,⁸ le due ricercatrici investigarono sui *convincimenti personali* del bambino prescolare in relazione alla lingua scritta, spiegando che essi potevano rappresentare un buon punto di partenza per l'avvio del bambino all'apprendimento della scrittura e della lettura.⁹ La ricerca presentava una doppia originalità: per quanto riguardava il luogo di svolgimento essa non veniva realizzata nel laboratorio, ma inserita nel corso della normale attività della classe; per quanto riguardava poi la metodologia venivano introdotte alcune situazioni di discussione in cui i bambini, a coppie opportunamente composte, mettevano a confronto i propri convincimenti spontanei sulla parola scritta. L'intenzione consisteva nel verificare se il confronto di idee favoriva un'elaborazione progressiva delle opinioni personali e quindi un percorso autonomo di conquista cognitiva della lettura e della scrittura.

I bambini che entrarono nella sperimentazione avanzarono tutti almeno di un livello. Inoltre dal punto di vista qualitativo si poté osservare che il bambino meno competente traeva vantaggio dall'aiuto diretto del compagno più bravo che poteva fargli da guida. Il più competente, invece, aveva l'opportunità di riflettere su una conoscenza che stava costruendo e di confrontarsi con idee vicine alle proprie. Si poteva ottenere, in questo modo, un vantaggio per entrambi i membri della coppia ma questa volta attraverso processi cognitivi e metacognitivi che ciascun membro della coppia elaborava in maniera diversificata. Con questa esperienza non solo vennero predisposti materiali e situazioni esperienziali didatticamente valide, immediatamente applicabili in classe e riproponibili, ma si mise in evidenza anche la validità didattica di strategie di apprendimento di solito non usate nella scuola come il confronto libero tra bambini. La ricerca ebbe anche un ultimo risultato di grande significato, quasi ignoto nella letteratura psicologica sull'argomento, e cioè di mettere in luce i processi nascosti, ed ancora ignoti alla ricerca scientifica, di apprendimento che usavano i bambini.

7 D. Gasparini, "Teorie dell'apprendimento e rinnovamento didattico", in: *Lineamenti di scienze dell'educazione*, a cura di E. Petrini, Firenze, Le Monnier, 1975, pp. 235-236.

8 E. Ferreiro, A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti, 1994.

9 Per le due studiose l'apprendimento della lettura e della scrittura è un processo compiuto in buona parte autonomamente dal bambino, il quale, di fronte a quello strano oggetto che è la parola scritta, spontaneamente formula ipotesi che si evolvono progressivamente. A livello presillabico il bambino non sembra cercare alcuna corrispondenza tra segno e suono, a livello sillabico ricerca una corrispondenza tra parti dello scritto e parti dell'emissione sonora e attribuisce sovente ad ogni lettera il valore di sillaba, a livello alfabetico comprende che ad ogni lettera corrisponde un suono, anche se inizialmente questa corrispondenza può non essere ancora stabile e convenzionale.

In questa medesima prospettiva va collocata la ricerca svolta con la prof.ssa O. Andreani Dentici dell'Università di Pavia. La studiosa era venuta a Trieste nel 1980, quale membro – con G. Tampieri e E. Scabini – della commissione d'esame da cui la Czerwinsky era uscita col titolo di ricercatore confermato. La conoscenza iniziata in quell'occasione fu mantenuta e si consolidò negli anni successivi. Tampieri e Czerwinsky furono coinvolti dall'Andreani, tra il 1983 ed il 1986, in una ricerca interuniversitaria (Università di Genova, Padova, Pavia, Salerno, Trieste) finanziata dal MURST cui parteciparono anche C. Cornoldi, P. Poggi Cavallo e G. Siri. Era la prima ampia ricerca di tipo longitudinale che si realizzava in Italia, con oltre 350 bambini riesaminati in tre anni successivi che tendeva ad individuare l'evolversi interrelato di alcune caratteristiche psicologiche nei bambini tra i cinque e i sette anni, nel delicato momento del passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria.¹⁰ La ricerca progettata assumeva un'importanza rilevante nell'ottica di un problema che in quegli anni era entrato a pieno titolo negli ambienti pedagogici: quello della *continuità didattica* tra scuola materna ed elementare. Per il gruppo di ricerca la continuità non andava sostenuta solo attraverso adeguate procedure metodologiche e didattiche da parte delle maestre elementari, ma soprattutto attraverso un'individuazione precisa e una continua stimolazione nell'ultimo anno della scuola materna di quelle funzioni psicologiche che il bambino matura tra i cinque ed i sei anni e che poi sarebbero state chiamate in causa nelle attività didattiche proprie della prima classe elementare.

Una successiva ricerca interuniversitaria (Università di Padova e Trieste) di tipo trasversale, coordinata dal prof. R. Vianello e finanziata sempre dal MURST sul passaggio dal pensiero pre-operatorio all'operatorio concreto, permise un ulteriore approfondimento dello sviluppo del pensiero infantile. L'oggetto dell'indagine era sempre costituito da quella fondamentale competenza mentale che è la funzione rappresentativa ed i risultati ottenuti portarono un significativo contributo alla conoscenza di questa tematica. L'indagine mise in evidenza che l'evoluzione dell'immagine mentale, nel delicato momento del passaggio da una fase evolutiva a quella successiva, non doveva essere considerata in maniera rigidamente stadiale, ma avveniva in modo progressivo: le caratteristiche evolutive dello stadio non erano universali e valide per tutti i soggetti, ma costituivano una sorta di "tratto di percorso" che poi ciascun soggetto superava con energie proprie ed in tempi diversi. Una tale evoluzione correggeva il Piaget, che era rimasto ancorato ad una lettura rigida dello sviluppo del bambino e suggeriva un'interpretazione costruttivista. Ne conseguiva una vera e propria rivoluzione didattica, perché l'insegnante veniva liberato dalla rigidità metodologica alla quale era stato costretto dal Piaget e gli veniva aperta la possibilità di agire nelle

¹⁰ I risultati della ricerca vennero pubblicati in: *Il pensiero in erba – Ricerche sullo sviluppo dai 5 ai 7 anni*, Milano, a cura di O. Andreani Dentici, Franco Angeli, 1991, pp. 69-97.

zone di sviluppo prossimale individuate dal Vygotskij. Ne veniva la possibilità di costruire una didattica adeguata per livelli di maturazione diversi, in modo da andare incontro alle esigenze specifiche di ciascun bambino. All'insegnante venivano aperti, in questa maniera, ampi spazi di azione e gli veniva assicurata una larga libertà di movimento.

In quello stesso periodo, Czerwinsky preferì rivolgere la propria attenzione anche su altre tematiche. Supportando nelle loro ricerche tre giovani ricercatrici, E. Bortolotti, F. Zanon e L. Porcelli, si era interessata da una parte del *gioco imitativo* e del *gioco simbolico* come attività idonea, in fase di operatività didattica, per una sollecitazione e un potenziamento cognitivo del bambino, dall'altra della rappresentazione e dell'uso dello spazio scolastico in larga scala, con una serie di ricerche sperimentali condotte non in condizioni di laboratorio, ma in situazioni ecologiche di vita normale e quotidiana.¹¹ Il dato significativo di queste ricerche non va ricercato solo nei loro risultati oggettivi, ma ha un profondo valore epistemologico e didattico. Sono i segnali di una maniera del tutto nuova di concepire sia la modalità della ricerca scientifica, sia la maniera di vedere il rapporto tra ricerca e pratica educativa. In entrambi gli ambiti le ricerche effettuate le hanno permesso di delineare degli interventi operativi per i bambini di scuola materna ed elementare e per i ragazzini in difficoltà, tendenti non solo alla formazione di un'immagine mentale adeguata, ma soprattutto all'interazione funzionale con oggetti e persone, all'uso libero dell'ambiente ed all'acquisizione di un'autonomia di azione e di movimento.

In queste ricerche venne sempre mantenuto quel principio di uno stretto collegamento tra contenuto della ricerca e metodologia dell'indagine e tra ricerca e formazione degli insegnanti. Una tale forma di ricerca-azione era oramai diventata una costante nel percorso di ricerca che la Czerwinsky aveva progressivamente realizzato nella sua partecipazione alla vita del Gruppo triestino e divenne il fondamento dei successivi corsi di formazione che la studiosa triestina condusse con gli insegnanti di Udine e Pordenone. Ed in una tale pratica epistemologica, pur su sponde diverse, si ritrovò a convergere con il pensiero e la ricerca della Grassilli. Le due ricercatrici triestine convennero che oramai era maturato il tempo di considerare insufficiente la definizione della didattica come "scienza dell'apprendimento". Convinte che ciascun insegnante, nell'ottica dell'insegnamento/apprendimento, non poteva limitarsi a tenere presente nello scolaro che impara le indicazioni che venivano loro date dalla ricerca psicologica sull'apprendimento, ma doveva essere attento osservatore della vita didattica

¹¹ Una tale ricerca sullo spazio educativo non era comune nella pedagogia del tempo, ma i pochi ricercatori che avevano scelto di affrontare questo stesso problema erano giunti a risultati interessanti. Fu così, solo per fare un esempio, la ricerca che aveva confrontato i disegni di bambini abituati a lavorare negli atelier monouso della loro sezione e di bambini che erano attivi in spazi allargati multiuso. Il risultato fu che i due diversi spazi influenzavano in maniera significativa il bambino: i disegni dello spazio monouso erano monotoni ma più ricchi di particolari, quelli dello spazio pluriuso erano più diversi tra di loro, ma poveri di particolari.

della scuola e della sua stessa azione di insegnamento, dalle quali ricavare utili dati per un miglioramento del risultato didattico formativo.

FUNZIONE RAPPRESENTATIVA ED HANDICAP

Nel 1978 la Czerwinsky ebbe un incontro con F. Cacciaguerra, che la invitò con Tampieri a conoscere da vicino l'attività di ricerca e le modalità di intervento didattico dell'IRCCS "Oasi" di Troina (EN). In quella occasione venne progettata una sperimentazione approfondita con i ragazzi portatori di handicap, che si protrasse per lunghi anni e che risultò un patrimonio esperienziale insostituibile. Da questa esperienza, la ricercatrice triestina trasse una migliore conoscenza delle modalità di rieducazione dei soggetti disabili, una competenza ed un entusiasmo che successivamente utilizzò nei corsi di diploma per gli insegnanti di sostegno in cui fu docente. In questi incontri siciliani, sulla base delle competenze che lei aveva accumulato sull'insegnamento della lettura e della scrittura con bambini normodotati, realizzò delle metodologie appositamente adattate alle capacità di ciascun soggetto. Inoltre elaborò il progetto di una prima ricerca (1979-1980), in collaborazione con Tampieri,¹² per verificare se tra bambini normodotati e ragazzi ritardati mentali erano rilevabili delle differenze nei *ritmi di sviluppo* in quattro delle funzioni psicologiche che, nelle sue precedenti ricerche, erano coinvolte nell'acquisizione della lettura.¹³ In questa maniera si voleva tentare di stabilire se potevano venir ricondotte proprio a tali differenze quelle difficoltà di apprendimento nella lettura che sono più nascoste nei bambini normali e più manifeste nei soggetti ritardati. Dal risultato di questa ricerca nei ragazzi portatori di handicap fu possibile rilevare che i risultati scadenti che i soggetti ottenevano nelle prove che chiamavano in causa la funzione rappresentativa corrispondevano esattamente ai risultati negativi che questi stessi soggetti ottenevano nelle prove oggettive di lettura. Inoltre fu possibile stabilire che la maggiore differenza di risultati in diverse prove simili tra ragazzi normodotati e ragazzi ritardati era quella che riguardava la funzione rappresentativa. Un solo esempio: le prestazioni dei ragazzi con handicap che frequentavano la IV classe speciale, spesso con più ripetenze, erano simili a quelle dei bambini di una prima classe normale. Se ne ricavò che, anche dopo anni di scolarizzazione, persiste nei ragazzi portatori di handicap mentale una carenza evidente proprio a livello rappresentativo e che un tale deficit può costituire il motivo di fondo per il quale perdura una lettura meccanica e priva di significato.

12 Cfr.: Tampieri, L. Czerwinsky Domenis, *Analisi di alcune funzioni psicologiche che presiedono all'apprendimento della lettura in bambini normali e handicappati*, in: "Quaderni Oasi" - Studi e ricerche per la promozione degli handicappati, V, pp. 87-199, 1980 e VI, pp. 51-90, 1981.

13 Si trattava della conquista del criterio d'ordine tra elementi dell'orientamento nello spazio, del rapporto segno/ suono, della funzione rappresentativa come evocazione e organizzazione di elementi non percepiti attualmente.

La constatazione che nei bambini e nei ragazzi portatori di handicap la *funzione rappresentativa* risultava particolarmente carente e nel contempo poco stimolata a livello didattico, sollecitò la Czerwinsky a predisporre un *programma sistematico di attività ludiche* tendenti a stimolare proprio questa funzione. Accettato dall'IRCCS "Oasi" ed inserito nella programmazione di ricerca dell'Ente, tale programma venne applicato, individualmente, una prima volta, in un arco di due anni (1981-1982), ad un piccolo gruppo di bambini handicappati ospiti dell'Istituto, e poi in una nuova ricerca sperimentale, che poté contare sulla predisposizione di un gruppo sperimentale e di un gruppo di controllo.¹⁴ I positivi risultati raggiunti in un breve lasso di tempo dal gruppo sperimentale solleccarono il Comitato dall'IRCCS "Oasi" a promuovere una propria sperimentazione del trattamento (1983) con piccoli gruppi di bambini handicappati, passando così, di fatto, dalla sperimentazione scientifica alla sperimentazione didattica, i cui risultati trovarono spazio in un'apposita pubblicazione.¹⁵ L'esperienza positiva di questa prima applicazione del metodo indusse la Czerwinsky a strutturare in modo più organico le attività di stimolazione predisponendo una guida ragionata e uno strumento di consultazione per coloro che intendevano stimolare la funzione rappresentativa sia in bambini handicappati sia in bambini normali.¹⁶

Le sperimentazioni di tale trattamento furono riprese in più casi, con bambini e ragazzi di età differente, in situazioni scolastiche diversificate. Alcune di queste sperimentazioni, con modalità di realizzazione differenziate, calibrate sulle diverse realtà operative, sono state realizzate, in modo più sistematico, presso l'IRCCS "Oasi", questa volta con ragazzi e adolescenti con handicap medio-grave (1991-1992);¹⁷ altre sono state attuate nella nostra regione presso la scuola elementare parificata a tempo pieno, gestita dal CAMMP di Udine con adolescenti con handicap di entità elevata (1993-1994); i rimanenti interventi ebbero luogo nell'ambito del tirocinio connesso al corso di formazione per insegnanti di sostegno (1993-1994) presso una scuola elementare statale di Trieste in cui erano inseriti dei bambini con handicap e presso una scuola materna statale di Udine che accoglieva bambini con disturbi di comportamento e difficoltà di apprendimento, e infine, con maggiore sistematicità sperimentale, presso l'IRCCS di Cambrone (PI).

14 Cfr.: L. Czerwinsky Domenis, *Stimolazione sistematica della funzione rappresentativa in bambini e ragazzi handicappati*, in: "Quaderni Oasi", 8, pp. 133-183, 1982.

15 Cfr.: L. Czerwinsky Domenis, M. T. Amata, *Stimolazione della funzione rappresentativa mediante attività ludiche da realizzare nel gruppo-classe*, in: "Quaderni Oasi", 9, pp. 71-150.

16 Cfr.: L. Czerwinsky Domenis, *Dall'imitare al produrre - Attività ludiche per la stimolazione della funzione rappresentativa*, Pordenone, ERIP, 1988.

17 Cfr.: L. Czerwinsky Domenis, "Lo sviluppo dell'immagine mentale. Dalla ricerca sperimentale alla realizzazione di programmi d'intervento", in: *Ritardo mentale e disabilità*, a cura di S. Buono, cit., pp. 179-212.

In tutte queste attività sperimentali e pratiche i metodi educativi adottati miravano ad ottenere un'azione educativa finalizzata alla *crescita interna* del soggetto diverso e si distinguevano da quelle metodologie comunemente adottate negli Istituti rieducativi regionali e nazionali, che invece conducevano solo ad un *addestramento* di natura strettamente comportamentistica del soggetto trattato. Tutte queste sperimentazioni erano costantemente accompagnate da sondaggi di confronto tra bambini handicappati e bambini normodotati, al fine di predisporre strumenti atti da una parte a delineare il profilo delle potenzialità e delle carenze di ciascun soggetto handicappato, dall'altra a programmare un intervento individuale, mirato e calibrato. Ed erano dati espressivi non solo per il loro valore intrinseco, ma perché confermarono l'utilità di uno stretto rapporto tra *ricerca sperimentale e pratica educativa* e, soprattutto, perché tutte queste ricerche, condotte in luoghi diversi, contavano sulla compartecipazione di più persone – insegnanti e collaboratori esterni – che potevano costruire insieme le fasi di un'indagine in cui parte sperimentale e parte educativa non erano staccate e distinte nel tempo e negli spazi. L'intesa era tale che, ad un certo punto del percorso, non si sapeva più chi faceva da ricercatore e chi da insegnante.

Parallelamente alla ricerca con bambini e ragazzi handicappati, la Czerwinsky si era impegnata, come docente, nella formazione degli insegnanti di sostegno sin dai primi corsi di diploma istituiti nel 1977 per la scuola materna, elementare e secondaria inferiore e superiore. Insegnò per più cicli consecutivi a Medea (GO) e a Udine (CAMPP), nei corsi per il sostegno degli handicappati psicofisici istituiti a Trieste, dall'Istituto Rittmeyer, per il sostegno dei minorati della vista. Successivamente partecipò ai corsi per il Diploma di specializzazione polivalente di Udine, Gorizia e Trieste, condividendo una esperienza di lavoro con Tampieri, Desinan, Valenti e Grassilli.

Negli ultimi anni di permanenza all'università la Czerwinsky ha collaborato, assieme a Bortolotti e Zanon, con I. Lonciari, M. Carrozzì, A. Skabar, psicologi e medici che operano nella Struttura Complessa di Neuropsichiatria infantile e Neurologia pediatrica dell'IRCCS Burlo Garofolo di Trieste. Il gruppo si proponeva di affrontare in modo interdisciplinare il problema della dislessia, d'intesa con l'Associazione Italiana Dislessia (AID) in una progettualità che si proponeva di promuovere attività specialistiche rivolte ai minori con disturbi dell'apprendimento e di valutarne l'efficacia, proseguendo nella dimensione della ricerca, ma nel frattempo predisponendo e realizzando attività (convegni, conferenze, ecc.) di formazione, sensibilizzazione e sostegno agli insegnanti, ai genitori e agli operatori in genere.

Nella sua lunga collaborazione con Tampieri, la Czerwinsky si accostò al modello, da lui sviluppato, di *maturità scolastica*, inteso come individuazione del livello di sviluppo – nell’ambito delle funzioni e della personalità – che deve essere raggiunto da ciascun bambino per realizzare un efficace adeguamento alle richieste che gli vengono poste dal primo avvio all’istruzione scolastica primaria. Come sottolinea Tampieri,

si tratta di un concetto relativo in quanto il livello di sviluppo adeguato dipende dalle richieste della scuola in un dato luogo in un dato momento. Anche per questa ragione il concetto di maturità scolastica, in quanto livello evolutivo, almeno per ora resta un ideale termine di riferimento solo approssimativamente definito; abbastanza chiaramente definita è invece la rosa delle capacità che vi sono coinvolte e di cui è necessario tener conto per l’interpretazione di difficoltà incontrate da alcuni bambini a scuola, ma soprattutto per programmare per loro attività volte alla stimolazione dello sviluppo (...).¹⁸

Per lo psicologo triestino a formare la maturità scolastica concorrono numerose funzioni, che possono venir classificate in tre grandi categorie: lo sviluppo somatico, lo sviluppo delle funzioni e lo sviluppo nell’ambito della personalità.

Questa fase della ricerca, incentrata sui processi di maturazione, ha rappresentato il primo avvio verso una *visione a tutto tondo del bambino* visto come elemento attivo, propositivo ed interattivo nel processo di apprendimento e di conseguenza verso un’operatività dell’insegnamento caratterizzata da una metodologia didattica di tipo costruttivista e partecipativo. Ed una tale prospettiva della Czerwinsky sarebbe ricomparsa in modo curioso quando diede, ad un suo convegno realizzato nella sede staccata di Portogruaro, il titolo originale di *Il bambino di carta*, a significare che bisognava abbandonare quella elaborazione di una immagine del bambino sostanzialmente astratta che poi viene riportata sulle pagine della letteratura per riscoprire invece il bambino reale: ed era la medesima linea di pensiero di Pezzetta, il quale aveva ideato la storia del bambino che l’illustre studioso aveva costretto al silenzio perché disturbava la sua dotta conferenza in una sala affollata da insegnanti.¹⁹

La Czerwinsky, dopo non poche esitazioni, riportò il concetto di maturità alla *motivazione a padroneggiare le situazioni*. In quest’ottica, la ricercatrice triestina costruì, su tali informazioni, la rosa delle capacità che risultano coinvolte nel processo di apprendimento, viste nelle loro interazioni. La Czerwinsky si proponeva di ricondurre ad unità quel bambino che la ricerca scientifica continuava a considerare suddiviso in settori. Venne costituito, a questo fine, un gruppo di

¹⁸ G. Tampieri “Maturità scolastica”, in: *Dizionario di psicologia dello sviluppo*, a cura di S. Bonino, Torino, Einaudi, 1994, pp. 427-430.

¹⁹ Si rimanda all’aneddoto descritto nel profilo di S. Pezzetta.

operatori psico-pedagogici della scuola elementare della provincia di Trieste che affrontò, nel corso di una sperimentazione di tre anni, dal 1985 al 1988, questo complesso problema della maturità scolastica sia dal punto di vista teorico che operativo-didattico. Partendo dal fatto che il livello di sviluppo ottimale per ciascun bambino è “relativo” – in quanto non dipende solo dal suo processo naturale di crescita, ma anche dalle richieste specifiche della scuola in quel momento particolare – la Czerwinsky riesaminò con il gruppo sperimentale le tematiche legate alla maturità scolastica e le diverse possibilità di applicazione didattica che ne venivano. Si passò poi alla predisposizione di percorsi e di materiali incentrati sulla maturità sia nell’ambito delle funzioni, sia nell’ambito della personalità. Il tutto trovò applicazione e venne valutato nei risultati in relazione alla *continuità didattica* tra scuola materna ed elementare e tra scuola elementare e media.

Erano ormai passati circa dieci anni da quando Gasparini si era trasferito a Genova e quindi non capitavano più quei brevi ma intensi momenti in cui si entrava nel suo studio per confrontarsi con lui, partendo da osservazioni apparentemente banali, per finire poi con riflessioni profonde, espresse con apparente semplicità, ma con precisa incisività ed efficacia. In queste attività, il gruppo degli psico-pedagogisti aveva bene in mente le parole di Gasparini il quale ricordava che la maturità scolastica di bambini appena entrati nella prima elementare era un traguardo lento da conseguire e che, intesa come capacità di usare il diario, tener conto delle diverse attività della scuola in ore distinte, aprire l’uno o l’altro quaderno in rapporto all’attività specifica e distribuire le attività nei diversi giorni della settimana, aveva bisogno di un tempo piuttosto lungo per essere pienamente conquistata.

La maturità nell’ambito della personalità – concepita come motivazione a padroneggiare le situazioni nella prospettiva dell’arco vitale dello sviluppo – venne ripresa, infine, dalla Czerwinsky e riletta nella dimensione della *life span psychology* quando insegnò nel corso per assistenti sociali, educatori e formatori in ambito sociale.

LA RICERCA-AZIONE

L’attività sul campo della Czerwinsky è stata multiforme. Ha partecipato spesso, dal suo ingresso nel Gruppo dell’Istituto di Pedagogia, a iniziative formative e didattiche realizzate in collegamento con una varietà di Istituzioni e Organismi (Provveditorato agli Studi, Distretti e Consigli scolastici, IRSSAE, Comuni; FISM, CNIS, AIRIPA ecc.) presenti ed operanti sul territorio regionale e nazionale, fornendo un contributo specifico nella progettazione, nell’organizzazione e nell’attuazione di numerosi corsi. Ha contribuito alla realizzazione di incontri con genitori, educatori extrascolastici, operatori sociali, organizzati da Scuole pubbliche e private, Enti di volontariato (CEPAC, CRI, Telefono azzurro, ecc.), Associazioni di genitori e di categoria (infermieri, assistenti sociali, ecc.) per una

messa a fuoco delle diverse problematiche educative, in funzione dei differenti ruoli sociali assunti.

Nelle molteplici collaborazioni con gli insegnanti o altri operatori educativi effettuate negli anni la Czerwinsky, confrontandosi con i colleghi dell'Istituto di Pedagogia, in particolare con la Grassilli, è arrivata gradualmente alla realizzazione di una operatività didattica incentrata sulla ricerca-azione, grazie ad una evoluzione graduale *dalla situazione sperimentale alla situazione educativa*.

Già nelle sue prime ricerche di laboratorio, negli anni Settanta, accanto all'analisi quantitativa delle prestazioni di apprendimento corrette, trovava ampio spazio un'analisi di tipo qualitativo di tipo nuovo, perché partiva dalle prestazioni erronee o inadeguate dei bambini, sulla cui base veniva poi impostata una ricerca partecipata di spiegazioni. Seguiva una elaborazione di modelli empirici composti sull'individuazione di una possibile strategia di intervento educativo.²⁰ Questo approccio trovava applicazione nella formazione degli insegnanti: si partiva dalla ricerca di laboratorio e da essa si traeva lo spunto per realizzare delle situazioni oggettive di aggiornamento in servizio in cui veniva recuperata e rielaborata con le insegnanti la sperimentazione condotta per trasformarla in momenti di ripensamento e di riflessione didattica.

SPERIMENTARE IN SITUAZIONE

Da docente considerò sempre tali esperienze come momenti di arricchimento personale, perché, in questi corsi di formazione, si trovava a lavorare, nella maggior parte dei casi, con insegnanti che avevano già accumulato anni di esperienza nella scuola: ognuno di loro riportava le proprie osservazioni e segnalava i successi o gli insuccessi ottenuti. Proprio su questi ultimi si concentrava l'attenzione di tutti e la successiva discussione richiedeva sempre e parallelamente un approfondimento teorico e una riflessione pratica: si cercava di comprendere il motivo delle difficoltà accusate dai bambini e dai ragazzi, di riconoscere i loro sforzi e di interpretare i loro errori. Una delle scoperte, durante queste lezioni, fu che, attraverso un tale lavoro di riflessione, i comportamenti trascurati o non ca-

²⁰ Questa impostazione caratterizzò fin dall'inizio il suo modo di accostarsi alle prestazioni dei bambini, per evitare equivoci nel corso dell'opera. Un aneddoto: nella prima ricerca regionale in cui era stata coinvolta la Czerwinsky dovette provvedere alla tabulazione dei risultati di una metà delle classi coinvolte, mentre l'altra metà veniva tabulata dalla collaboratrice di cattedra, B. Corrier, che aveva accompagnato l'esperimento. Al momento del confronto delle tabulazioni si scoprì che la collaboratrice aveva segnato in rosso le risposte esatte, in quanto aveva ritenuto di considerare il livello di prestazione, la Czerwinsky invece aveva evidenziato gli errori perché erano questi che le potevano indicare le difficoltà del bambino. Le molteplici esperienze di ricerca e di confronto con gli insegnanti che seguirono nel corso degli anni portarono la Czerwinsky a scrivere il testo: *Un errore utile. Trasformare gli sbagli in opportunità di apprendimento*, Trento, Erikson, 2005, in cui l'errore non viene visto in modo negativo, ma come una tappa necessaria nel processo evolutivo del bambino, un tentativo dell'allunno di trovare personalmente le proprie risposte.

piti dagli insegnanti – che in classe erano stati interpretati come rifiuto – dopo la loro presentazione nel corso e la successiva discussione comune cambiavano fisionomia e diventavano tentativi da parte del soggetto di trovare una via di uscita dal compito o di sottrarsi ad un impegno troppo elevato. Insegnanti e ricercatrice allora si sforzavano, insieme, di ipotizzare e di provare possibili soluzioni o di ridurre le difficoltà del compito, con una corretta *task analysis*, in modo da riportarlo all'area prossimale di maturazione del soggetto trattato.

Si venne così creando una vera e propria *metodologia di co-costruzione* delle conoscenze, che non era più isolata, ma aveva il pregio e la forza di essere concordata e condivisa: era una prima esperienza, più che di *team teaching*, di *formazione partecipata*, dove si gestivano in modo integrato forme di narrazione, di riflessione e di progettazione. Messe insieme delineavano un nuovo modello di formazione degli insegnanti basato sull'osservazione diretta del caso, uno sforzo comune di spiegazione condotta nella teoria pedagogica e nella ricerca psicologica con la conseguente progettazione di un intervento più adeguato. È anche significativo il fatto che alcuni di questi insegnanti, incontrati alcuni anni dopo, hanno riconosciuto il valore di queste esperienze e che, in un tempo successivo, hanno segnalato di aver ripreso il metodo della narrazione e del confronto nelle loro scuole con i loro colleghi. Questi arricchimenti contenutistici e metodologici la docente li tenne presente quando, assieme alla Grassilli, predispose il programma di tirocinio della SSIS e della SOS dell'Università di Trieste, frequentati da futuri insegnanti della scuola secondaria che non avevano, il più delle volte, una esperienza specifica pregressa e che stavano muovendo i loro primi passi.

Una modalità tutta particolare di formazione fu quando si trovò di fronte il problema inedito di dover formare un gruppo di *insegnanti animatori*, destinati all'avvio dei Nuovi Programmi per la Scuola Elementare del 1985 nell'ambito linguistico. Dovette pensarci negli anni tra il 1987 ed il 1990, quando, con la Grassilli, fu chiamata all'organizzazione e alla gestione di un corso coordinato dall'IRRSAE Friuli-Venezia Giulia. Il compito richiesto era di formare degli insegnanti che avrebbero dovuto a loro volta formare e supportare i colleghi. Questo modello di mutua formazione era del tutto inedito e tanto i docenti esperti che gli insegnanti/discenti dovettero fermarsi per una riflessione sul modo di apprendere dei bambini, che essi già conoscevano, confrontato con il modo diverso di apprendere degli adulti, che ora dovevano affrontare. Una analisi metacognitiva su un tale problema rese meglio consapevoli gli insegnanti del *team* animatore – grazie ad un raffronto contrastivo – che non bastava limitarsi a porre attenzione e a valutare le prestazioni dei singoli bambini, ma che bisognava anche fare una riflessione sugli atteggiamenti, il linguaggio ed i procedimenti metodologici degli insegnanti stessi, nonché sul loro modo di intendere l'insegnamento e su quali erano gli aspetti che per ciascuno di loro risultavano più importanti.

Questa esperienza ha contribuito a provocare non solo un mutamento di interessi, ma ha cambiato radicalmente l'ottica di conduzione della stessa metodologia della ricerca, per cui si passava dalla "*situazione sperimentale*", concentrata su

una variabile estrapolata dal contesto, considerata di per sé e condotta in laboratorio, alla “*situazione educativa*”, molto più complessa e fluida, ma molto più reale e concreta. In un processo di aggiornamento degli insegnanti nel quale si abbandona la lezione frontale e si sceglie un disegno sperimentale educativo cambia tutto, perché gli insegnanti coinvolti nella “*situazione educativa*” vengono impegnati a stendere delle proposte didattiche graduali e, una volta posti alla ricerca di un procedimento didattico funzionale al miglioramento dei risultati educativi, si accorgono che devono modificare le loro stesse strategie di pensiero. Ne viene una figura nuova di insegnante il quale non è più impegnato a controllare e mantenere la correttezza del procedimento, ma è teso a verificarne l'efficacia ed il buon risultato, pronto a riformulare gli obiettivi della crescita.

Questa scelta della “*situazione educativa*” come terreno di ricerca riemerse in maniera più convinta nelle sue ricerche successive ed è stata la regola con la quale sono stati impostati anche i suoi lavori più recenti, come quello dopo il pensionamento.²¹

CONTENUTI E FINALITÀ

Negli anni novanta, in un confronto costante con la Grassilli, si afferma anche un secondo elemento epistemologico: l'abbandono della distinzione tra contenuto e finalità della ricerca e metodologia dell'indagine. La Czerwinsky si convinse che la scelta del contenuto di una ricerca non andava distinto dalla modifica di strategia di studio messa in atto. Nella seconda metà degli anni novanta il suo interesse di ricercatrice si era incentrato sulla *discussione* tra pari, intesa come strategia di apprendimento, in quanto momento di elaborazione di una conoscenza socialmente condivisa, che si viene costruendo attraverso contributi di informazione portati separatamente dai partecipanti ma elaborati attraverso un ragionamento collettivo. Una tale modalità di ricerca fu condivisa con un gruppo di insegnanti²² – tutte specializzate nel sostegno agli handicappati o laureate con tesi di argomento psicologico – e venne avviata una nuova ricerca articolata, condotta secondo le forme ed i modi della *recherche-action*, che si proponeva di giungere a realizzare una *osservazione pedagogica sistematica*.

Acquisendo una competenza progressiva, le insegnanti crearono delle situazioni di discussione, pianificarono l'osservazione delle discussioni nella forma del *rispecchiamento* vale a dire la ripetizione di una frase non chiara o non completa pronunciata da un partecipante il quale, proprio grazie a questa riproposta non valutativa, spesso la riprende spontaneamente e la disambigua. L'intento era

21 Cfr.: L. Czerwinsky Domenis, L. Tamburini, *Imparare a vivere la strada. Portfolio della mobilità sicura e sostenibile*, Ministero dell'Istruzione, Trieste, Ufficio Scolastico Regionale per il Friuli-Venezia Giulia, 2013.

22 La Czerwinsky ricorda, con riconoscenza, alcune di queste collaboratrici operanti attivamente sul territorio: A. Bellini, T. De Bortoli, M. De Michiel, F. Fasan, M. Nardo, A. Taurisano, B. Versolato.

di non modificare l'andamento della discussione, ma di renderla più fluida e meglio percepita. Il risultato fu che le insegnanti individuavano da sole, e senza il suggerimento dell'esperto, dei nuovi indicatori o confermarono l'efficacia educativa di alcuni già conosciuti. Un tale procedimento mise le insegnanti in grado di diventare ricercatrici ed osservatrici nelle proprie classi, compiendo riscontri e verifiche attorno ad un obiettivo intenzionalmente prefissato, che una volta controllato, rappresentava il punto di partenza per un successivo percorso. Ricerca e formazione avvenivano in contemporanea e la stessa metodologia di analisi del percorso, delle modalità attuative e dei risultati veniva adeguata ed adattata nello stesso momento in cui sorgeva un nuovo problema. I momenti di confronto con le insegnanti ben presto non si incentrarono più sulle difficoltà operative legate a situazioni di fatto, ma sui problemi scaturiti dall'attività di ricerca, su quelli che potremmo definire degli inattesi interrogativi educativi capaci, in quanto tali, di produrre nuova conoscenza ed ulteriore competenza professionale. Nel confronto collettivo cercavano di individuare procedimenti costruttivi e strategie relazionali che permettessero loro, tornate in classe, non solo di descrivere, spiegare, interpretare la realtà educativa, ma anche di legittimare i risultati in modo da trasformarli in soluzioni e interventi formativi, dove il punto centrale era la valorizzazione dell'alunno, in quanto persona coinvolta in un percorso di crescita non solo individuale ma sociale. Ancora una volta, in una sorta di circolo virtuoso, si passava *dalla situazione sperimentale alla situazione educativa*.²³

LA DIDATTICA UNIVERSITARIA

Questa modalità della Czerwinsky di concepire la metodologia della ricerca e il suo stretto rapporto con la pratica ebbe influenza anche sul suo insegnamento accademico. Per lei anche la sperimentazione di talune modalità di didattica universitaria di tipo partecipativo e personalizzato poteva diventare una insostituibile occasione di ricerca sugli stessi studenti. La Czerwinsky ha avuto il merito di dar vita ad alcune significative innovazioni nell'organizzazione del corso d'insegnamento. Vennero così avviati cicli seminariali fondati sull'approfondimento di modalità di analisi e di lettura interattiva tra "agire strumentale" ed "agire comunicativo", prassi empirica e riflessione ermeneutica. Per una valutazione dei risultati ottenuti veniva ad essi richiesto di individuare, sulla loro persona, il processo di conquista e rielaborazione cognitiva messo in atto, le strategie di apprendimento utilizzate, le dinamiche intersoggettive e la loro efficacia a livello di acquisizione, il peso di rappresentazioni e stereotipi nella valutazione di sé e degli altri. Erano forme di autoanalisi dei propri processi mentali del tutto inusuali in un'aula universitaria.

²³ La riflessione su queste esperienze portò la Czerwinsky a scrivere il testo: *La discussione intelligente. Una strategia didattica per la costruzione sociale della conoscenza*, Trento, Erickson, 2000, che risulta da una concatenazione ed un aggiustamento di contributi portati separatamente dai partecipanti alla discussione, ma rielaborati attraverso un ragionamento collettivo.

Un caso esemplare è stato il suo ciclo di autoformazione sugli atteggiamenti stereotipati presenti in ogni soggetto e che intervengono nel momento delle scelte e delle decisioni, e non occorre neanche dire quanto una simile consapevolezza sia importante per ogni insegnante nella sua azione in classe. Per far prendere coscienza ai propri studenti della presenza, nella loro mente, di questi convincimenti stereotipati, la Czerwinsky li invitò a scrivere le prime tre parole che venivano loro in mente pensando ad un proprio nonno e, in un momento successivo, quelle relative ad un anziano. Dall'analisi dei risultati relativi, si delineò un profilo sull'anziano, condiviso dal gruppo studentesco di appartenenza. Quando, però, si passò al confronto dei due profili anziano/nonno, gli studenti si accorsero che i propri nonni avevano ottenuto, nel gruppo, dei giudizi diversificati e che nessuno di questi giudizi era comparso nella categoria degli anziani. Gli studenti furono sorpresi dei risultati. Dall'analisi delle risposte la figura dell'anziano era rappresentata da un costrutto molto stereotipato e convenzionale e, quindi, professionalmente e umanamente fuorviante mentre quella del nonno era personalizzata. Interessante la riflessione conclusiva di uno studente lavoratore che affermò: "D'ora in poi quando al pronto soccorso arriverà un anziano mi ricorderò che è il nonno di qualcuno". Alcune di queste esperienze furono pubblicate e riscosero l'interesse dei lettori.²⁴

Determinante è stato infine il suo contributo per l'organizzazione e la conduzione del tirocinio nel corso di laurea in Scienze dell'Educazione, distinto in tirocinio interno ed esterno.²⁵

Sempre puntuale ed assidua, nel lavoro come nella vita, la Czerwinsky è stata una forza del Gruppo triestino e ne ha caratterizzato la vita con il suo desiderio di fare, la sua disponibilità al confronto e la sua creatività scientifica e didattica. Ha avuto il merito di far uscire la ricerca psicologica da un'analisi di elementi distinti della crescita soggettiva – che improvvisamente, per merito del ricercatore, diventavano elementi chiave della vita infantile – avviandola verso una concezione della ricerca consapevole che ogni singolo fattore trattato ha valore solo se messo in relazione con il resto delle funzioni cognitive e, in via derivata, con le dimensioni sociali affettive e relazionali di ogni singolo soggetto. L'intera sua vicenda accademica si è svolta come una crescita rigorosa e strettamente conseguente di doppia natura, epistemologica e pedagogico-didattica, alla quale è rimasta fedele, senza ripensamenti e senza cedimenti, e le sue ricerche rappresentano altrettanti segnali di crescita e di riconferma di questo suo cammino. È stata mento-

24 L. Czerwinsky Domenis, Il laboratorio autogestito. Pomodori verdi fritti ... per gestire una situazione di gruppo, in: "STUDIUM EDUCATIONIS", 3, pp. 494-497, 1998; Dal laboratorio al tirocinio: un intreccio di esperienze formative, in: "STUDIUM EDUCATIONIS", Fondamenti dell'insegnare (numero monografico), 1, pp. 172-178, 1999; Linfa di albero antico. Un laboratorio sulla figura dell'anziano e del nonno, in: "STUDIUM EDUCATIONIS", Sociologia dell'educazione (numero monografico), 3, pp. 529-535, 1999.

25 Nuovi contesti della formazione. Pratica professionale processi riflessivi nel tirocinio, a cura di L. Czerwinsky Domenis, B. Grassilli, Milano, Franco Angeli, 2005.

re di una metodologia di ricerca scientifica che doveva esser svolta nel rispetto del rapporto tra finalità della ricerca e procedura utilizzata. E ha dato impulso a modalità nuove e partecipative di lezione universitaria. Ha trasferito alla ricerca scientifica, per sua intima convinzione, quel principio di uno stretto rapporto tra teoria e pratica che era stato elemento comune del Gruppo e lo ha fatto con una modalità attuativa del tutto originale, che ancora oggi costituisce la base dei suoi più recenti lavori, insegnando a tutti a non rimanere sul generale pratico, ma ad entrare nel dettaglio.²⁶ Ed era un principio che lei aveva maturato già nel corso delle sue esperienze di educatrice in quell'Istituto triestino – per ragazzi che lei si ostinava a definire “non difficili”, ma ragazzi che troppo presto impattarono con le difficoltà della vita – da dove era iniziata la sua vicenda e che è stato la forza trainante della sua ricerca. Infine ha saputo collegare in maniera strettissima ricerca scientifica, attività pratica e formazione degli insegnanti, iniziale ed in servizio, fino a dar vita ad un modello operativo unico e di grande efficacia.

26 Cfr.: L. Czerwinsky Domenis, *Osservare*, Trento, Erickson, 2008, apparso nella collana “Didattica per operazioni mentali”, diretta da Lucio Guasti, scelta dal Ministero dell'educazione e cultura di Spagna e tradotto in spagnolo e L. Czerwinsky Domenis, L. Tamburini, *Imparare a vivere la strada. Portfolio della mobilità sicura e sostenibile*, Ministero dell'Istruzione, Trieste, Ufficio Scolastico Regionale per il Friuli-Venezia Giulia, 2013.

Il completamento del Gruppo. Gianfranco Spiazzi: pedagogista storico e del pensiero liberale

CLAUDIO DESINAN

TRA STUDIO E SCUOLA

G. Spiazzi è stato lo storico e l'analista critico del Gruppo. Di formazione e d'interessi culturali significativamente diversi da quelli degli altri componenti dell'Istituto di Pedagogia, si era laureato in filosofia con una tesi in storia e sin da ragazzo si era interessato di politica. Da studente liceale nel Liceo classico F. Petrarca era rimasto affascinato dai discorsi filosofici di L. Pesante,¹ professore di Filosofia del corso C, che lo aveva chiamato a far parte di un gruppo d'incontro di liceali. Era lui che a fine d'anno pronunciava il discorso di saluto ai professori della classe. Quando si seppe che la malattia del padre era diventata irreversibile, sostenne, nella stessa estate, i due esami di maturità classica e di abilitazione magistrale, per fare subito il maestro e assicurare un sostegno economico alla famiglia. Vinse il primo concorso magistrale che gli si presentò davanti ed a ventun anni, nel 1955, fu insegnante elementare.

Nel 1960 fu trasferito nella scuola di S. Sabba, dove fu collega di corridoio di Desinan. Ebbe come direttore didattico D. Gasparini che lo spinse a presentarsi al concorso per la dirigenza scolastica. Lo vinse ed a soli 28 anni fu il più giova-

¹ La figura di L. Pesante è stata delineata da Desinan in: *DBE Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, II, diretto da G. Chiosso, R. Sani, Torino, Editrice Bibliografica, 2013, pp. 323-324.

ne direttore didattico in Italia. Dovette abbandonare il suo sogno di diventare professore di Filosofia nel liceo e cominciò una carriera che non rientrava nelle sue previsioni di vita. Direttore combattivo, nella sua vicenda di dirigente scolastico fu più spesso in contrasto con i superiori che con i suoi insegnanti. Guidò la scuola con mano sicura ed uno spirito innovativo ed ebbe quella soddisfazione che è nei desideri di ogni dirigente scolastico: la fiducia in lui e l'apprezzamento di genitori ed insegnanti, che a sua volta egli stimava ed ascoltava. Fu un periodo di intenso lavoro che Spiazzi considera una fase fondamentale della sua formazione umana e professionale, perché la conoscenza dei problemi della scuola e la sensibilità verso la cultura pedagogica che ne trasse avrebbero poi sostanziato la sua successiva attività di ricercatore. Ricordando quel periodo ha confessato che gli è rimasto vivo nella memoria perché si era sentito degno di suo padre, che era stato apprezzato dirigente di azienda.

È stato un esponente politico nella Trieste degli anni settanta ed ha partecipato, come dirigente, al movimento della Lista per Trieste,² ma la abbandonò quando si accorse che la vita politica era anche arte di compromessi e di tatticismi che toccavano la sua coscienza e preferì tornare alla sua indipendenza solitaria dove trovava quella sicurezza che proviene solo da un pensiero libero.

Nel 1979 entrò nell'Istituto di Pedagogia come direttore didattico distaccato per le esercitazioni, sul posto lasciato libero da Gasparini. La Facoltà riconobbe la sua preparazione e, come cultore della materia, gli affidò gli insegnamenti di Storia della pedagogia e di Storia della scuola che mantenne fino al pensionamento.³ Le sue lezioni universitarie erano apprezzate e non mancavano studenti che entravano appositamente in aula per ascoltarlo, incuriositi delle sue argomentazioni sempre originali.

Ricoprì vari incarichi e strinse un rapporto di collaborazione e amicizia con il mondo sanitario triestino. Fu presidente della Scuola per infermieri professionali (1982-1987), per la quale ottenne delle borse di studio dall'imprenditore Primo Rovis. Vi tenne anche i corsi per caposala e tecnici di radiologia e diede inizio alla pubblicazione di un bollettino bibliografico, che divenne strumento ricercato di formazione.

Di memoria ferrea, ricorda sul momento personaggi e date. Tutti ricorrevano a lui quando si trattava di ottenere informazioni e giudizi su autori e periodi e, senza esitazioni, in pochi istanti inquadrava il problema e dettava la bibliografia. Veniva in Istituto e si sprofondava nella lettura di opere di carattere storico sulla

2 Si trattava di un movimento politico che a Trieste rivendicava l'autonomia della città e del suo circondario e che aveva acquistato un peso rilevante, tanto da eleggere il sindaco e propri rappresentanti a Roma e Strasburgo.

3 L'insegnamento di questa disciplina era stato assegnato, sin dalla fondazione del Magistero, alla docente padovana D. Orlando Cian; quando la Orlando rientrò a Padova, l'insegnamento fu inserito nei corsi di Pedagogia di Petrini. Successivamente venne occupato da A. Leonarduzzi e, dopo il suo trasferimento ad Udine, da G. Spiazzi, che ebbe anche l'incarico di Storia della scuola. Le due ultime incaricate furono A. Rosa Stalio e C. Roiazzi.

cultura e la società dei tempi passati che solo lui era stato in grado di trovare negli scaffali della biblioteca, cogliendo nel testo parole e frasi che ad un lettore anche preparato sarebbero sfuggite. Nel suo discorso c'era sempre qualcosa di originale, d'inedito, d'insospettato, con riferimenti ed esempi storici che si rincorrevano nei secoli e che, nel contesto in cui venivano utilizzati, assumevano una straordinaria attualità. Sempre in Istituto, s'intratteneva in lunghi colloqui con gli altri ricercatori del Gruppo e con i pedagogisti di fuori, in particolare con B. Orizio e N. Filippi, che si incontravano volentieri con lui. Nel nome del liberalismo, trovava difficilmente intesa con la pedagogia ufficiale ed uno dei pochi pedagogisti che gli aveva dichiarato la propria approvazione era stato F. Ravaglioli, che aveva assistito ad una sua relazione sul tempo scolastico prolungato, nel corso della quale aveva sostenuto che una scuola lunga non significava, di per sé, migliore educazione.

LA LUCE DELLA RAGIONE

Allievo di G. Tabacco, docente a Trieste dal 1954 al 1966 di storia medioevale e moderna – che affascinava gli studenti con le sue lezioni dissacratorie sui Crociati – aveva iniziato anch'egli come storico medioevale ma apprezzava anche il periodo dell'Illuminismo, nelle cui pieghe trovava sempre occasioni di ricerca. Ha fatto propria la massima kantiana che riassumeva il contributo del secolo alla storia della civiltà: “Abbi il coraggio di servirti del tuo intelletto, di farti guidare in ogni indagine dalla ragione”. In particolare, egli vede nei *philosophes*, le origini di quel movimento culturale sulla cui base gli Stati avrebbero cominciato a costruire quel sistema della pubblica istruzione che dura ancora oggi e trovava in quegli stessi movimenti le origini lontane dei tanti problemi e di quelle contraddizioni che si ripresentano nel nostro presente. Ha concesso spazio alla parigina *Société des observateurs de l'homme*, consesso di filosofi, geografi, medici, matematici, filosofi che discutevano su tutto e di tutto, in un clima in cui sarebbe stato felicissimo di vivere, e che, nella sua visione della storia, aveva creato una forma di scambio culturale che non si sarebbe più ripetuto. Valorizzò l'Itard, il giovane medico francese che aveva lavorato nell'Istituto dei sordomuti dell'abbé De L'Épée di Parigi e che era stato incaricato, alla fine del 1700, di rieducare Victor, il ragazzo selvaggio dell'Aveyron. Per Spiazzi, Itard aveva rappresentato il primo tentativo di un programma sperimentale su un soggetto in trattamento, condotto senza pregiudizi e solo su rilevazioni oggettive progressivamente raccolte nel corso del processo di ricupero, con una tale abilità di verifica e di spiegazione dei comportamenti del ragazzo selvaggio da essere ancora oggi di esempio per la moderna sperimentazione didattica. Nei confronti dell'Illuminismo, non mancavano però le riserve e Spiazzi ha sempre dimostrato la sua diffidenza verso il Rousseau ed i dottrinari del secolo e nei riguardi delle posizioni giacobine sulla scuola e sull'istruzione che egli considera come i precedenti dei moderni totalitarismi.

È stato segretario del Centro Vergerio, un'iniziativa interessante che non durò a lungo per mancanza di forze e di fondi. Vanno a merito del Centro tre iniziative, che possono rappresentare le tre migliori manifestazioni pubbliche realizzate dal Gruppo triestino, alle quali Spiazzi diede un contributo decisivo, d'idee e di presenza. La prima fu una mostra di pagelle, come documenti storici ed esemplari di un'epoca, ospitata nella sala delle esposizioni del Comune di Trieste che, dopo la segnalazione commentata nel "Piccolo", ebbe un successo tale che la Rai invitò Spiazzi a presentarla nella sua sede di Milano.

La seconda iniziativa fu il lavoro di ricerca sui giochi tradizionali in Friuli, nell'Istria e a Trieste, con un convegno di studi, *Il gioco infantile tra ricerca etnografica e ricerca educativa*. La ricerca per il Friuli era stata organizzata da M. De Pelca. L'incontro si svolse in collegamento con l'Organizzazione mondiale per l'educazione prescolastica (OMEP). Si concluse con una mostra a Villa De Brandis, S. Giovanni al Natisone,⁴ che fu visitata da numerose scolaresche e da un pubblico interessato di insegnanti e genitori. Il convegno assunse un interesse particolare per la domanda che era stata posta agli studiosi invitati, che riassumeva il senso della mostra di Villa de Brandis e cioè se nelle aree mistilingui il gioco infantile poteva essere influenzato da una componente etnica o da una caratteristica spaziale interetnica. Prevalse l'ipotesi di P. Merkù, uno studioso etnologo e musicologo mitteleuropeo di origine slovena, ricco di una lunga esperienza di studio sulla cultura popolare dell'etnia slovena in Italia, scomparso nel 2014, secondo il quale «nella stessa località o in località finitime i giochi praticati dai bambini dei due gruppi etnici restavano praticamente invariati anche se con diverse denominazioni»,⁵ Alla mostra partecipò, con vivo successo, il sig. G. Casali. Postino a S. Luigi, aveva conosciuto a fondo l'ambiente e le famiglie di quel rione popolare triestino e grazie ad uno "straordinario sapere ludico", aveva ricostruito, con materiali originali, i giochi di strada ed i giocattoli usati a Trieste, negli anni '40, dai ragazzi sanluigini, i quali usavano una fionda a manico corto, per poterla tenere più agevolmente nascosta nel palmo chiuso della mano, mentre i ragazzi di città preferivano il manico lungo e potevano venire più facilmente scoperti. Dal convegno e dalla mostra venne la conferma dell'importanza che nel passato aveva avuto il gruppo spontaneo di gioco nel processo di formazione di soggetti in età evolutiva, come adattamento alle regole, raffinamento delle condotte motorie, esercizio dello spirito di iniziativa e della competitività e desiderio di affermazione.

La terza ricerca, su suggerimento di Spiazzi, fu il convegno del 1993 sulla storia della scuola media ebraica a Trieste che merita un posto a se stante in tutte queste ricognizioni storiche. L'iniziativa sollevò un interesse vivissimo ed una

4 Cfr.: A. Forlani, G. Radole, P. Merkù, *Giochi di bambini in area Nord-Adriatica. La ricerca nel Friuli, in Istria, a Trieste*, Trieste, Edizioni Ricerche, 1993, pp. 23-26.

5 G. Spiazzi, "Presentazione", *ivi*, p. 7.

partecipazione inattesa in città, con una sala piena e gente in piedi. Dopo le relazioni di F. Salimbeni e S. Bon, uno storico ed una storica di eccellenza, fu la volta di una serie preziosa di testimonianze, raccolte tra gli ex alunni e insegnanti della scuola e presentate con sofferto distacco.⁶ Il 1993 era stato l'anno in cui si ricordava in tutta Italia il cinquantesimo anniversario della feroce cattura degli ebrei ad opera dei nazisti, occupatori del nostro Paese. Spiazzi fu l'organizzatore ed il mentore della manifestazione e riuscì a trovare i fondi per la pubblicazione degli atti. La scuola ebraica era stata messa in piedi in fretta e furia in via del Monte, nell'autunno del 1938, quando il regime fascista aveva cacciato tutti gli insegnanti e gli allievi ebrei dalle scuole pubbliche. Fu un'istituzione di altissimo livello per la competenza dei docenti e la forte motivazione degli adulti e degli studenti. Nella sua *Introduzione* al convegno Spiazzi chiarì subito che non si trattava di raccogliere i ricordi dolorosi degli "ebrei di Trieste", prima che fosse troppo tardi per poter utilizzare le loro testimonianze orali, ma degli "ebrei triestini", perché in questa parte della popolazione cittadina «prevaleva l'integrazione nella società in tutte le sue manifestazioni e articolazioni economiche, culturali e politiche».⁷

SCUOLA E POLITICA

Spiazzi è convinto che ogni discorso pedagogico trae sempre origine, più o meno esplicita, da una visione politica della società. Dentro la cultura politica egli colloca anche la pedagogia, o meglio quei discorsi pedagogici che preparano le scelte scolastiche ad opera delle forze di governo. In una tale prospettiva egli non può fare a meno di ricondurre l'analisi della pedagogia e della scuola italiane della seconda metà del Novecento, almeno fino agli anni novanta, ad un'ottica politica. Per Spiazzi la scuola italiana della seconda metà del Novecento era rimasta stretta tra due grandi movimenti politici che si combattevano nel nome di una visione contrapposta dell'uomo e della società: il movimento politico delle sinistre, con tutte le sue distinzioni interne ed il movimento politico cattolico, che al suo interno non era meno frammentato delle sinistre. Questi due movimenti trovavano la loro maggiore espressione nella Democrazia Cristiana e nel Partito Comunista. Erano due filosofie politiche che divergevano in modo radicale, ma che talvolta s'incontravano stranamente in quelle che erano state chiamate le "convergenze parallele". L'organo pedagogico ufficiale del movimento di sinistra era la rivista "La Riforma della Scuola" e per Spiazzi basta andare alle sue pagine per ritrovare l'agenda dei problemi scolastici che poi sarebbero stati messi all'ordine del giorno. Egli ritiene che il movimento cattolico non aveva lottato con la dovuta energia, perché aveva ritenuto sufficiente impegnarsi nella difesa dei principi

6 M. Pagano, A. Steindler, G. Spiazzi, *La scuola media ebraica di Trieste, 1938-1943. Storie e memorie*, Università degli Studi di Trieste, Dipartimento dell'Educazione, Trieste, LINT, 1999.

7 G. Spiazzi, "Introduzione", in M. Pagano, A. Steindler, G. Spiazzi, *La scuola media ebraica di Trieste, 1938-1943. Storie e memorie*, cit., p. 13.

primi. A sua volta, il Ministero della PI si era limitato a contenere le spinte che venivano dalla sinistra ed aveva dato vita a quella che sarebbe stata chiamata “ministerialpedagogia”, fatta di compromessi, che usava un linguaggio aperto a varie interpretazioni, mentre avrebbe dovuto proporre, con maggiore sicurezza, una propria visione del ruolo della scuola in una società democratica e liberale. Per Spiazzi, la conseguenza di questa lunga stagione politica è stata una scuola che ancora oggi continua a pagare il prezzo di essere stata costruita su un disegno politico astratto e non, come avrebbe dovuto essere, sulla realtà delle giovani generazioni e del paese.

Quando venne il 1992 Spiazzi ebbe subito la sensazione che il Paese era alle soglie di un sostanziale trapasso: il crollo del comunismo internazionale ed il cambiamento di nome del comunismo italiano, l'avvento di tangentopoli, l'attacco della mafia allo Stato, la svalutazione della lira, l'inizio della crisi economica e la comparsa di nuove ed inaspettate figure politiche rappresentavano per lui i segni inequivocabili di una svolta decisiva e conseguentemente di un cambiamento della politica della scuola. Questa sua previsione si avverò solo per uomini e partiti e venne quella che fu chiamata la fine della Prima Repubblica, ma non accadde invece nulla per la scuola, che continuò come prima. Per Spiazzi fu una delusione, perché era andata perduta la grande occasione di dare una sterzata decisiva e riportare la politica italiana, inclusa quella scolastica, a quel denominatore comune di tutto il mondo occidentale – per lui, purtroppo, poco studiato e ancor meno apprezzato – che è il pensiero liberale.

LE ORIGINI DELLA PEDAGOGIA LIBERALE

Spiazzi cercò una via di uscita nel pensiero del Condorcet, il maggiore teorico politico della Rivoluzione francese. Abbozzò, nel 1992, un saggio, *Ritorno al Condorcet. Educazione e scuola nello stato liberale*, che fu poi concluso e pubblicato due anni dopo, nel 1994.⁸ Ne aveva tratta occasione dalla ricorrenza del duecentesimo anniversario di due contrapposti progetti illuministi,⁹ quello del liberale Condorcet e quello del marchese Lepeletier, che Robespierre aveva fatto suo per presentarlo, nel luglio del 1773, alla Convenzione Nazionale. Si trattava di un progetto che per Spiazzi rappresenta la quintessenza del pensiero giacobino, mentre, in quelle pagine oramai lontane del Condorcet, egli trova l'affacciarsi di alcuni dei fondamentali principi che reggono e dirigono la politica liberale in materia di scuola, allora come ai nostri giorni. Spiazzi completò il suo confronto prendendo

8 In: *Educazione, scuola e formazione docente. Studi in onore di Enzo Petrini*, a cura di C. Desinan, B. Grassilli, Udine, Del Bianco, 1994, pp. 321-342.

9 Il primo era il *Rapport (o plan) et project de décret sur l'organisation de l'instruction publique*; il secondo, quello del Lepeletier, era il *Plan d'éducation National*. È significativo il fatto che il pensiero politico di Condorcet sia oggetto di una ricerca recente ad opera di S. Lukes, N. Urbinati, *Condorcet political writing*, New York, Cambridge University Press, 2012.

in esame il progetto di Humboldt (1810), che agli inizi era stato liberale, ma poi, da ministro, aveva riformato la scuola prussiana in senso statale.

Dal confronto emerge la figura di un Condorcet straordinariamente moderno. Lo Stato deve istituire e diffondere sul territorio un sistema di scuole pubbliche, a partire da quelle del primo grado, gratuite, uguali per tutti, affidate agli insegnanti più capaci, senza distinzione di genere, con il grande obiettivo di colmare il divario tra coloro che ragionano e coloro che modellano la propria opinione su quella degli altri. Era una scuola dell'uguaglianza, ma l'uguaglianza doveva essere compatibile con le libertà individuali. Queste scuole dovevano essere frequentate da tutta la popolazione giovanile, ma il Condorcet non parlò mai di obbligo scolastico, perché lo Stato non doveva possedere il monopolio della scuola e doveva concedere spazio anche a scuole private. A loro volta i genitori dovevano essere lasciati liberi di decidere a quale scuola iscrivere i loro figli. La scuola pubblica assicurava l'istruzione, mentre le scelte educative fondamentali, incluse quelle religiose, erano di stretta competenza della famiglia. Una posizione, questa, coraggiosa, di netta opposizione alla concezione giacobina di Robespierre, per il quale solo la Patria aveva il diritto di educare i suoi figli, che non potevano essere lasciati all'orgoglio della famiglia, perché restringe ed isola le loro anime, distrugge l'uguaglianza e con essa l'ordine sociale. Nella visione del Condorcet, la laicità della scuola pubblica imponeva il rifiuto di ogni credo politico ed i contenuti dell'insegnamento dovevano essere stabiliti dal mondo della cultura e della scienza. Per sottrarre la scuola pubblica all'influenza dello Stato il politico francese proponeva una "Società nazionale delle scienze e delle arti", nella prospettiva di un'educazione liberale fondata sulle conoscenze scientifiche ed artistiche. Questi due sistemi, pubblico e privato, entravano in emulazione, con il vantaggio di promuovere un miglioramento dell'istruzione ed una sua più rapida evoluzione. Il Condorcet temeva l'indottrinamento dei giovani da parte dello Stato ed era ben consapevole che anche la famiglia poteva essere impositiva, ma aveva più paura dello Stato che della famiglia. Infine sosteneva un'educazione degli adulti, con il compito di formare un individuo capace di guidare se stesso e chiedeva l'ingresso delle donne nel sistema d'istruzione e la parificazione dei sessi.

In un secondo saggio del 2004 Spiazzi ritornò al Condorcet,¹⁰ ma in un quadro più ampio. Egli confrontò gli scritti sulla scuola del filosofo liberale francese con Saint Just, Babeuf e la Congiura degli Uguali. Per quest'ultimo movimento la scuola doveva essere "strumento di rigenerazione nella fase di lotta" e "istituzione conservatrice" una volta che lo Stato comunista si fosse costituito. Stato e Patria s'impadroniscono dell'individuo dalla nascita alla morte ed in un tale patriottismo nazionale "la lingua nazionale è strumento irrinunciabile di questa società". La conclusione che Spiazzi ricava è obbligata: questi pensatori e l'ideologia del movimento giacobino sono stati i germi dei totalitarismi del Novecento,

¹⁰ "Le origini settecentesche dell'istruzione pubblica tra statalismo, liberalismo e totalitarismo giacobino", in: STUDIUM EDUCATIONIS, coordinamento di B. Orizio, *Educazione comparata*, 2004, n. 1.

sia di sinistra, sia di destra. È possibile difendersi? Sì, ma l'unica forma di difesa è costituita da un ritorno convinto al liberalismo del Condorcet, il cui grande merito, nella sua sostanza, era stato di contrapporsi ad ogni forma di totalitarismo e, in ultima istanza, di combattere il pensiero unico.

EDUCAZIONE E COSTITUZIONE

I due saggi sul Condorcet convenivano su un'unica conclusione, che Spiazzi giudica la più corretta per il nostro tempo:

Se una lezione viene da Condorcet alla pedagogia contemporanea, è questa: che prima di proporre modifiche o riforme del sistema scolastico occorre dichiarare a quali principi ci s'ispira e mostrarne la coerenza con la Costituzione che c'è o, se non piace, con quella che ci dovrebbe essere", perché (...) ogni discorso sulla scuola è un discorso politico che va fatto per intero, a chiare lettere.¹¹

Spiazzi vuole affermare che c'è un settore della pedagogia che può essere chiamato "teoria della scuola" e ritiene che l'unica possibilità per una scuola liberale, svincolata dalla pressione politica, sia di fondarla sulla Costituzione.¹² Il testo costituzionale rappresenta il documento a disposizione più valido ed oggettivo di possibilità applicative nella scuola concordemente accettate e più ricco di valori morali e civili condivisi. I Padri costituenti avevano fatto un magnifico lavoro. Certamente non è una "tavola discesa dal cielo" e può essere corretta e modificata, per quanto riguarda l'ordinamento della Repubblica, seguendo i doveri percorsi regolativi. Resta fondamentale e valida la parte nella quale vengono indicati i diritti ed i doveri dei cittadini nel contesto generale del rispetto dell'individuo singolo, cosicché il bene dello Stato e della società non può essere costruito a scapito delle singole persone, per quanto deboli ed umili esse siano. Una corretta pedagogia della scuola deve muoversi entro questi principi, sia per la normativa scolastica, sia per il ruolo e la funzione dell'insegnante nel suo rapporto con gli

¹¹ Ivi, p. 126.

¹² Spiazzi trattò la questione del rapporto tra Costituzione e scuola in più saggi successivi. I due più significativi sono "Conoscenza critica della Costituzione", in: *Conoscere ed educare il bambino*, coordinatore editoriale E. Petrini, Firenze, Le Monnier, 1990, pp. 139-148, una guida per la scuola materna, dove però egli si rivolgeva a tutti gli insegnanti dipendenti pubblici, e "Libertà di insegnamento e collegialità", in: F. Blezza, G. Cirignano, C. Desinan, *Maestri Anni Novanta*, Firenze, Le Monnier, 1990, pp. 843-852, dove si propone di derivare dalla Costituzione anche lumi per mettere a fuoco il complesso e controverso problema della libertà di insegnamento. Aveva ripreso poi la questione in un terzo articolo, "Studi sociali e conoscenza della vita sociale", in: F. Blezza, L. Czerwinsky Domenis, C. Desinan, *Esercitazioni didattiche per la nuova scuola elementare*, pp. 248-260, Firenze, Le Monnier, 1990. Si tratta di saggi che vanno considerati non tanto in ordine cronologico, quanto in ordine logico e che meritano di essere ricordati perché nel loro insieme rappresentano un ragionato tentativo di far diventare la Costituzione la fonte primaria dei fini educativi della scuola e non limitarsi a pochi ed isolati richiami.

allievi, i colleghi d'Istituto e le famiglie. Ne viene una prima conclusione e cioè che è dovere di tutti gli insegnanti, in quanto cittadini, pubblici dipendenti ed educatori, di conoscere la Costituzione a fondo, per trarne motivo di riflessione e ispirare la propria azione formativa ai principi morali e civili presenti nel testo costituzionale.

La Costituzione consente anche di collocare in una posizione più corretta la scuola materna (oggi dell'infanzia), rispetto a quella elementare, all'interno del sistema scolastico delineato nell'art. 33. Per Spiazzi la scuola elementare, in quanto scuola dei primi elementi della conoscenza, è interamente coperta dalla Costituzione, mentre la scuola materna, che ha un più evidente compito educativo, rientra nel sistema scolastico per proiezione dell'art. 31 che impegna la Repubblica ad agevolare la famiglia nei suoi compiti educativi. Spiazzi, comunque, accetta la necessità che la scuola materna sia anche preparatoria alla scuola elementare primo segmento della scuola di base e conclude che non sarebbe inopportuno che la Costituzione venisse riformulata in modo da correggere il suo dettato ed integrare la scuola materna nel sistema scolastico.

Spiazzi nota che la Costituzione non è stata indenne da intrusioni politiche e di parte e di interpretazioni ardite. Così, ad esempio, "la scuola è aperta a tutti" è stata oggetto di un vero e proprio travisamento, nel senso che è stata interpretata come un diritto allo studio senza limiti di età e senza alcuna connessione con le attitudini e con l'impegno di ciascuno, confondendo così l'uguaglianza delle opportunità con l'uguaglianza dei punti di arrivo, un principio questo di antica derivazione giacobina. Una tale forzatura trascura il terzo capoverso del testo, che così recita: «I capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi» e che continua dichiarando che è compito e dovere della repubblica di garantire l'esercizio di tale diritto. Insomma il vero dettato costituzionale è che la scuola, come punto di partenza, è un diritto di tutti e che nessuno, se meritevole, può venirne escluso per motivi economici, ma il punto di arrivo è una conquista dei singoli.

L'ILLUSIONE DI ESSERE SCIENZA

Spiazzi aveva discusso anche quello che era stato un po' il problema comune del Gruppo triestino: lo statuto della pedagogia. Egli sostiene che la pedagogia, giunta alla conclusione del secolo XX, aveva ritenuto di porre rimedio ai suoi mali vecchi e nuovi mediante una insistita ricerca dei propri fondamenti epistemologici, una cosa questa di per sé utile e opportuna, quando serve a stabilire le condizioni, i limiti di validità di questa disciplina e ne unisce il linguaggio, ma che può indurre a concepire una illusoria fiducia nella scientificità di ogni discorso pedagogico. Più che sforzarsi di dimostrare di essere *episteme*, scienza, la pedagogia deve piuttosto riconoscere di essere *doxa*, ovvero opinione, perché solo in questa maniera essa acquista forza. Per Spiazzi è stato un errore considerare la

doxa come manifestazione di un pensiero del tutto soggettivo, privo di fondamento e di consenso, una sorta di vaniloquio. La *doxa*, al contrario, è espressione di un pensiero ragionevole, suffragato da seri argomenti, che non danno garanzie di universalità, ma che possono essere messi a confronto e quindi discussi e convalidati e soprattutto condivisi. Abbandonate le ambizioni universalistiche la pedagogia entra nei terreni della serietà delle argomentazioni e della capacità di affrontare la critica. E ancora una volta, per la convalida di queste tesi, torna al Condorcet, da cui ricava un esempio qualificato di prospettive pedagogiche che appartengono ad una *doxa* solida e ragionata delle funzioni della scuola.

LA LIBERTÀ DELL'INSEGNANTE

Libera convinto, Spiazzi si è sempre impegnato per difendere la libertà delle persone, ma non c'è nulla che sia più lontano da lui di una sorta di libertà anarchica: il suo obiettivo è sempre stato una libertà democratica che va esercitata dentro un sistema di regole. Il grande problema di oggi è di definire il rapporto tra la libertà, bene individuale, e la democrazia, valore politico e riguardante la collettività. Per lui, nella scuola i due aspetti odierni più delicati sono quelli della libertà di insegnamento e del rapporto tra libertà e controllo.

La prima di queste due libertà nasce da un articolo di per sé fondamentale della Costituzione, l'art. 33, che nella sua frase introduttiva dichiara che "l'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento". Spiazzi, però, rileva che una simile affermazione ha generato in non pochi insegnanti il convincimento che è costituzionalmente corretto trasmettere agli allievi la propria ideologia politica, fino a trascinarli nello scontro politico. Una tale forzatura della Costituzione era diventata evidente soprattutto nel 1968 e negli anni successivi ed il dettato costituzionale ha dato origine ad un soggettivismo esasperato fino a generare veri e propri soprusi. Per evitare il ripetersi di questi sbandamenti Spiazzi valorizza l'art. 1 del DPR 417/74 che, per lui, ha il grande merito di definire il modo più veritiero di intendere la libertà di insegnamento ed approva le indicazioni assennate dei Programmi 1985 per la scuola elementare sui compiti formativi della scuola. L'insegnante deve rispettare il diritto dei suoi allievi di diventare capaci di orientarsi nella vita di oggi e di acquisire una propria autonomia critica attraverso un confronto aperto delle diverse posizioni culturali, senza subire le proposte ideologiche e l'ascendente del loro insegnante. Per questi due testi la libertà del docente deve finire là dove inizia la libertà dell'allievo.

Il secondo problema della libertà docente, che per Spiazzi non è stato mai affrontato in modo ragionato e chiaro, è quello del rapporto tra libertà e controllo, con la conseguenza che la produttività della scuola non è mai stata verificata. Per Spiazzi gli insegnanti sono gli unici lavoratori che non hanno mai dovuto dimostrare i risultati del loro lavoro. La lotta contro l'autoritarismo ed il potere, condotte tra la fine degli anni sessanta e gli anni settanta nel nome

della libertà, aveva dato maggiore respiro agli insegnanti, ma aveva provocato la scomparsa del controllo. I Decreti Delegati del 1974, validi per altri aspetti, erano stati carenti proprio per quanto riguarda il problema fondamentale del controllo dell'operato degli insegnanti. I richiami recenti, progressivamente più insistenti, sulla professionalità degli insegnanti e su una scuola della qualità e del merito, sono destinati a non lasciar traccia se non si decide di dar vita ad un sistema effettivo di controllo della scuola e dei suoi operatori, pur sempre condotto nella loro libertà di azione. Ed ugualmente è stata di impedimento ad un serio controllo quella fiducia incondizionata su ogni innovazione che, solo in quanto tale, dovrebbe dare di per sé risultati migliori, ma che, di fatto, non è mai stata oggettivamente verificata.

D'altra parte i tentativi odierni con prove e verifiche anche a livello nazionale di mettere in atto una qualche forma di controllo degli apprendimenti e dell'efficacia del lavoro degli insegnanti non sembrano aver dato fino ad oggi risultati convincenti. Secondo Spiazzi la crisi della scuola odierna non sarà risolvibile fino a quando non si stabilirà una qualche forma efficace di verifica e una conseguente possibilità di intervento. Spiazzi, tuttavia, è anche ben consapevole che prove e controlli possono condurre ad una sorta di conformismo degli insegnanti, che va evitato perché bloccherebbe gli slanci ed i tentativi di innovazione.¹³ Ed è in tale quadro che va gestito il problema complesso della libertà docente.

C'è, però, un secondo aspetto che riguarda la libertà di insegnamento. Nella scuola la questione deve essere riconsiderata anche nel rapporto con gli organi collegiali – dove sono presenti anche i rappresentanti dei genitori – i quali sono stati istituiti soprattutto con il compito di dare ordine e coesione al lavoro degli insegnanti e di evitare che ciascuno di essi vada per conto proprio, in contrasto con i colleghi. Certamente questo principio limita l'autonomia dei singoli insegnanti, ma spinge il collegio alla ricerca di una modalità didattica ed organizzativa condivisa, che presenti all'esterno la solidità del gruppo. Infine la libertà degli insegnanti deve trovare una sua composizione con il dettato dei programmi ministeriali i quali prescrivono che l'insegnante, pur nell'esercizio di una propria autonomia per quanto riguarda le scelte didattiche, deve pur sempre conseguire i fini generali di apprendimento prescritti dal testo programmatico. In sostanza Spiazzi sostiene che da un'autonomia soggettiva, imprecisata e senza limiti e, proprio per questo, ricca di insidie, bisogna passare ad un'autonomia concordata e correttamente finalizzata che componga queste diverse esigenze, certamente difficile da raggiungere, ma comunque da proporsi come obiettivo.

13 G. Spiazzi, "Libertà di insegnamento e collegialità", cit., p. 852.

Negli anni sessanta e settanta, in Italia, si era diffuso il convincimento che per cambiare la società fosse necessario che la scuola di base, per educare in modo integrale e davvero incisivo, non dovesse limitarsi ad occupare gli allievi solo la mattinata, ma doveva estendere la propria azione anche ai pomeriggi. Vennero istituite, in via sperimentale, le scuole a tempo pieno, incrementandone, di anno in anno, il numero. Il tempo pieno, in Italia, aveva avuto origine dalla necessità di riformare il doposcuola e dalle prime esperienze di avanguardia di don Milani, B. Ciari e D. Dolci. Erano tutte iniziative dirette a far svolgere alla scuola un ruolo di riscatto umano e socio-politico attraverso una nuova pedagogia. Non era un “doppio scuola”, ma una scuola totalmente nuova, della “piena educazione”, volta a recuperare ai processi formativi la corporeità, allargare gli ambiti della comunicazione degli scolari, sperimentare nuovi ruoli, finalizzata all’abbattimento del culto dei libri di testo, al superamento delle suddivisioni delle classi scolastiche e dell’individualismo pedagogico degli insegnanti. Tra gli altri vantaggi di questa scuola prolungata, Spiazzi evidenziava la possibilità di ridurre i dislivelli tra i figli delle diverse classi sociali come conseguenza dell’incremento di una educazione scolastica uguale per tutti e vedeva in C. Metelli di Lallo la sostenitrice più lucida e convincente di una tale tesi.¹⁴

Dopo un decennio, negli anni ottanta, mentre si preparava un rinnovamento della struttura e dei programmi della scuola elementare, ci si rese conto che l’obbligatorietà del tempo pieno, oltre ad essere onerosissima, era destinata a incontrare un’opposizione difficilmente superabile. Il tempo pieno aveva avuto successo quando era stato avviato in un ambiente socio-culturale specifico e c’era stata una particolare intesa tra gli insegnanti. Così si decise di mantenere la convivenza tra la scuola delle venticinque ore settimanali e quella delle quaranta.

Nell’edizione del 1985 del *Nuovo maestri domani*,¹⁵ Spiazzi aveva messo in luce la stranezza di questa convivenza. Fin dal suo nascere nel XVIII secolo la scuola elementare era stata sempre unica, uguale per tutti: ora si rischiava che la scuola a tempo pieno diventasse la scuola dei bambini di classi basse, i cui genitori avevano difficoltà a seguire i figli nelle ore pomeridiane ed erano ben contenti che pranzassero gratuitamente nella scuola. C’era, secondo lui, un secondo rischio. Dal momento che, fin dall’inizio, soprattutto in alcune regioni del Paese, a favore del tempo pieno si erano mobilitati genitori ed insegnanti impegnati – mentre gli altri erano rimasti perplessi – era possibile che le due scuole, dissimili per orario, diventassero di fatto differenti, o persino contrapposte, per coloritura politica: una cosa mai vista prima in Italia e altrove nel mondo.

14 Cfr.: G. Spiazzi, “A proposito di tempo”, in: *Discutere la scuola, Ipotesi, contenuti e prospettive a confronto*, a cura di C. Desinan, Milano, FrancoAngeli, 1998, pp. 102-103.

15 G. Spiazzi, “Organizzazione scolastica (attività para, inter ed extrascolastica in relazione al diritto allo studio)”, in: *Il nuovo Maestri Domani*, coordinatore editoriale E. Petrini, Firenze, Le Monnier, 1985, p. 140.

Agli albori degli anni novanta una legge di riforma della scuola elementare aveva cercato di limitare il divario tra le due scuole aumentando l'orario della scuola per così dire "normale", quella cioè che aveva sempre occupato la sola mattinata. Si prevedevano un paio di rientri pomeridiani, cosa che non piaceva affatto a moltissime famiglie. Ne nacquero discussioni e proteste e Spiazzi venne chiamato come esperto in alcune agitatissime riunioni, promosse in cittadine venete da improvvisati comitati di genitori che non accettavano la sgradita novità. La sala non bastava e fu là che egli colse quei problemi reali, ma ignorati dalla pedagogia ministeriale, che le famiglie dovevano affrontare davanti ad una scuola a tempo pieno o prolungato.

Spiazzi riprese il problema del tempo pieno nel 1998, in un volume nato da un suo suggerimento che aveva coinvolto quasi l'intero Gruppo triestino ed avuto la collaborazione di alcuni nomi prestigiosi della pedagogia nazionale.¹⁶ Si trattava di presentare al lettore in modo oggettivo gli argomenti favorevoli e quelli contrari rispetto alle innovazioni introdotte nella scuola, un'idea questa inconsueta nel panorama della pubblicistica pedagogica nazionale, finalizzata a sostenere una certa tesi. Spiazzi approfittò dell'occasione per raccogliere i problemi del tempo pieno, del tempo prolungato e del prolungamento dell'obbligo scolastico in un'unica questione, dichiarando subito, per prima cosa, di non credere che per un buon risultato educativo bastasse aumentare la permanenza a scuola. Per lui l'esito di un processo educativo è dovuto a ben altri fattori che con il prolungamento dell'orario scolastico non c'entrano per niente e ricordava un articolo di L. Einaudi del 1913, che aveva mostrato i suoi dubbi sul tempo lungo a scuola.¹⁷ Il tempo pieno, che oramai aveva venticinque anni di esistenza, rappresentava ancora un'esperienza discussa, con scritti e dibattiti su quella che era stata anche chiamata la scuola "della piena educazione".¹⁸ I risultati scolastici dei ragazzi usciti dal tempo pieno non risultavano migliori, almeno secondo alcune prime ricerche valutative, di quelli raggiunti dai ragazzi del tempo normale. La speranza di considerare il tempo pieno come un momento di passaggio verso un sistema *formativo integrato* che coordinasse la scuola con l'extrascuola si stava affievolendo e un autorevole studioso come F. Frabboni aveva ritenuto che la stagione del tempo pieno si era conclusa nel 1977, con la Legge 517, che aveva raccolto, in sintesi, quelle esigenze che avevano trovato una risposta in questa istituzione. Il motivo più radicale di un tale suo ripensamento era, però, che un tempo pieno generalizzato sarebbe diventato un sistema totalmente controllato dallo Stato, se non dall'associazionismo politico. Il nuovo obiettivo degli anni

¹⁶ Cfr.: *Discutere la scuola*, a cura di C. Desinan, cit.

¹⁷ L. Einaudi, "La superstizione degli orari lunghi", ripubblicato in: *Il buongoverno*, Bari, Laterza, 1955, p. 526 e ss.

¹⁸ Spiazzi si richiamava alle critiche di I. Vergnano, *Il problema della società educativa*, Torino, Paravia, 1975; ai rilievi, non sempre positivi, di L. Bellomo, L. Ribolzi, *L'arcipelago sperimentale. Tempo pieno nella scuola dell'obbligo*, Bologna, Il Mulino, 1979, ed alle riflessioni caute di G. Petracchi, *Tempo scolastico*, Brescia, La Scuola, 1986.

ottanta era di rinforzare il ruolo della scuola, «senza però impedire le iniziative locali e limitare le opzioni individuali».¹⁹

Per quanto riguardava poi l'obbligo scolastico, la sua tesi più significativa era stata la seguente: mentre stava per essere abrogato l'obbligo militare, quello scolastico era rimasto come unico onere personale consistente in un "facere". Era fuori di dubbio che l'obbligo scolastico si era dimostrato utile tanto alla società che ai singoli cittadini, però esso doveva essere usato con moderazione. Non si poteva prolungarlo ai 18 o 19 anni, come taluni proponevano, costringendo nei banchi e sui libri giovani che meglio si potevano esprimere nel lavoro; né si poteva vincolare la gran parte della giornata dello scolaro, rendendogli impossibile intraprendere altre attività e riducendo lo spazio per le scelte educative delle famiglie. La giustificazione che il prolungamento dell'obbligo veniva istituito per il bene del bambino e del ragazzo era inadeguata perché, in una società liberale, che cosa sia bene, ciascuno lo decide in prima persona. Se poi parliamo dei minori, l'educazione è dovere e diritto dei genitori, come proclama l'art. 30 della Costituzione. Non di altri.

GLI ORIENTAMENTI PER LA SCUOLA MATERNA DEL 1991

In altre occasioni Spiazzi non aveva mancato di prendere posizione nei confronti dei grandi problemi della scuola degli anni settanta e ottanta. Si era dimostrato critico attento dei Decreti Delegati, che avevano acceso una grande speranza. In particolare segnalava la mancanza di una più chiara definizione del ruolo dei genitori nella scuola, soprattutto per quanto comportava i problemi delle scelte e delle procedure didattiche che la legge assegnava, genericamente, alla competenza degli insegnanti, trascurando però che nella didattica rientrano anche problemi organizzativi ed economici, nei quali la famiglia era direttamente coinvolta.

In queste sue incursioni fu particolarmente severo, come egli stesso ha riconosciuto oggi quando ha riletto le sue cose in funzione del presente scritto, verso gli Orientamenti programmatici per la scuola materna del 1991. Ritenne buoni gli indirizzi metodologici della definizione dei campi di attività della scuola riformata, ma fu spietato nei confronti della parte introduttiva. Osservò che il testo ministeriale avrebbe dovuto riservare qualche riga in più a quell'azione pesante di "modeling" che i mass-media svolgono nei confronti del bambino e trovò strano che avesse abbandonato quel rapporto scuola-costituzione che deve essere la base insostituibile da cui derivare finalità e compiti formativi di ogni istituzione scolastica, un rapporto che era stato invece mantenuto nei Programmi per la scuola elementare del 1985. Condannò poi l'affermazione di taluni commentatori per i quali «lo Stato non deve abbandonare il timone dell'emancipazione cul-

¹⁹ G. Spiazzi, "A proposito di tempo", in: *Discutere la scuola*, a cura di C. Desinan, cit., p. 108.

turale della sua collettività nazionale»,²⁰ che per lui era segnale di un'intrusione dello Stato nella cultura e nella formazione. L'impostazione sociologica che in sostituzione era stata posta alla base del documento era troppo debole per costituire il fondamento dei nuovi indirizzi educativi. Era poi banale parlare di "società in movimento" come segnale caratterizzante della società odierna senza indicare in che cosa consisteva questo movimento ed era fuori luogo tracciare le linee di un programma ministeriale sul disegno di una società, quale che fosse questo disegno. Il documento ministeriale è una legge ed «una legge, per sua natura, è un comando, dice che cosa si deve fare o non fare e deve rappresentare una mediazione verso una società in movimento e non un adattamento ad essa». ²¹ Infine, alla famiglia ed alle caratteristiche del bambino di oggi erano state riservate solo poche righe e mentre erano stati ricordati, giustamente, i suoi diritti erano stati ignorati i suoi doveri, senza i quali non si diventa veri uomini. Ed il giudizio finale di Spiazzi fu che il testo ministeriale dava l'impressione di aver calcato la mano per sostenere la nuova "scuola dell'infanzia" rispetto alla scuola materna, ritenuta maggiormente legata ai valori e alle convinzioni della famiglia.

LA CONTINUITÀ EDUCATIVA E DIDATTICA

Sul tema si erano già pronunciati i componenti del Gruppo triestino, ma egli lo trattò da un altro punto di vista. Spiazzi aveva affrontato di corsa il problema nel 1976, alla conclusione di un piano di autoaggiornamento con le educatrici dell' ONAIRC ed in quella occasione aveva parlato di «ricomposizione di una frattura». ²² Il tema si era poi ingrandito e nei Programmi del 1985 per la scuola elementare si poteva leggere che la continuità rappresentava un fattore essenziale per conseguire gli obiettivi della scuola.

Spiazzi riprese la questione nel 1988-1989, quando gli fu chiesto di scrivere l'introduzione dell'esperienza educativa di quattro scuole materne friulane che avevano portato a termine una sperimentazione sulla continuità, nell'ambito del progetto IRRSAE del Friuli-Venezia Giulia 083. ²³ Visitò quelle scuole, riconobbe l'impegno di quelle educatrici, lodò la serietà degli esperti che avevano seguito l'intera operazione e segnalò l'accuratezza e la sincerità delle loro relazioni. Trovò necessario, però, affrontare il concetto stesso di continuità, seguendo una sorta

20 G. Spiazzi, "Scuola, famiglia, extrascuola", in *La scuola dell'infanzia del Friuli-Venezia Giulia*, a cura di A. Longo Micalessin, Trieste, IRRSAE, 1992, p. 479.

21 Ivi, p. 472.

22 Cfr.: G. Spiazzi, "Dalla scuola materna alla scuola primaria", in: *Nuove prospettive per la scuola dell'infanzia e decondizionamento culturale*, a cura di C. Desinan, Trieste, ONAIRC, 1976, pp.197-205.

23 "Introduzione alla lettura di quattro esperienze della continuità" e "Quattro esperienze di continuità" in: G. Putigna Fumo, *Esperienze innovative nella scuola primaria*, Trieste, IRRSAE Friuli-Venezia Giulia, s.d, ma dopo il 1989, rispettivamente pp. 65-95 e 96-124.

di procedimento stratigrafico a partire dagli aspetti normativi ed organizzativi della questione per scendere poi a quelli operativi. Riscopri Alain, un pensatore francese, voce critica della società del primo Novecento e lo utilizzò da par suo. Citando, poi, un pensiero controcorrente di Ravaglioli, Spiazzi estese il discorso e diede un significato più profondo all'intera questione.²⁴ Per lui la pedagogia della continuità investe una concezione dell'uomo e della società di cui fa parte. C'è una visione dello Stato fondata sull'uguaglianza, l'equa distribuzione della ricchezza, che protegge e rassicura l'individuo per tutta la sua vita. Per uno Stato di questa natura la continuità è una condizione essenziale che minimizza l'insuccesso e punta ad una medianità generalizzata. Ma c'è anche una diversa visione della società, i cui valori sono l'intraprendenza, il merito personale, la capacità di affrontare il rischio. Ad essa si addice la pedagogia della discontinuità, capace di far emergere tra le nuove generazioni quanti per inventiva e capacità personale sanno affrontare il nuovo e sono di impulso per la crescita della società. Ed erano pagine che allora come ora fanno meditare, perché in poche righe, con coraggio e senza alzare la voce, disegnano una scuola ed una politica del tutto diverse.

FARE STORIA

Spiazzi dichiara di aver svolto una smilza attività di storico, ma bastano quelle sue poche pagine per rendersi conto del valore della sua penna. Fu in particolare studioso della scuola triestina e – come abbiamo già visto nelle pagine precedenti sul Condorcet – dell'Illuminismo.

Sulla scuola triestina va ricordato il suo primo saggio, *Il dibattito politico sui problemi della pubblica istruzione al Consiglio Comunale di Trieste (1861-1914)*,²⁵ un testo che era stato la continuazione della sua tesi di laurea e che gli era costato fatica, dove si distanziava, con la sua rigorosa sincerità critica, dall'atteggiamento irredentista che aveva controllato la cultura locale, indagando senza pregiudizi i difficili rapporti tra scuola italiana e scuola slovena a Trieste. Lo aveva fatto con una consultazione oggettiva dei verbali delle sedute del Consiglio comunale triestino ed una non comune capacità di andare oltre le righe di quei documenti. Per diretta testimonianza di Spiazzi il saggio era stato rifiutato, ma fu inserito nel

24 IVI, p. 91.

25 In: Federazione nazionale insegnanti scuole medie – Sezione di Trieste, *Contributi per una storia delle istituzioni scolastiche a Trieste*, Trieste, Libreria internazionale "Italo Svevo", 1968, pp. 11-66. Il libro era stato preparato in occasione del 50° anniversario di redenzione della città. Altro suo testo per conoscere le origini del sistema scolastico moderno a Trieste e i primi passi della sua crescita è: "Educazione e scuola a Trieste in età neoclassica (1775-1850)", in: *Neoclassico: la ragione, la memoria, una città: Trieste*, a cura di F. Caputo, R. Masiero, Venezia, Marsilio, 1990, pp. 112-117. Va ricordato che il Comune di Trieste, in quel periodo, aveva il pieno controllo della scuola elementare triestina ed aveva istituito anche scuole secondarie per contrastare le scuole statali austriache, così da educare una generazione di giovani all'amor di patria.

libro per volontà di C. Schiffrer,²⁶ che si impose sulle voci discordanti. Il saggio fu citato dal “Piccolo”, ed anche dal “Primorski”, il quotidiano sloveno di Trieste, e rappresenta ancora oggi una delle migliori letture sulla scuola triestina sotto l’Austria.²⁷ Esso è anche l’esempio di una modalità di fare storia della pedagogia del tutto diversa rispetto alla ricerca nazionale ed alle sue correnti, che per Spiazzi erano comunemente impostate sul sostegno di una tesi. In quel saggio, andò a cercare anche le ragioni della parte avversa, convinto che non è storicamente corretto distinguere tra una parte che ha merito ed una parte che ha demerito, perché in tutte e due le correnti c’è sempre una componente di ragione. Ed è una regola alla quale egli è rimasto fedele in tutti i suoi lavori successivi, sempre accurati e con una scrittura “alta” e “mossa”, in modo da non annoiare i lettori, e non guasta quel tributo a Croce ed a Chabot che Spiazzi, sempre severo con se stesso, ha trovato nella sua stesura. Egli comunque tra un linguaggio raffinato ed un linguaggio comprensibile scelse il secondo.

Tra le pagine storiche più interessanti di Spiazzi meritano attenzione quelle da lui dedicate, nel 2011, al pensiero utopico e ai caratteri che ha l’educazione nel paese che non c’è.²⁸ Nove anni prima, Gasparini aveva scritto due saggi su questo medesimo argomento²⁹ e Spiazzi li aveva ripresi per commentarli e, insieme, per rendere omaggio, *post mortem*, al loro autore.³⁰

Ideato da Tommaso Moro nel 1516, il termine utopia significa non-luogo, il luogo che non c’è, e si muove lungo due direzioni opposte, di antica origine filosofica: se penso una cosa essa esiste; oppure: posso pensare una cosa che non

26 Schiffrer era un personaggio autorevole per la serietà dei suoi studi storici e geopolitici, il suo impegno socio-politico come voce di un socialismo democratico e la sua laicità simile a quella che animava la FNISM.

27 È stato utilizzato nelle sue lezioni da D. Bonamore, docente di Istituzioni pubbliche e diritto scolastico nel Magistero di Trieste ed ampiamente citato in: G. Hofer, *Istruzione e nazionalismi nel Litorale asburgico*, “Quaderni Giuliani di Storia”, Trieste, Deputazione di Storia Patria per la Venezia Giulia, Semestrale, 2014.

28 Cfr.: G. Spiazzi, “L’educatore alle prese con l’anelito utopico dei giovani. Un’analisi di Duilio Gasparini che merita di essere continuata”, in: *Le dimensioni dell’educare e il gusto della scoperta nella ricerca. Studi in memoria di Duilio Gasparini*, a cura di L. Malusa, O. Rossi Cassottana, Roma, Armando, 2011, p. 104. Fino a quel momento Spiazzi non aveva scritto nulla sull’utopia, ma conosceva bene l’argomento, perché lo aveva ritenuto importante e lo aveva scelto per il suo corso accademico di Storia della pedagogia. Il corso era continuato per ben due anni, 1996-1998, e le lezioni vennero raccolte in una dispensa. Per l’interesse suscitato erano regolarmente presenti in aula anche studenti che non lo avevano inserito nel proprio curriculum o che provenivano da altri corsi di laurea. Significative furono le ricerche ed i seminari che egli fece svolgere ai suoi studenti su questi autori e sui kibbutz israeliani

29 D. Gasparini, *Educazione ed utopia da Th. More a F. Bacon ed Educazione ed utopia da Fénelon a B. F. Skinner*, in: “Pedagogia e Vita”, n. 4, 1992, pp. 24-38 e n. 5, 1992, pp. 24-48.

30 In questa sua disamina Spiazzi richiama alla memoria tutta una serie di autori classici e moderni: Campanella, Bacone, dom Deschamps, Orwell e Skinner fino al caso esemplare dei kibbutz israeliani e si serve di una selezionata letteratura politico-sociale, utilizzando gli studi di Matteucci (*Il liberalismo in un mondo in trasformazione*), J. L. Talmon (*Le origini della democrazia totalitaria*) e M. Moneti Codignola (*L’utopia moderna come teodicea naturale*).

esiste come se esistesse. Su questo piano l'utopia diventa il luogo dell'impossibile e del fantasioso. Ne è venuto un genere letterario che è stato utilizzato per tratteggiare la fisionomia di una società giusta e perfettamente governata in contrapposizione a quella reale, considerata malata, corrotta, iniqua e ingiusta.

Né Gasparini né Spiazzi si erano lasciati sedurre dall'utopia, tuttavia il loro pensiero al riguardo si differenzia e non di poco. Gasparini evita un discorso politico, perché per lui l'importanza dell'utopia va cercata sui terreni educativi. Per lui, l'utopia, nel suo disegno della città perfetta, «esprime un bisogno insopprimibile dello spirito di prefigurare una società più giusta e solidale, laboriosa e pacifica».³¹ Spiazzi comprende ed apprezza l'intenzione di Gasparini, in quanto educatore, di andare incontro all'anelito utopico di tanti giovani, specie dei più generosi ed accetta la tesi che l'utopia possa rappresentare il luogo delle speranze dell'uomo, la proiezione nel futuro di una società migliore e delle sue regole, ma ne mostra anche i limiti. Secondo Spiazzi il discorso va riportato sul piano politico, perché è da esso che poi discende la stessa educazione. Posta sul piano politico la tensione può facilmente degenerare in un ardore distruttivo verso tutto ciò che può rappresentare qualunque forma di impedimento al raggiungimento dell'ideale finale di perfezione. Quanto all'educazione, Spiazzi spiega che l'utopia affonda le sue radici su due principi di fondo: "la società perfetta" e la "natura". Ma la società perfetta e secondo natura è una società immobile, che ha raggiunto il massimo delle sue possibilità e che non può più cambiare, perché ogni cambiamento è peggioramento. In un tale quadro l'educazione è puro adattamento all'esistente ed esclude che le nuove generazioni possano essere preparate a costruirsi un proprio e diverso futuro, sia pure nei fondamentali principi che reggono la repubblica.

Se poi si va a verificare la concezione che l'utopia presenta degli atti educativi, accanto ad elementi "creativi e dinamici" come quelli proposti soprattutto dal Campanella, si incontrano pratiche «gravemente preoccupanti o del tutto inaccettabili».³² Si scopre allora che l'educazione occupa un posto sbrigativo, che l'infanzia è quasi ignorata e vengono legittimati l'uso delle battiture per i neglienti ed i disubbidienti ed il rogo dei libri quando contengono idee difformi.

Spiazzi approfitta di un tale contesto per far emergere la contrapposizione ineliminabile tra qualunque utopia e il pensiero e la società liberali che gli sono care e per richiamare l'attenzione sui classici del pensiero liberale, Popper e H. Arendt, che si erano posti su un'altra strada rispetto a quella utopica ed erano giunti ad una visione del tutto diversa del rapporto tra Stato e cittadino. La conclusione è obbligata. Nonostante i ripetuti fallimenti l'isola che non c'è va sempre ricercata, ma il valore dell'utopia sta nell'anelito al miglioramento e non nella soluzione trovata, avendo ben chiaro che essa può diventare distruttiva. L'utopia

31 G. Spiazzi, "L'educatore alle prese con l'anelito utopico dei giovani", in: *Le dimensioni dell'educare e il gusto della scoperta nella ricerca*, a cura di L. Malusa, O. Rossi Cassottana, cit., p. 104.

32 Ivi, p. 106.

non è dunque valida di per sé, ma dipende da altri fattori socio-politici e soprattutto da un grande disegno di sensibilizzazione culturale ed educativa.

INSEGNARE STORIA

Da storico, ex maestro ed ex direttore didattico, nessun altro, nel Gruppo, ha saputo affrontare meglio ed in modo più organico il tema dell'insegnamento della storia. Si era interessato in particolare di quel particolare connubio tra storia, geografia e studi sociali che era stato istituito dai Programmi 1985. Egli aveva apprezzato quel testo perché vedeva l'insegnamento della storia in una dimensione più ampia rispetto ad una storia di episodi, aneddoti ed ammaestramenti. In particolare aveva apprezzato la nuova disciplina inserita nel testo programmatico, *Studi sociali e conoscenze della vita sociale*. Non si trattava di una riproposta con altro nome dell'educazione civica, ma di una indicazione di percorso di osservazione e di conoscenza critica della realtà umana e sociale che circonda il bambino. Per Spiazzi si trattava di un'innovazione importante, perché la nuova materia, convenientemente utilizzata, rappresentava l'occasione per liberare l'Italia da quella demagogia che colpisce una cittadinanza del tutto priva di conoscenze sociali, economiche e del diritto, ed un tale processo di alfabetizzazione doveva avere inizio sin dalla scuola elementare. Raccolse le sue riflessioni in un libretto *Le Monnier*, dove comparvero due capitoli preziosi, ricchi di proposte didattiche originali e sviluppati in più direzioni, che non hanno perso nulla della loro attualità.³³ Spiazzi presentava i concetti cardine della storia: immagine del passato, documentazione, interpretazione, ricostruzione e narrazione. Non trascurava poi di segnalare le possibili metodologie di insegnamento: per problemi, figure, ricostruzioni cronologiche. Aveva riconosciuto la buona ragione del testo ministeriale di unire alla storia insegnata a scuola, in un discorso unitario, la geografia antropica, le scienze economiche, le scienze giuridiche e poi la demografia e l'antropologia culturale, in modo da dare meglio il senso del rapporto tra il passato ed presente. Per lui questa era la maniera migliore per assicurare una risposta oggettiva alla richiesta, che proveniva da più parti, di «mettere la cultura scolastica in stretta relazione col mondo contemporaneo».³⁴ Inoltre insisteva, ancora una volta, sulla necessità di portare in classe la Costituzione e di avviare lo scolaro ad una conoscenza dello Stato italiano e del suo ordinamento, una forma educativa che per lui era fondamentale e che purtroppo mancava

33 G. Spiazzi, "Storia" e "Storia e Storia sociale e conoscenza della vita sociale", in: G. Spiazzi, S. Blezza, S. Pezzetta, *Storia, Geografia, Studi Sociali*, Firenze, Le Monnier, 1987, rispettivamente pp. 11-90 e 157-212; cfr. anche: G. Spiazzi, "Pedagogia speciale e movimenti culturali", in *Educazione e insegnamento. La testimonianza di una realtà inscindibile. Scritti in onore di Claudio Desinan*, a cura di M. Cornacchia, E. Madriz, Trieste, EUT, 2013.

34 G. Spiazzi, "Studi sociali e conoscenza della vita sociale", in: F. Blezza, L. Czerwinsky Domenis, C. Desinan, *Esercitazioni didattiche per la scuola elementare*, cit., p. 248.

nella scuola di ieri, come manca in quella di oggi, dove l'educazione civile e costituzionale è trascurata.

Per gli Studi Sociali suggeriva di portare nella scuola i problemi dell'economia, della libertà della parola, segnalando gli abusi che oggi vengono commessi nel suo nome, il tema della giustizia e le regole della sua amministrazione. Egli soprattutto insiste sulla necessità di creare la coscienza dei "processi democratici di decisione", i quali devono essere impostati sull'einaudiano "conoscere per deliberare", ma avverte che se la maggioranza prevale non è detto che con ciò abbia ragione e che vanno tutelate le minoranze, perché, con il passare del tempo, potrebbero convincere sulla bontà delle loro idee e rileggendo oggi queste sue proposte, osserva, dispiaciuto, che nella scuola si ritrovava ben poca traccia di tutto ciò.

La metodologia suggerita era quella della documentazione e della ricerca ed è interessante la difesa che egli fa, in questa prospettiva, della lezione frontale, una modalità didattica sempre valida, purché realizzata in maniera adeguata, per introdurre un problema. Suggeriva, come strada primaria, di partire sempre da fatti di vita reale vicina al bambino e di cercare nel dettato costituzionale i principi per un retto giudizio. Contemporaneamente avvertiva che un corretto percorso doveva proseguire verso «il passaggio dalla cultura vissuta alla cultura come ricostruzione intellettuale».³⁵

Sul piano del diritto penale Spiazzi insisteva su due principi di garanzia: non spetta a chi è accusato di dimostrare la sua innocenza, ma a chi lo accusa di provare la sua colpevolezza; e poi «le responsabilità sono sempre personali e sono illecite le punizioni collettive».³⁶ Nei confronti della ricerca Spiazzi presentava due preoccupazioni: la prima che l'insegnante pretendesse ricerche che richiedevano capacità di concettualizzazione e di linguaggio che lo scolaro ancora non possedeva; poteva anche presentarsi il caso che l'argomento affrontato presupponesse una conoscenza preliminare di problemi che era del tutto ignota allo scolaro. La seconda era che l'insegnante interpretasse i contenuti della ricerca sulla falsariga di una concezione ideologica. Diventava doveroso perciò, e formativo, che l'insegnante proponesse più chiavi interpretative, in modo da favorire la consapevolezza che non esiste una sola opinione, così da avviare lo scolaro ad una conoscenza critica. Ed ugualmente sosteneva la necessità di una concezione allargata della storia, per presentare la varietà delle prospettive e delle interpretazioni storiografiche.

Nell'Istituto di Pedagogia triestino Spiazzi è stato un pedagogista della guardia ed ha proposto una pedagogia del tutto originale e diversa rispetto a quella dell'intero Gruppo. I suoi scritti ed i suoi giudizi sono sempre stati taglienti ed inattesi. Esempio di rigorosità morale e di energia intellettuale, ha insegnato a tutti, colleghi ed insegnanti, a cercare il legame, a volte nascosto, ma inevitabile,

³⁵ Ivi, p. 251.

³⁶ Ivi, p. 251.

delle istituzioni scolastiche con il sistema politico, sociale e civile ed a rispettare le tesi della parte avversa. La sua personalità di studioso sta però ancora in qualcos'altro, che forse è il suo pregio maggiore: ha saputo usare la storia della pedagogia e dell'educazione tirando in campo personaggi minori e poco conosciuti e li ha usati per una sottolineatura comparativa del presente che ha trasformato i suoi discorsi in qualcosa di unico e irripetibile. Nel panorama pedagogico nazionale è arrivato al punto più alto di costruzione di una teoria della scuola distinta da una pedagogia generale e da una filosofia dell'educazione. Ha saputo sempre leggere oltre le righe ed ha dimostrato il coraggio di non subire il fascino delle tendenze e di non lasciarsi andare ad una lettura della realtà scolastica trascinati dall'inganno dell'ideologia. Agli insegnanti ha ricordato di essere cauti davanti alle parole-chiave della pedagogia ed al loro uso disinvolto. L'obiettivo principe di Spiazzi è stato di segnalare i pericoli di una scuola piegata al sistema. Ma non voleva neanche una scuola che si concentrasse sulle funzioni cognitive e mentali, sulle semplificazioni e le facilitazioni didattiche perché il bambino cognitivo e semplificato non è, di per sé, garanzia di un cittadino libero, consapevole e responsabile, ma anzi può essere causa di personalità deboli e indifese.

Note sul mio insegnamento di Storia della pedagogia

GIANFRANCO SPIAZZI

A RICHIESTA

Mi è stato detto: “Scrivi qualche cosa (quattro o cinque pagine possono bastare) sul tuo insegnamento di Storia della pedagogia. Se no, in questo libro che è una sintesi dell’attività del nostro Gruppo, mancherebbe la tua materia, e sarebbe un peccato”. Già, è tutto giusto, ma talvolta le rievocazioni non si fanno a cuor leggero – ed è il mio caso – perché, accanto ad un compiacimento retrospettivo, fanno riemergere il rammarico per le cose non fatte e per quelle che si sarebbero dovute fare altrimenti. Per non parlare, poi, delle recriminazioni.

Sulle recriminazioni sarò breve. Sarebbe poco elegante trasformare un’amabile rievocazione in una sorta di requisitoria, oltre tutto inutile. Io sono stato per venticinque anni un ospite nel palazzo di via Tigor, ben accolto e ben sistemato in una comoda poltrona, con tanti bei libri accanto, senza alcuna parte e alcuna responsabilità nella conduzione della Facoltà. Vi sono entrato quando essa si chiamava ancora Magistero e gli studenti provenivano quasi tutti dagli Istituti magistrali. Poi, nel tempo, le cose sono cambiate, i compiti e gli obiettivi della Facoltà anche e, se parliamo degli studenti, sempre più numerosi di anno in anno erano quelli che nelle scuole secondarie mai avevano sentito parlare di pedagogia, dei suoi problemi e tanto meno della sua storia. A tali trasformazioni sarebbe dovuto corrispondere un cambiamento del curriculum complessivo, della funzione e degli obiettivi delle singole discipline, sulla base di un serio censimento dei bisogni

formativi degli studenti e di un continuo monitoraggio delle competenze da essi conseguite al termine del percorso universitario.

Certo, una persona intelligente capisce che il vento è cambiato, ma uno skipper moderno non si accontenta di annusarlo, deve cercarsi rilevazioni strumentali oggettive e previsioni meteorologiche aggiornate e affidabili per operare le sue scelte. Quali conoscenze di storia della pedagogia e di storia della scuola deve avere un futuro insegnante della scuola dell'infanzia e di quella elementare? Quali occorrono invece ad un educatore non scolastico? È possibile e conveniente fissare un *core curriculum*, magari concordandolo con le analoghe Facoltà delle altre università italiane? E fuori d'Italia che cosa si fa al riguardo? Per scoprire, magari, che altrove la prospettiva storica rimpicciolisce fino quasi a scomparire. Ed è possibile in Italia rinunciare alla lunga tradizione storicistica, connaturata alla cultura che le è propria?

Molto meglio, allora, restringere l'analisi critica alla vicenda personale, ai miei insegnamenti, con le loro luci e le loro ombre.

I MIEI MAESTRI

Sempre le luci e le ombre sono in connessione diretta. Vediamo i successi, i motivi di soddisfazione. Sono ricordi di lezioni ben fatte, di studenti attenti che poi, magari, a esami fatti, esprimevano apprezzamento e riconoscenza, che sono per un docente il premio più ambito. E tuttavia (ecco le ombre) le mie lezioni ricalcavano nel tono e nelle modalità quelle a cui avevo assistito quando ero studente della Facoltà di Lettere e Filosofia. Tra i docenti che in quell'età lontanissima avevano avuto grande importanza nella mia formazione annovero, oltre a N. Valeri e a G. Tabacco e pochi altri, G. Radetti che insegnava Filosofia morale e – come allora spesso si usava – Pedagogia che era poi una Storia della pedagogia.

Quali temi trattava Radetti? Non lo sapevamo, e non lo sapeva neanche lui, pur avendo fissato un qualche argomento che era però solo un punto di partenza. Poi divagava. Ma era un divagare pieno di scoperte che mostrava connessioni inattese, che partiva magari da un vecchio trattato per approdare a una poesia, a un dipinto, a un'opera architettonica. Ci trasmetteva non tanto un corpo di conoscenze quanto uno stimolo all'analisi e ci suscitava il piacere di collocare, ad esempio, un testo in ciò che oggi chiamiamo "contesto", ossia le innumerevoli e quasi invisibili relazioni con i più svariati aspetti del suo tempo e con quella vita sociale e culturale e altresì con la tradizione, perché sempre la cultura si è costruita come dialogo del presente con il passato.

Noi studenti frequentanti, pochi di numero, non pensavamo affatto, ascoltando le lezioni, di acquistare conoscenze per la professione futura, ma eravamo conquistati dal fascino di percorrere le infinite vie del sapere. Eravamo l'immagine perfetta dell'allievo disegnata da G. Gentile che indaga, si interroga, scopre, pensa di pari passo con il dispiegarsi del discorso del maestro.

La questione è che ciò che funzionava sessant'anni fa non è detto affatto che corrisponda ai bisogni formativi degli studenti degli ultimi decenni del ventesimo secolo e dei primi anni del nuovo.

Rispetto a un maestro come Radetti, io cercavo almeno di stabilire un percorso e di seguirlo fino al punto di arrivo, pur senza precludermi il piacere della digressione. Oltre a ciò mi sforzavo di scegliere come argomenti del corso quelli che mi sembravano più stimolanti e più utili per la platea degli studenti. Era però sempre una scelta soggettiva e fortemente condizionata dal mio personale interesse per questo o quell'argomento, partendo dall'idea, non so se giusta o sbagliata, che riescono meglio le cose che si fanno con convinzione e con piacere.

IL DOCENTE AL BIVIO

L'interesse culturale del docente che determina la scelta e l'elaborazione del corso universitario porta a un risultato didatticamente criticabile. Egli, mosso dal desiderio di conoscenza, cercherà ogni anno nuovi campi da esplorare. Allo studente, invece, poco importa che il tema sia nuovo e che il docente lo svisceri in modo originale. Preferirebbe che il corso lo mettesse al corrente di argomenti che non sarebbe male ignorare.

Per spiegarmi meglio, farò qualche esempio relativo alla storia della scuola, una disciplina che mi sembra indispensabile per un futuro insegnante ancora più della storia della pedagogia.

Chi diventerà maestro nelle scuole elementari italiane si troverà a fare i conti con la compresenza (sconosciuta in altri sistemi scolastici) di due modelli di scuola, quello a tempo normale e quello a tempo pieno. Perché questa duplicità? Perché è stata introdotta? E quando? E mille altre domande che un maestro, se non è solo un tecnico dei processi di insegnamento-apprendimento, naturalmente si pone. Solo il docente di storia della scuola gli può dare le risposte, anche perché l'editoria per la scuola in questo campo è assai carente. Aggiungo, come inciso, che per meglio comprendere la fisionomia e il funzionamento del nostro sistema scolastico, lo studente dovrebbe poterlo confrontare con quello di altri Paesi, quanto meno dell'UE.

La disciplina che ha questo compito e che porta il nome fuorviante di Pedagogia comparata, se trent'anni fa poteva apparire un lusso, oggi è una necessità. Nell'anno accademico 1996-1997 ho tenuto un corso sulla vicenda della scuola a tempo pieno, con soddisfazione mia e, quel che più conta, dei corsisti. Ma i loro colleghi che avevano frequentato negli anni precedenti e in quelli degli anni successivi quella medesima vicenda potevano continuare a ignorarla?

Questo è certamente sbagliato. Oggi penso (ecco riemergere i rimorsi) che avrei dovuto produrre di anno in anno delle dispense su quei temi che non è lecito ignorare. Ogni anno un tema nuovo, ma anche il riutilizzo delle vecchie dispense per avere una rapida panoramica degli aspetti salienti della scuola italiana.

Un discorso analogo può essere fatto per l'integrazione degli alunni minorati nelle scuole comuni, e può valere anche per argomenti che sembrano meno collegati all'odierna fisionomia della scuola. Penso a un mio corso sulle scuole dei regimi totalitari del XX secolo. Interessante, anzi avvincente per gli studenti, senza però alcuna connessione con l'attualità, dal momento che le ideologie sono morte e sepolte. Davvero? Siamo proprio sicuri che la scuola italiana di oggi sia libera da ogni strumentalizzazione politica, che non ci sia più alcun indottrinamento degli studenti e, peggio ancora, degli scolaretti delle elementari?

Un riflessione a parte merita il tema, presentato da me una sola volta, del trattamento riservato dal fascismo alle minoranze etnico-linguistiche e alle loro scuole. È una questione ben viva nella memoria degli Sloveni di Trieste e, in connessione con essa, io stesso ho assegnato un paio di tesi di laurea a quegli studenti sloveni che mai sono mancati nei miei corsi. Una ricerca fatta seriamente ha fatto intendere che il difficile rapporto tra Stato nazionale e minoranze che non si riconoscono in esso non è cosa soltanto del passato e non rinvia necessariamente a regimi di tipo nazional-fascista.

QUALE STORIA DELLA PEDAGOGIA

Sarò ora più breve parlando dell'insegnamento della Storia della pedagogia. Risulta evidente la sproporzione tra la vastità della materia e le quaranta ore di lezione che dovrebbero servire per esplorarla. Non mi pare possibile costruire un *core curriculum*. Ma qualche tema andrebbe sempre preso in considerazione, se non altro per motivi pratici. Un neo laureato con che faccia potrebbe bussare a una scuola montessoriana o waldoriana per essere assunto (ce ne sono in regione e in Slovenia) senza nulla conoscere di M. Montessori o di R. Steiner?

A parte questi casi, la scelta dei temi da presentare agli studenti, comunque la si faccia, sarà sempre insufficiente e potrà sembrare arbitraria. La mia ha privilegiato tematiche e pedagogisti vivi, capaci di dire qualche cosa di significativo agli educatori di oggi. Tra i temi meglio accolti ricordo quello sulla pedagogia libertaria e non direttiva e quello sull'utopia che, data la vastità di opere, dottrine, esperienze da esaminare, ha occupato due corsi successivi. Si è parlato anche delle utopie realizzate: ho raccontato di don Zeno e della sua Nomadelfia, e una studentessa si è messa subito in contatto con gli odierni continuatori di quella esperienza; ci siamo documentati sulla storia e sulla realtà odierna dei kibbutz, soprattutto sui criteri e le modalità di educazione dei bambini, usufruendo del prezioso aiuto di un triestino che è vissuto per più anni in tali comunità, e si è mostrato capace di raccontare con vivacità e di esaminare con spirito critico la sua esperienza.

Talvolta, sempre a proposito di utopie, non ho saputo frenare la mia tendenza alla scorribanda fuori del seminato. Dovevo presentare una delle più importanti utopie della prima metà del Novecento, con le sue discutibili implicazioni pedagogiche, quella di B. F. Skinner, ossia *Walden Two*. Scontata la domanda: "C'è

anche un Walden One?”¹ Come no! E con un balzo all'indietro di oltre cent'anni siamo andati a scovare (e a leggere, chi lo voleva) il libro di Thoreau che forse ha poco a che fare con la pedagogia (e tanto meno con l'ingegneria comportamentale di Skinner). Semmai esso ci porta alle lontane radici dell'ambientalismo e al desiderio romantico di ritornare al contatto diretto con la natura che dapprima sembra dura e arcigna, ma è capace di nutrire e proteggere l'uomo che sa limitarsi al soddisfacimento dei bisogni fondamentali. In una prospettiva che può piacere oggi ai non pochi fautori della decrescita felice.

I PALADINI DELLA LIBERTÀ

Un'altra scorribanda non programmata è quella che si è fatta strada al termine di un corso che si proponeva di far conoscere due autori inglesi poco noti in Italia, che possiamo definire entrambi come pensatori libertari, i quali nell'ultimo decennio del Settecento scrissero pagine davvero importanti sull'educazione. Uno è W. Godwin, che ha un suo posto nella storia del pensiero politico, ma a noi interessa per la finezza psicologica, poco comune ai suoi tempi, con cui – ad esempio – affronta il delicato rapporto tra l'uomo che cresce e l'uomo formato che, per affetto e amore o per dovere parentale o professionale, desidera aiutarlo senza ricorrere all'autorità e senza usare morbidi e quasi occulti condizionamenti. L'altro personaggio è M. Wollstonecraft, la coraggiosa profemminista che, in faccia ai rivoluzionari sia americani sia francesi, protestava perché le loro solenni dichiarazioni dei diritti dell'uomo si riferivano solo all'uomo maschio e non a tutti gli esseri umani dell'uno e dell'altro genere. A questa rivendicazione di eguaglianza univa una critica serrata all'educazione che si impartiva allora alle bambine e alle ragazze, ma anche a quella prospettata da Rousseau (e ripetuta poi dai giacobini) che mirava a fare della donna nient'altro che la graziosa e docile compagna dell'uomo.

Questi due paladini della libertà, quando erano già noti per i loro scritti, si sarebbero incontrati, intesi e uniti in un vincolo d'amore da cui sarebbe nata una bambina. La nascita però sarebbe costata la vita alla madre. La bimba ne avrebbe preso il nome e poi, crescendo, anche il cognome, a preferenza di quello del padre che pure l'aveva allevata ed educata, facendole conoscere persone importanti del mondo culturale inglese del primo Ottocento. Il corso si sarebbe dovuto concludere qui, con questo finale da romanzo. Ma come resistere alla tentazione di conoscere un nuovo capitolo, quello di M. Wollstonecraft junior?

Costei poco più che adolescente s'innamora del giovane poeta P. B. Shelley, dolce cantore della libertà, fugge con lui e diventa sua moglie. Un giorno i due giovani sposi e il loro amico, l'altro grande poeta del romanticismo inglese lord

¹ H. D. Thoreau, *Walden ovvero vita nei boschi*, ed. italiana a cura di P. Sanavio, Milano, Rizzoli, 1988.

Byron, si sfidano a scrivere ciascuno un romanzo capace di produrre paura e orrore. Solo Mary (aveva allora diciannove anni) prende sul serio la sfida e inventa due immortali personaggi: il dottor Frankenstein e la creatura mostruosa da lui costruita e animata in laboratorio. Tutti conoscono la storia, pochi l'autrice e pochissimi il libro originale, molto diverso dalle narrazioni e dai film successivi. Recentemente P. Dorflès lo ha inserito nel suo *I cento libri che rendono più ricca la nostra vita* (Garzanti, Milano, 2014). In effetti, al di là della storia avvincente, il libro si segnala per lo spessore dei problemi etici e educativi che affronta. Mi limiterò a menzionare questi due. Il primo: che ogni essere umano, per quanto conturbante per la sua origine e repellente per l'aspetto, ha diritto di essere riconosciuto e accettato, e deve poter stabilire un rapporto con gli altri uomini. Se viene frustrato in questa ineliminabile esigenza, può reagire in modo distruttivo. L'altro: chi mette al mondo una creatura non può disconoscerla e sottrarsi alla responsabilità genitoriale, per quanto dura e penosa.

È stato così che il dottor Frankenstein e il disgraziato prodotto della sua scienza si sono introdotti di soppiatto in un corso di Storia della pedagogia. Non credo, però, che siano stati due intrusi.

Se ben ricordo, almeno in un caso una piccola appendice al corso è stata voluta dagli studenti. Il tema era la vicenda storica, sempre coinvolgente, del recupero e dell'educazione dei minorati, e alla bibliografia avevo aggiunto una breve filmografia. Uno studente aveva recuperato un paio di questi film e li aveva proiettati, di sera, in un'aula della Facoltà, alla presenza di quasi tutti i compagni di corso.

L'ATTEMPATO GENERALE INGLESE

Chiuderò ricordando di aver proposto nei primi anni di questo secolo il riesame di un pedagogista che gli storici della materia si sono sempre rifiutati di accogliere tra i grandi del pensiero pedagogico perché i suoi scritti non hanno quel solido impianto filosofico che troviamo in Rousseau, Herbart, Dewey, Gentile e non solo in questi. Parlo di R. Baden-Powell e del suo scoutismo che è un movimento educativo extrascolastico che dopo cento anni mantiene intatta la sua attrattiva tra i ragazzi ed è diffuso in tutto il mondo. Non conosco nulla di simile nella lunghissima storia dell'educazione. Bisogna ammettere che l'attempato generale inglese, pur senza una specifica preparazione pedagogica e psicologica, conosceva intuitivamente l'animo dei ragazzi, le loro innumerevoli risorse, poco o per nulla fatte emergere dalla scuola, e sapeva quali nuove esperienze li avrebbero potuti affascinare. Così aveva azzeccato quello che lui chiamava un gioco, e in realtà costituiva una stimolante vita associativa che univa contatto con la natura, spirito di avventura, regole semplici e ragionevoli, iniziativa, solidarietà e spirito di corpo, corroborati da una ritualità capace di suscitare la fantasia. Baden-Powell aveva sperato di attrarre nel suo gioco parecchi adolescenti maschi, per scoprire poi che esso piaceva anche alle ragazze e ai bambini più piccoli, sia maschi che femmine.

Leggendo alcuni scritti di Baden-Powell e un paio di storie dello scoutismo, abbiamo cercato di individuare i motivi del suo successo. Che ci sono sembrati questi: la disponibilità del vecchio generale a modificare, su proposta dei suoi collaboratori, molte delle regole originarie, fermi restando i principi e le grandi finalità del movimento; il decentramento di molte decisioni per far corrispondere lo scoutismo ai caratteri specifici di società assai diverse da quella inglese, infine e soprattutto la consonanza tra lo spirito dello scoutismo e i fondamenti su cui si reggono gli Stati liberal-democratici. Insomma un metodo educativo aperto per una società aperta.

Era facile prevedere che il movimento nei successivi decenni non avrebbe dovuto registrare alcuna flessione. Nessuno di noi, tuttavia, avrebbe immaginato che solo dieci anni dopo o poco più, cadute le ideologie, corrose le basi dottrinali dei partiti politici, messi in discussione molti dei valori etico-sociali ereditati dalla tradizione, si sarebbe aperto in Italia (ma non solo in Italia) uno spazio impensabile per una nuova generazione di politici formati negli ideali e nei costumi dello scoutismo, orgogliosi della propria appartenenza al movimento.

Per chiudere, vale la pena ricordare che, a Trieste, A. Viezzoli, direttore didattico e scout, studioso della scuola attiva e di C. Reddie, ha fondato ad Opicina, sulle propaggini del Carso triestino, nel 1948, la prima Scuola nazionale per capi, poi ininterrottamente diretta fino al 1976.

Elena Valenti: per una matematica del pensiero che pensa

CLAUDIO DESINAN

UNA VITA SILENZIOSA

Scrivendo E. Petrini, in *Matematica come*, che «la matematica, sia quella ‘classica’, sia quella ‘moderna’, può essere considerata un percorso di apprendimento o ‘guardato dal di fuori’ o ‘guardato dal di dentro’»¹ e che «importantissimo è l’insistere sulla ‘struttura’ della matematica, anziché sulla padronanza di elementi staccati».² E. Valenti ha guardato la matematica sempre “dal di dentro” ed ha fondato l’intera sua ricerca sulla struttura della materia. Purtroppo nella scuola c’è ancora una matematica di un pensiero che non pensa anche se la Valenti la ha sempre combattuta.

Nata nel gennaio 1939, ha dedicato la sua esistenza ai suoi genitori ed alla scuola. Fragile e modesta all’eccesso, si è sempre tenuta nascosta. Non ha mai detto “Io ho fatto”, ma è stata una bravissima maestra ed una ricercatrice eccellente, di acuta intelligenza. Ha arricchito il Gruppo triestino con un insegnamento di umiltà e merita un giusto riconoscimento ed una serena presentazione. Entrò nel Gruppo dell’Istituto di Pedagogia e fu collaboratrice attenta e propositiva di ogni iniziativa scientifica, editoriale e di formazione docente. I suoi scritti sono

¹ E. Petrini, “Matematica come,” in: E. Valenti, *La matematica nella nuova scuola elementare*, Firenze, Le Monnier, 1987, p. 5.

² Ivi, p. 7.

sempre stati oggettivi. Il libro più completo fu *La matematica nella nuova scuola elementare*, un volume che nel ricordo di Spiazzi ebbe un inaspettato successo editoriale nelle collane Le Monnier. Nel 1991 il Magistero aveva iniziato la sua collaborazione didattica e scientifica con l'Università di Pola, per il tramite dell'Università Popolare di Trieste e della Comunità Italiana di Fiume. In quell'occasione fu lei a preparare, agli inizi, i primi calendari delle lezioni dei docenti triestini di area pedagogica nei corsi di Educazione prescolare e Insegnamento di classe, dai quali uscivano le educatrici materne ed i maestri elementari e fu sempre lei a tenere il corso di Protomatematica per le educatrici della scuola materna.

Fu in contatto con la Mathesis ed il gruppo di Didattica della matematica dell'università. Collaborò anche con i gruppi udinesi che utilizzavano i numeri in colore di Gattegno ed il calcolo multibase e si costruì a casa una scatola d'uso del materiale multibase con una impostazione originale. Nel Gruppo triestino è stata valorosa collaboratrice di ricerche ed esperienze di formazione condotte con Grassilli, Czerwinski e Desinan, alle quali diede sempre un contributo di idee e di procedure determinante. Nella scuola preparava programmi ed esperienze con la collega C. Bonat, con la quale andò ad Assisi per ascoltare il Pellerey, alle cui opere, non di rado, lei stessa aveva fatto ricorso. L'altro collega di studio fu M. Coretti, noto negli ambienti magistrali triestini per aver introdotto in classe la calcolatrice programmabile e per un suo studio sull'argomento.³ Negli anni continuò a dialogare con lui costruendo progetti e scambiandosi suggerimenti. Morì a Trieste nell'agosto 2010, a causa di una rara malattia degenerativa, che le aveva causato una lunga sofferenza.

LA SODDISFAZIONE DI UN PENSIERO CHE PENSA

Sapeva che quella che era stata chiamata la "nuova" matematica non era altro che un calare nella scuola quella matematica che c'era già nell'università, ma sapeva anche che per farlo bisognava trovare la dovuta maniera. Si proponeva sempre di far emergere l'elemento ideativo e creativo della disciplina, che è poi uno dei principali fattori del suo valore umanizzante.

Nei suoi lavori trattò l'insegnamento della matematica con competenza ed equilibrio, tanto da meritarsi non pochi elogi. I suoi autori di riferimento furono Beth e Piaget, Polya, Pollak, Mialaret, oltre ad una schiera di ricercatori italiani da Antiseri a Mosconi a D'Urso. Nella sua concezione della matematica «la logica era parte integrante del pensiero matematico, quella che consente di dare criteri ordinativi, così come la grammatica dà criteri ordinativi del linguaggio».⁴ La sua preoccupazione di fondo era di far superare il conflitto tra matematica

³ M. Coretti, *La calcolatrice programmabile nella scuola elementare*, Facoltà di Magistero, Istituto di Pedagogia, Trieste, Mosetti, 1984.

⁴ Ivi, p.19.

della scuola e matematica della vita e di combattere gli atteggiamenti negativi nei confronti della materia, che continuavano a tormentare scolari e genitori, ma che non mancavano nemmeno tra gli insegnanti. E riteneva che questo atteggiamento era dovuto esclusivamente ad una concezione sbagliata della matematica e conseguentemente ad una procedura altrettanto sbagliata del suo insegnamento. Non si trattava di tornare ad una *mathématique d'abord*, ad una assolutizzazione formativa in quanto dimostrativa di un modello pestalozziano, bensì, come aveva ben concluso Petriani, «di progettare un diverso inserimento della matematica in un tessuto interdisciplinare con sostanziali mutamenti di contenuto e di tecniche didattiche». ⁵ Insisteva sulla necessità di un corretto processo di apprendimento partecipativo, ma non mancava di ricordare la necessità di tornare al già noto, perché i concetti non vengono conquistati per stratificazioni, ma per ampliamenti successivi e, conseguentemente, nella scuola si può “rifare”, purché non sia un ripetere, ma un «riesplorare e riconcettualizzare in maniera diversa ed approfondita». ⁶

Anche per lei bisognava partire dalla epistemologia della disciplina. Per insegnare matematica era necessario prima rispondere alla domanda “quale matematica” e dalla risposta dipendeva l'intera procedura didattica. Domandarsi “quale matematica” voleva dire anche chiedersi “con quali contenuti”. E solo dopo era possibile utilizzare quelle conoscenze della psicologia dell'apprendimento che aiutano a capire come impara il bambino. La Valenti rifiutava una matematica “descrittiva” e “formale” e prendeva nettamente le distanze da una matematica del peso lodo, peso netto e tara, intesa come scienza dell'addizionare, sottrarre, moltiplicare, dividere, ai soli fini di una applicazione pratica. Per lei la matematica era una disciplina sostanziale e costruttiva, «modalità d'uso del pensiero» ⁷ interamente fondata su situazioni problematiche concrete. In forza di tali fattori la Valenti si riconosceva in quella concezione *complementarista* della matematica che sarebbe comparsa nei Programmi per la scuola elementare del 1985, ⁸ i quali presentavano una tale materia come «una costruzione lenta e progressiva che parte da due intuizioni fondamentali, quella del “discreto” (numero naturale) e quella del “continuo” (spazio)». ⁹ In una tale visione la logica non abbandonava il ruolo di cardine del pensiero matematico, ma ne restava parte ed assumeva una funzione regolativa del discorso e del ragionamento. Formare lo “spirito matematico” significava allora dar vita ad un comportamento di ricerca logica delle ragioni, della verifica e del controllo, che sarebbe servita anche per le situazioni che vanno al di

5 E. Petriani, “Matematica come”, in: E. Valenti, *La matematica nella nuova scuola elementare*, cit., p. 6.

6 Ivi, p. 196.

7 E. Valenti, “Matematica”, in: F. Blezza, L. Czerwinsky Domenis, C. Desinan, *Proposte operative per la nuova scuola elementare*, Firenze, Le Monnier, 1986, p. 247.

8 E. Valenti, “La matematica nella nuova scuola elementare”, in: E. Valenti, *La matematica nella nuova scuola elementare*, cit., p. 19.

9 Ivi, p. 19.

lità della matematica stessa. Il fine ultimo della matematica per la Valenti era l'occasione unica, da non lasciarsi sfuggire, di permettere al bambino di assaporare la soddisfazione trascurata dalla scuola, ma fondamentale, di un "pensiero che pensa", un risultato questo che una volta assaporato non si abbandona più.

Ed un tale principio è stato considerato dalla Valenti come la condizione di base per l'intero curriculum matematico della scuola elementare. Tutti i suoi scritti sull'insegnamento della matematica – dal concetto di numero alla numerazione, dal calcolo alla misura, dalla probabilità alla logica, dalla statistica all'informatica – sono stati coerentemente impostati come occasione, metodo e forma del pensiero ed un tal fine era da lei riconosciuto alle stesse tecniche di calcolo. E sempre, per una modalità di uso del pensiero, lo scolaro doveva essere messo in condizione di incontrarsi – utilizzando le infinite occasioni offerte dall'esperienza – con lo spazio e la misura e poi con l'evento fortuito, la possibilità e l'impossibilità, la previsione e la compensazione, il confronto qualitativo, l'istogramma e l'aereogramma. Con queste esperienze e questi problemi egli veniva avviato ad una modalità di pensiero unica ed irripetibile, che non poteva venire conseguita con nessun'altra materia di insegnamento scolastico. Inoltre, l'applicarsi in queste situazioni facilitava, nello scolaro, il *transfer* delle competenze in altri settori dell'apprendimento e nelle decisioni della vita sociale. La Valenti segnalava che una delle più elevate conquiste che la scuola elementare doveva proporsi era che lo scolaro imparasse a pensare non solo usando le categorie del "vero" e del "falso", tipiche dell'infanzia, ma anche le categorie del "forse", del "se...allora" e del "probabile". Per la Valenti quello "strumento testa", auspicato ieri dal Gabelli e oggi dal Morin, che pareva raggiungibile prevalentemente con gli insegnamenti umanistici, poteva venire conseguito, e con non minore rigore, dalle matematiche.

DALL'ESPERIENZA AL PROBLEMA

Alla base di questa matematica del pensiero andavano collocati alcuni principi fondamentali. Il primo era che questa disciplina non doveva essere intesa come un settore di insegnamento nettamente distinto da ciò che non è aritmetico. Nel pensiero matematico rientrano legittimamente aspetti e concetti che sono propri delle altre discipline curriculari: storia, geografia, scienze, economia e poi logica e analisi scientifica. Di tutte queste discipline, la matematica non è contorno, ma parte integrante. Fin dai tempi più antichi, da Pitagora a Ramueau, da Fourier a Tartini il rapporto tra musica e matematica aveva dato luogo a studi specifici e L. C. Mizler aveva scritto che la musica altro non è se non il suono della matematica. Inoltre la matematica è costitutiva della quotidianità e appare di continuo nel linguaggio. Presentato in questi contesti il significato dell'insegna-

mento della matematica risulta molto più ampio di quanto non si era ritenuto fino ad allora nella scuola.¹⁰

Il secondo principio era che la matematica aveva bisogno dell'aritmetica e la Valenti la difendeva, perché scienza dei numeri. La matematica, però, non doveva essere ricondotta all'"aritmetica pratica". Più che verso il basso la matematica doveva guardare verso l'alto, perché generatrice di altre discipline di impostazione matematica, che hanno un nome proprio e che si raccolgono sotto il suo tetto e non è un caso che i francesi usino il termine al plurale e dicano "les mathématiques".

La base dell'insegnamento della matematica resta sempre e comunque l'esperienza. Ogni aspetto della matematica doveva nascere dall'esperienza. A volte le occasioni dovevano venire colte dall'insegnante sul momento, a volte preparate accuratamente e l'insegnante assumeva, in questi casi, un ruolo che poteva contare su una lontana parentela con il precettore del Rousseau, il quale predisponeva situazioni intenzionali di apprendimento naturale per Emilio.

Il suo momento felice furono i Programmi per la scuola elementare del 1985. Li lesse e li commentò in modo dettagliato, parola per parola, con M. Coretti, traendo da essi spunti e occasioni di ricerca. Li scelse, anche, come argomento della sua tesi di laurea, intitolata "L'educazione matematica nei nuovi programmi per la scuola elementare", che discusse, nel 1988, con Desinan e Czerwinsky. In accordo con il documento ministeriale, per la Valenti, il pensiero matematico era "l'attività di risoluzione dei problemi" ed il punto di partenza diventava di "problematicizzare l'esperienza" e trarre da essa occasioni continue per arrivare a concetti matematici.

La Valenti insistette in più scritti sulla funzione del problema che per lei era la base insostituibile di ogni insegnamento di area matematica: «non si insegna la matematica per numeri e per operazioni, ma per problemi».¹¹ Per lei il concetto di problema doveva venire allargato, nel senso che non doveva essere inteso solo come una questione fondata sul calcolo: la vita stessa era un problema ed era un problema anche trovare la strada giusta in una località poco conosciuta.

L'inizio di tutto stava nel linguaggio. Il primo compito dell'educatrice della scuola dell'infanzia e dell'insegnante della prima classe elementare era di utilizzare costantemente, nei diversi momenti della vita della scuola, parole e concetti elementari di tipo matematico. Nella giornata scolastica non mancano occasioni in cui si possono usare termini come "distribuire", "aggiungere", "togliere", "dimezzare", e ancora "piano", "centro", "angolo", "linea", che sono poi di base per i primi apprendimenti matematici e geometrici. Gli esempi della Valenti erano, come sempre, illuminanti: quando la maestra pone alla classe la domanda "quanti sono oggi gli assenti?" mette gli alunni nella condizione di dover dare significato matematico alla realtà. Ed una tale domanda genera un atteggiamento mentale

10 Cfr.: "Matematica", in: F. Blezza, G. Cirignano, C. Desinan, *Maestri anni Novanta*, Firenze, Le Monnier, nuova edizione, 1995, p. 447.

11 Ivi, p. 460.

tutto nuovo e particolare, perché la parola trasforma una situazione di vita in un oggetto matematico, generatore di una forma di pensiero specifico. La Valenti si costruì, così, una qualificata competenza di didattica della matematica. Questa sua capacità di calare la matematica nelle situazioni reali diventò una costante nei corsi accademici che lei teneva nelle Università di Trieste e di Pola. Se ne servì per le sue pubblicazioni e per i molteplici corsi per la formazione degli insegnanti di scuola materna ed elementare ai quali era stata chiamata a collaborare su invito delle scuole e di Enti vari. Sul rapporto matematica e vita costruì anche i corsi per gli insegnanti di sostegno, nei diversi cicli di formazione realizzati a Udine ed a Trieste. Le sue lezioni erano ordinate progressivamente su una serie di esempi pratici e lo scopo era sempre una matematica di pensiero.

NON UN METODO, MA “APPROCCI CONCETTUALI”

Partire dal problema significava anche prevedere un qualche ordine di continuità procedurale. La Valenti non pensava ad un metodo rigidamente preordinato, perché l'esperienza è sempre più ricca delle prescrizioni. Ma ugualmente condannava la didattica dell'improvvisazione, che per lei, non conduce a nessun risultato ordinato. E sapeva anche che non bisognava solo confidare nella tanto conclamata spontaneità e nella libera iniziativa dello scolaro, che di per sé non conducono alle competenze matematiche se l'alunno non è convenientemente indirizzato dall'insegnante.

La Valenti suggeriva più che un metodo – che per sua natura presenta sempre aspetti di rigidità – una “strategia”, che invece è più flessibile; o meglio un percorso, organizzato non tanto su regole, quanto sulla problematizzazione dell'esperienza e sulla segnalazione delle probabili difficoltà che si potranno presentare e sui suggerimenti operativi per affrontarle. Raccogliendo le considerazioni comparse nei suoi scritti è possibile costruire una sintesi delle grandi possibilità che l'insegnante può trarre da una strategia della problematizzazione e dei vantaggi che ne vengono per il processo di formazione del bambino.

Didatticamente, un percorso strategico di problematizzazione va distinto in quattro fasi: non si tratta di tappe, ma di “approcci concettuali” solo suggeriti e sarebbe stato poi compito dell'insegnante precisarli meglio, prostrarli o ridurli nelle loro fasi, nei loro intrecci e nei loro momenti operativi¹². Formulati e ripresi più volte essi sono:

- *l'osservazione della realtà*. Il problema non è solo quello matematico, ma ogni aspetto della vita è un problema. Esso non va dettato dall'insegnante, ma va colto sempre nella realtà dell'esistenza. Per coglierlo è necessaria l'osservazione, che però non è solo un “vedere”, ma un “guardare” con una particolare attenzione: tutti i pisani avevano visto oscillare, il lampadario nel

¹² Ivi, p. 449.

duomo di Pisa ma solo Galileo lo aveva “guardato” con un occhio particolare e ne aveva tratto la legge delle oscillazioni del pendolo. L’osservazione della realtà comporta già di per sé un primo atto di concettualizzazione problematica. Essa non è mai uno sguardo sfuggente, ma è sempre un fissare l’attenzione su un qualcosa di significativo, è l’individuazione di un dato specifico o la raccolta di più dati, guidata dall’insegnante se lo scolaro non sa farlo da solo. Per la Valenti una corretta osservazione è la condizione prioritaria per la formulazione del problema.

- *l’attivazione del processo di problematizzazione della realtà osservata.* A sua volta il problema è il risultato di un particolare atto mentale: *l’atto di problematizzazione.* Il quale consiste nell’enucleare dalla realtà un determinato aspetto. In quanto tale esso è strettamente collegato all’osservazione: concettualmente è, però, un passo in avanti. La Valenti si muove sul piano didattico, ma è legittimo cogliere nelle sue parole la segnalazione di un’operazione mentale del tutto originale. Lo scolaro che va a comperarsi la merenda deve scegliere l’acquisto, parlare con il venditore, controllare il denaro e pagare.¹³ Tutte queste operazioni comportano sempre scelte e decisioni e l’insegnante deve saper far emergere tutte le possibili variabili dell’acquisto che possono diventare altrettanti problemi. In questo modo, lo scolaro acquista la consapevolezza

che non esiste un solo ed unico problema valido, ma che ce ne sono altri, tutti collegati tra di loro e deve raggiungere l’arte di trovare questi altri problemi, ciascuno dei quali poi presuppone una soluzione. Questo tipo di didattica ha anche un risultato di estensione e di stimolazione mentale, perché ne risultano coinvolti pure bambini apparentemente disinteressati.¹⁴

Una tale operazione poteva essere condotta direttamente dallo scolaro, ma poteva essere anche guidata dall’insegnante attraverso un rapido *smontaggio e rimontaggio* dell’esperienza vissuta ed una serie di domande, poste in forma interrogativa, in modo che l’esperienza rivelasse i propri aspetti problematici. La Valenti ricordava che l’insegnante, una volta che lo scolaro ha acquistato l’abilità di problematizzazione, può proporre problemi che non hanno risposta o con possibilità di risposte diverse, oppure con dati carenti, contraddittori o sovrabbondanti. E l’insegnante può chiedere allora quali informazioni bisognerebbe aggiungere per ottenere una risposta congruente.¹⁵

– *la formalizzazione del problema,* vale a dire il passaggio dalla situazione problematizzata al testo del problema. Il problema deve acquistare una sua forma e la prima forma del problema è costituita dal “racconto” che lo scolaro fa del pro-

¹³ E. Valenti, *La matematica nella nuova scuola elementare*, cit., p. 34.

¹⁴ E. Valenti, “Matematica”, in: F. Blezza, G. Cirignano, C. Desinan, *Maestri anni Novanta*, cit., p. 461.

¹⁵ Ivi, pp. 463-485.

blema stesso, da cui si può trarre l'enunciato. L'azione del far raccontare allo scolaro il problema è, per lui, un atto illuminante. Non era più l'insegnante a dettare il problema ma, attraverso il racconto, lo scolaro se lo dettava da solo. Ed in questa operazione mentale se lo spiegava. Se poi lo scolaro non era stato in grado di formulare il racconto del problema l'insegnante doveva intervenire con qualche domanda calibrata, offrire una nuova informazione oppure trasformare in parola ciò che lo scolaro aveva in mente, ma gli mancava il linguaggio per poterlo esprimere. Queste operazioni dovevano aver luogo per quel tanto che bastava perché lo scolaro potesse poi continuare da solo fino al completamento dell'enunciato. Per la formalizzazione del problema si potevano anche usare dei materiali, ma era doveroso, ad un certo punto, passare dal concreto al formale, e cioè «distaccarsi dalla manipolazione dei materiali stessi per arrivare ad utilizzare soltanto le relative operazioni mentali».¹⁶

– la *soluzione del problema*. Una volta definito, il problema deve essere risolto. In fondo la Valenti si muoveva sulla falsariga del *problem solving*, che lei però accompagnava con un equivalente *problem posing* e che si concludeva, prima con la conquista e poi con l'affinamento dei primi concetti matematici, in una progressione continua, senza fine, come senza fine è il pensiero matematico. La Valenti osserva che un problema risolto non resta là, né va abbandonato, come accade per i problemi aritmetici presenti nel sussidiario, con le risposte tra parentesi per consentire di verificare la correttezza del risultato ottenuto, che vengono subito dimenticati e per andare al problema successivo. Per la Valenti ogni problema «è tale che già di per sé suggerisce delle domande».¹⁷ Esso diventa occasione per scoprire nuove dimensioni e nuove variabili, collegamenti, somiglianze e differenze, ricerca di altre vie di soluzione, in un gioco mentale continuo ed affascinante, perché gioco di pensiero. Il risultato mentale è di dimensioni inaspettate, perché insegnare allo scolaro che un problema non finisce significa fargli assumere la mentalità del ricercatore, per il quale ogni problema è l'origine di uno successivo.

LE IMPREVEDIBILI POSSIBILITÀ DELLA PROBLEMATIZZAZIONE

Osservazione, problematizzazione, formalizzazione e soluzione si susseguono in tempi rapidi. All'atto pratico le quattro operazioni si sormontano rapidamente e danno origine ad un processo unitario. I quattro passaggi non dovevano diventare obbligatori, né sostare troppo a lungo su ciascuno di essi. La Valenti è ben consapevole che la soluzione del problema può comparire già nelle primissime fasi del percorso e che se lo scolaro la intuisce nel momento iniziale della problematizzazione non va fermato, ma va sostenuto in questo suo scatto in

¹⁶ “Matematica”, in: F. Blezza, L. Czerwinsky Domenis, C. Desinan, *Proposte operative per la nuova scuola elementare*, cit., p. 251.

¹⁷ E. Valenti, *La matematica nella nuova scuola elementare*, cit., p. 48

avanti. «Il bambino – scriveva la Valenti – salta spesso passaggi perché fa uso dell'intuizione: costringere il bambino a codificare, a spiegare tutti i rapporti può esser di ostacolo».¹⁸ Da insegnante ricca di esperienza la Valenti era contraria a tutti quei procedimenti massicci, ripetuti sempre nella stessa maniera, che bloccano il bambino sul quaderno e che iniziano con la dettatura del problema aritmetico. Queste metodologie costringono lo scolaro a procedere per passi successivi obbligati e sempre uguali e ripetitivi. Per la Valenti la novità più significativa dei Programmi 1985 non era stata l'introduzione della misura, della probabilità, della statistica e dell'informatica, ma dall'affermazione del principio metodologico che alla base di tutto questo sta il problema. I fondamenti dell'insegnamento non vanno allora ricercati nella psicologia dello sviluppo del pensiero infantile, quanto in una nuova idea della matematica.¹⁹ Il procedimento descritto – dall'esperienza al problema, alla soluzione – genera un pensiero oggettivo e non fantasioso. Dal concreto dell'esperienza il bambino passa rapidamente alla concettualizzazione. L'individuazione del problema e la soluzione che egli stesso trova, giocando con le diverse possibilità di uscita, sono atti di quel pensiero divergente che il Guiford aveva posto alla base della creatività e come il Polya la Valenti vedeva sempre in ogni soluzione un pizzico di pensiero creativo. Una volta entrato nel procedimento lo scolaro va avanti da solo. La motivazione non nasce da una sollecitazione esterna, ma dal bambino stesso. Il vantaggio più elevato sta nella tipologia del pensiero attuato. Egli ha imparato a riflettere ed a pensare e lo fa in termini oggettivi. Impara anche a restare fermo sull'oggetto. Nascono sul momento confronti, somiglianze e differenze, calcoli e valutazioni. La matematica di un pensiero che pensa è questa.

In tutto ciò l'insegnante ha un ruolo fondamentale. Non esistono tecnologie, neanche le più raffinate che possano sostituirlo. Egli deve sempre essere presente, cogliere al volo le iniziative dello scolaro, suggerire delle integrazioni o delle ipotesi in ciascuna delle quattro fasi, ma in modo molto accorto, quasi sfuggente, mai pesante. La Valenti scarta quelle proposte didattiche secondo le quali l'insegnante, in un errato rispetto della spontaneità, deve limitarsi ad osservare e lasciare che il bambino proceda da solo. Egli ragiona e viaggia sull'onda del bambino, pensa con lui, entra nella sua testa e continua il suo pensiero. Diventa fondamentale il suo atteggiamento: scherza e sorride se escono delle sorprese. Ciò che gli deve importare è sollecitare il pensiero e non fare subito i conti, che vengono poi da soli e come una naturale conseguenza.

¹⁸ Ivi, p. 516.

¹⁹ “La protomatematica nella scuola materna in rapporto alla matematica dei nuovi programmi per la scuola primaria”, in: *Continuità tra scuola primaria e scuola elementare*, a cura di E. Gregoratti Trieste, FISM, 1986, p. 47.

Geometria, misura, probabilità, statistica e informatica sono sempre strumenti conoscitivi per comprendere i fatti e i fenomeni. Le capacità di ordine geometrico rientrano tra i settori dell'osservazione sistematica iniziale di oggetti, forme, figure, dimensioni ed ogni oggetto della casa può essere usato per cogliere gli elementi geometrici di queste forme, in modo che il bambino familiarizzi con tali concetti, perché da questa familiarità nascono gli elementi della lunghezza, dell'altezza, del perimetro e dell'area.²⁰ Il principio è sempre quello: la geometria nasce dall'esperienza del bambino e dai problemi di natura geometrica che l'insegnante aiuta a formulare. Da queste esperienze condotte in comune possono essere fatti derivare i concetti di approssimazione, somiglianza e differenza, trasformazione, simmetria ed altri ancora. La logica nasce «come modo di vedere le cose».²¹ Realtà e problematizzazione sono a fondamento della statistica, sia di quella *descrittiva* sia di quella *induttiva*, perché sono sempre raccolta ed organizzazione di dati della realtà. La probabilità, intesa come «rapporto tra il numero dei casi favorevoli e il numero dei casi possibili in situazioni aleatorie simmetriche»,²² non sfugge al principio dell'osservazione della realtà e della sua problematizzazione in determinate direzioni. Sempre nell'ambito della formazione di un pensiero che pensa va collocata l'informatica, al di là del suo linguaggio e del suo ambiente. Nei suoi tre aspetti di *logica*, *analisi del problema* e *Logo*,²³ con la costruzione dei diagrammi di flusso e dei diagrammi ad albero, essa genera, ancora una volta, «un processo esplorativo autonomo di una costruzione progressiva di concetti e aiuta il pensiero formale e la riflessione sul pensiero stesso».²⁴ Ed aveva messo in evidenza il ruolo dell'esperienza per l'acquisizione dei rapporti topologici come premessa per la costruzione di concetti geometrici più complessi, proiettivi e euclidei.²⁵ Questo lavoro condotto dall'insegnante con il bambino cambia lo stesso ruolo del maestro e il rapporto che lo scolaro stabilisce con lui. Per lo scolaro l'insegnante non è più colui che spiega – spesso distaccato e stanco di ripetere – e che valuta, ma è colui che lo fa pensare, addirittura che pensa insieme a lui, gioca a “fare problemi” e ad inventare soluzioni. Si stabilisce un'intesa ed una comunanza tra maestro e scolaro, una sorta di solidarietà nascosta, che non ha origini affettive ed emozionali, ma mentali, una cosa preziosa in una scuola pubblica che deve insegnare a stare con gli altri, ma soprattutto a pensare.

20 Cfr.: E. Valenti, *La matematica nella nuova scuola elementare*, cit., p. 128.

21 Ivi, p. 145.

22 Ivi, p. 172.

23 Negli anni ottanta era uno dei principali ambienti di apprendimento per il calcolatore.

24 Ivi, p. 192.

25 E. Valenti, “I rapporti topologici nell'infanzia”, in: *Problemi di psicopedagogia*, a cura di E. Gregoretti, Trieste, FISM, 1983, pp. 67-73.

Nella progettazione della Valenti, l'insistenza su una matematica come problematizzazione dell'esperienza e strumento logico-intuitivo non diminuiva l'importanza dell'aritmetica e delle abilità strumentali del calcolo. Una tale competenza non doveva venire trascurata e l'argomento di quegli anni, che oramai si trattava di apprendimenti inutili, con la diffusione delle macchine calcolatrici non era accettabile. Mantenere il calcolo non significa difendere la tradizione, ma conservare, sia pure con modalità e procedure diverse, strumenti che contribuiscono alla formazione del pensiero e delle capacità logico-intuitive non meno importanti degli altri. La Valenti mantenne questa linea, riscuotendo l'approvazione di Petrini, per il quale esercitare lo scolaro sulla tavola pitagorica non contraddice la didattica del pensiero. Petrini la sostenne, scrivendo che le abilità aritmetiche non sono in contrasto con quell'obiettivo generale della matematica che consiste nel «programmare processi di acquisizione delle *strutture cognitive*, modi particolari di organizzare i processi di astrazione, presenti già a livello percettivo poi nella selezione e organizzazione dei dati sensibili». ²⁶ perché le «strutture cognitive sono indispensabili per l'interazione di un individuo con una data cultura e strumenti indispensabili per 'leggere' e trasformare la realtà circostante (Bruner)». ²⁷

Anche operazioni come la numerazione ed il calcolo sono perseguite sullo stesso modello. Ed ugualmente l'uso intelligente del materiale è di aiuto e la Valenti utilizzava con abilità i materiali nuovi comparsi negli anni sessanta-ottanta, come i numeri in colore del Cuisinaire e i blocchi logici del Dienes per l'acquisizione della capacità di conteggio e calcolo.

LA CONOSCENZA "PREISTORICA" DEL NUMERO

La premessa di questo modello di didattica della matematica è costituita dalle conoscenze che il bambino, anche quello più piccolo, possiede su di essa. Recuperando il Vygotskij, il quale riteneva che il bambino possedeva già una conoscenza "preistorica" della lingua, la Valenti riteneva che egli avesse una uguale conoscenza della matematica. Si trattava, per lei, di un fattore prezioso, che veniva comunemente sprecato e che invece doveva essere utilizzato convenientemente per il passaggio alla conoscenza scolastica.

La Valenti riportava i risultati curiosi di una ricerca che aveva svolto a Trieste nel 1991-1992, nell'ambito del Dipartimento dell'Educazione, nella quale comparivano, tra tante altre, le risposte impreviste di due bambini della scuola mater-

²⁶ E. Petrini, "Matematica come", in: E. Valenti, *La matematica nella nuova scuola elementare*, cit., p. 10.

²⁷ Ivi, p. 10.

na.²⁸ Alla domanda “Cos’è il numero” il primo aveva risposto: “Con il numero si può fare la torta del compleanno”. Il secondo bambino aveva risposto invece: “Il numero è una cosa che aiuta il cervello a mettersi in ordine”. La Valenti ne aveva tratto due conclusioni e cioè che il primo bambino si era costruito nella sua mente un concetto di numero come *ordinatore della realtà*. Il secondo bambino aveva invece interpretato il numero come un *regolatore della propria mente*. La Valenti era stata cauta ed aveva avvertito che bisognava stare attenti a non assegnare ad una tale spiegazione un’interpretazione adulta, di tipo psicologico, perché non era scontato che queste spiegazioni di natura scientifica corrispondessero veramente alle modalità del pensiero infantile.

La Valenti, comunque, osservava che il bambino piccolo si era conquistato il concetto di numero in tempi anticipati rispetto a quanto ritenuto dai ricercatori. Ricavava anche una seconda conseguenza. Osservava che nella vita del bambino il *numero scritto* era comparso, ancora prima che nella scuola, nei negozi, sull’autobus, sui giornali e che egli poteva anche essere capace di riconoscerlo. Non c’era stato invece il *numero pensato* come concetto astratto, cosa questa ben più importante del riconoscimento di quello scritto perché appartiene al mondo concettuale. E ricordava anche che la matematica usata dai popoli delle età storiche più lontane, prima che insegnamento era stata linguaggio e che il numero era inizialmente comparso non nello scritto, ma nel pensato, tutto il contrario di quanto oggi accade con il bambino. La Valenti ne conseguiva che tanto nella scuola materna, quanto agli inizi della scuola elementare la prima matematica doveva essere la costruzione del concetto di numero e che essa doveva venire presentata come *linguaggio*, anche nel primo anno elementare. E fu in questa occasione che trasse la conclusione che il bambino doveva essere guidato ad un’*acquisizione graduale e progressiva* del numero, in modo da passare dalla competenza matematica parlata al confronto di raggruppamenti, dal contare oggetti allo scrivere ed operare con i numeri.

LE CONFUSIONI DELLA PROGRAMMAZIONE

Prendendo come riferimento la Grassilli, la Valenti si era interessata, nel 1998, della programmazione didattica. Collocata a metà strada tra programmi ministeriali e piano di lavoro dell’insegnante, la programmazione riconosceva agli insegnanti una notevole libertà di movimento ed assegnava loro il compito di realizzare un procedimento nuovo ed efficace, meglio calibrato sulle capacità effettive dello scolaro.

²⁸ Cfr.: E. Valenti, “Apprendimento matematico e conoscenze spontanee del bambino”, in: *Educazione, scuola e formazione docente, Studi in onore di Enzo Petrini*, a cura di C. Desinan, B. Grassilli, Università degli Studi di Trieste, Dipartimento dell’Educazione, Firenze, Le Monnier, 1990, p. 352.

La Valenti notava che alla programmazione andava riconosciuto il merito di aver generato l'esigenza della collegialità, anche se poi era spesso scaduta in formalismo, e di un nuovo linguaggio tra gli insegnanti. Raccogliendo le obiezioni di E. Damiano, C. Scurati e B. Grassilli, segnalava che nella programmazione non era stato ben definito il concetto di "obiettivo" che aveva dato luogo a formulazioni diverse. Gli insegnanti avevano dovuto costruire la loro programmazione destreggiandosi tra obiettivi generali e specifici, didattici e educativi, operativi e formativi, per contenuti, per concetti e per competenze, tutti elementi che poi si intrecciano tra di loro e quindi rendono incontrollabile la loro applicazione pratica e fluida la verifica dei risultati. Si era così verificata una netta distinzione tra il progetto della programmazione e la sua realizzazione pratica in aula, quando l'insegnante si trovava a gestire i problemi concreti dell'insegnamento.

A loro volta gli insegnanti, tra le quattro fasi della programmazione,²⁹ si erano concentrati sulla previsione degli obiettivi, con il risultato che avevano abbandonato il loro compito primario di rimettere al centro dell'insegnamento il bambino, per puntare tutto sul curriculum, al quale lo stesso insegnante finiva con l'essere assoggettato. Per la Valenti bisognava ritornare allo spirito iniziale della programmazione curricolare, restituirle il suo significato originario, recuperare e dare importanza alle altre tre fasi. Più che l'obiettivo, era importante precisare con molta attenzione la situazione di partenza, perché tutto dipendeva da questa analisi.³⁰

Con il senso critico che la contraddistingueva, la Valenti aveva scoperto che la pratica scolastica della programmazione ignorava quel rapporto tra conoscenza e vita che invece lei aveva collocato alla base del suo insegnamento della matematica. Una programmazione staccata dalla vita nasceva dall'astratto, mentre, nella sua concezione doveva venire dal concreto.

Nella sua opera silenziosa la Valenti ha portato al Gruppo saggezza e praticità. Ha insistito sull'uso della matematica come formazione del pensiero anche nei suoi aspetti tecnici e sul piacere che essa genera di un pensiero che pensa. Ha avuto l'abilità non comune di far nascere l'elemento epistemologico da quello pratico così da creare un modo nuovo di argomentare ed una modalità di intervento ai fini della formazione degli insegnanti di rara efficacia, perché di appropriazione immediata. Sorprende anche la ricchezza di conseguenze didattiche e di possibilità di sviluppo che aveva saputo trarre dal solo concetto di problema.

Per il gruppo è stata l'esempio vivente di come l'azione didattica non nasca solo dalle leggi psicologiche dell'apprendimento, ma sia invece possibile che un sapere disciplinare, usato con intelligenza pedagogica, possa dare origine ad una

29 Tenendo presenti le varie strutturazioni che sono state proposte la programmazione didattica può essere ricondotta a quattro grandi fasi: analisi della situazione di partenza, definizione degli obiettivi, scelta dei metodi e contenuti, valutazione, che si ripetono in forma circolare, in modo che l'ultima ridiventa la prima, perché rappresenta la nuova situazione di partenza.

30 E. Valenti, "La programmazione", in: *Discutere la scuola. Ipotesi, contenuti e prospettive a confronto*, a cura di C. Desinan, FrancoAngeli, Milano, 1998, p. 249.

operatività nuova ed originale. Ma soprattutto ha messo in evidenza l'importanza di un insegnante partecipante attivo, che usando lo stesso pensiero dello scolaro dà luogo ad una strategia tutta particolare di ricerca delle soluzioni, individualizzazione dell'insegnamento e acquisizione delle competenze: un ruolo magistrale, questo, che non si ferma alla sola didattica della matematica, ma che entra a far parte di ogni materia di insegnamento.

Parte seconda

La proiezione del gruppo
sul territorio: dialoghi
e interazioni

Prefazione

BIANCA GRASSILLI

Questa prefazione introduce la seconda e la terza parte del presente volume. La seconda parte raccoglie e si propone di illustrare l'articolata e variegata apertura dei diversi membri del Gruppo sia nel territorio cittadino, regionale o nazionale, sia nell'Istria. In questa seconda parte cambia la prospettiva sul Gruppo, che nelle pagine precedenti era stato visto in prevalenza, per così dire, dal "di dentro". Qui di seguito il Gruppo è visto dall'esterno, dal "di fuori", e il racconto si arricchisce di nuove e interessanti annotazioni e sottolineature. Anche qui l'impegno della ricerca o dell'informazione è ravvivato dalla forza evocativa dei ricordi di esperienze, difficoltà affrontate o successi conseguiti spesso insieme, nel vissuto quotidiano con le persone e i fatti di cui si sta trattando.

Si inizia con i corsi di "aggiornamento" – come si diceva in quegli anni – che il Gruppo svolgeva per la formazione del personale della scuola. Il capitolo è stato intitolato "In cammino con gli insegnanti", perché per il Gruppo la formazione degli insegnanti non era un "dare forma", ma piuttosto un "prendere insieme forma". Si trattava di corsi organizzati inizialmente dal Centro Didattico Nazionale di Firenze e poi, con maggiore o minore continuità, dai Provveditorati agli Studi e le Direzioni Didattiche. Vengono descritte, seppur rapidamente, le forme organizzative che il Gruppo seguiva per corrispondere alle richieste degli insegnanti, tendenzialmente mai ascoltatori passivi anche perché laboratori e lavori di gruppo sempre accompagnavano, con esemplificazioni e approfondimenti sul piano

operativo, le proposte e i contenuti presentati nelle relazioni. Quando, poi, erano residenziali e frequentati da insegnanti che provenivano da scuole diverse, questi corsi erano anche intesi come nuclei di diffusione e il direttore del corso invitava sempre i partecipanti a riferire ai loro colleghi, una volta rientrati in sede, quanto avevano appreso nelle giornate del corso o avevano proposto e raccolto nei gruppi di lavoro. E con una tale intenzione, nel loro insieme, questi corsi rappresentarono una prima struttura debole di formazione ricorrente degli insegnanti.

Per il Gruppo essi costituirono una fondamentale fonte di materiale didattico e di esperienza che negli anni diede vita ad una prolungata attività nel campo editoriale con la pubblicazione di volumi singoli ed in collana che – come viene ricordato qui nel testo – hanno rappresentato un riferimento oggettivo e un orientamento per la scuola e l'attività didattica del corpo docente a livello nazionale.

Segue, poi, sempre in questa seconda parte, la presentazione degli Enti che hanno avuto un rapporto più continuativo con i diversi membri del Gruppo triestino, con attività più o meno prolungate ed in tempi diversi. Sono Istituzioni pubbliche consolidate che operavano sul territorio, quali l'Università Popolare, l'IRRSAE, gli Enti gestori delle scuole materne triestine, il Centro Pedagogico della Regione Friuli-Venezia Giulia e l'AIMC.

Nel loro insieme, si trattava di un consistente complesso d'istituzioni distinte ed autonome nel loro campo, ciascuna delle quali occupava uno specifico ambito educativo, operava con una sua ben definita finalità, contava su una propria organizzazione e disponeva di una dirigenza e di un personale, volontario o in organico. Ed erano Enti che hanno svolto un'azione intensa e di profondo impatto nel loro settore di competenza, senza sovrapposizioni e rivalità e spesso aperti a collaborazioni reciproche.

Nella terza ed ultima parte Anna Rosa Stalio si è assunta il difficile compito di tracciare le linee-guida che hanno contrassegnato la scuola triestina dal 1954, anno del ritorno dell'Italia a Trieste, alla fine del secolo: un periodo ricco di novità istituzionali, metodologiche ed organizzative, che si erano presentate in rapida successione nella scuola nazionale. Di fronte a queste innovazioni la scuola triestina poté contare su di una dirigenza scolastica preparata ed attenta che aveva ancora un'importante funzione didattica e su figure d'insegnanti innovativi. Erano uomini e donne di scuola che con le loro iniziative ed il loro impegno, pur tra luci ed ombre, avrebbero contrassegnato, nella seconda metà del Novecento, la storia della scuola a Trieste e rappresentato un valore aggiunto nell'ambito della ricerca socio-pedagogica e della pratica educativa. Ed anche in questa storia ricompaiono le persone del Gruppo in un'azione diretta o di supporto.

Il Gruppo dell'Istituto di Pedagogia non ha mai considerato la scuola come arrancante, sede di una pedagogia mutuata, o impoverita rispetto a quella accademica. Ha sempre ritenuto che accanto ad una pedagogia coltivata nell'università esiste anche una pedagogia che si è sviluppata nella scuola. Una differenza fondamentale tra le due pedagogie è che la pedagogia della scuola deve rispondere a criteri di necessità e di contingenza: una necessità ed una contingenza che posso-

no essere originate dall'ambiente geografico o da quello socio-culturale, ma che non possono essere prese in considerazione dalla pedagogia dell'università che deve muoversi in una dimensione diversa, perché non può venire formulata sul contingente. Certamente le due pedagogie s'incontrano e s'intrecciano, perché entrambe fanno parte di un unico clima storico-culturale, ma il dato importante da rilevare è che la scuola non si muove solo per obbedire alla normativa ministeriale, né al seguito degli enunciati che provengono dalla pedagogia universitaria. La realtà è invece diversa ed è costituita da insegnanti e dirigenti scolastici che, sempre interpretando quella normativa e quegli enunciati attuano nel contesto una loro pedagogia originale e qualitativamente significativa.

In una tale prospettiva, la Stalio ha svolto una ricerca del tutto originale, perché rappresenta la prima indagine del genere sulla classe magistrale e la dirigenza della scuola elementare triestine, considerate in alcune delle figure più rappresentative, che sono il segno di qualcosa di più profondo e diffuso. In questa prospettiva, il saggio rappresenta il tentativo unico di presentare criticamente ed in modo documentato una figura trascurata dalla ricerca pedagogica, quella del direttore didattico, uomini e donne di scuola che hanno sempre lavorato in silenzio e senza riconoscimenti, ma che hanno saputo condurre la scuola con sicurezza e competenza. Con la sua ricerca la Stalio ha messo in luce l'energia, l'impegno e l'intento strettamente formativo di queste personalità e dei loro comportamenti istituzionali.

Il suo saggio ha anche un secondo merito, quello di aver presentato la complessa questione dell'innovazione scolastica non come un movimento lineare e progressivo, ma come percorso di luci e di ombre, di scatti e di rallentamenti, legato spesso a singole figure e con caratteristiche diverse da una realtà scolastica rispetto ad un'altra.

Nella scuola triestina sono sempre stati contemporaneamente presenti insegnanti "tradizionalisti" ed insegnanti "innovatori", con diverse forme intermedie tra questi due estremi. Non è neanche corrispondente alla realtà la distinzione tra maestri anziani tradizionalisti e maestri giovani innovatori, perché queste due categorie didattiche non hanno rapporto di età. Anche l'innovazione poteva essere di vario livello e convinzione ed è inesatto considerarla come un qualcosa di uniforme che o c'era o mancava. Ma sarebbe anche storicamente scorretto distinguere, sempre in via generale, tra una scuola tradizionale, rigida ed immobile, ed una scuola innovativa, come se fossero due realtà distinte e staccate nel tempo, di segno contrapposto: la prima con un significato negativo e la seconda con un significato positivo. Preziose, per la stesura di questo racconto, sono state le testimonianze degli ex direttori didattici Renato Casini, Gianna Putigna Fumo e Gianfranco Spiazzi e di alcuni dirigenti scolastici attualmente in servizio, nonché quelle di insegnanti innovatori e di ex studenti.

Sempre in questa terza parte del volume, compare il saggio di Alessandro Pace, musicista, direttore di cori infantili e laureato con Desinan in Pedagogia, che quindi può contare su una preparazione completa, musicale e pedagogica

insieme. Già docente a Trieste, oggi professore universitario, Pace si è assunto il non facile compito di esaminare, per la prima volta, un filone particolare del mondo scolastico, quello dell'educazione musicale, nel tentativo di cogliere i segni del cambiamento in un settore endemicamente trascurato della scuola. Ha svolto così una fondamentale azione di ricupero di attività e di operatori scolastici che hanno lavorato con serietà, ma che poi finiscono rapidamente con l'essere dimenticati. Lo ha fatto grazie alla sua specifica e preziosa conoscenza del settore, dove è protagonista. Ne è venuta una rassegna critico-espositiva che ha svelato una ricchezza insospettata di manifestazioni, concorsi, corsi di formazione magistrale ed iniziative didattiche sul posto, con l'intervento di personalità della musica e della scuola. Il saggio di Pace ha dato rilievo alle continue iniziative che L. Mauro, amico di C. Orff e sostenitore del suo approccio musicale, aveva messo in atto ai fini di un rinnovamento metodologico della musica nella scuola. In questo suo lavoro Pace ha anche colto l'occasione di segnalare l'appoggio che queste iniziative avevano ottenuto in talune scuole da parte dei direttori didattici e l'interesse inaspettato che avevano suscitato negli insegnanti. Insomma non è vero, come comunemente si ritiene, che nella scuola triestina l'educazione musicale era stata abbandonata a se stessa, perché anche in questo settore formativo c'erano state forze attive e vitali e figure di alto profilo educativo e didattico. Attraverso le pagine di Pace si scopre anche che queste presenze non sono state sufficienti e che il ritardo della scuola in questo settore non può essere compensato da poche ed entusiaste figure di insegnanti musicisti, ma va affrontato con un'azione formativa di base, pedagogica e musicale insieme, che oggi è ancora largamente assente.

Conclude il volume la bella e meditata nota di Matteo Cornacchia sul passaggio dall'ieri all'oggi. Cornacchia era nato nel Gruppo ed oggi, nel nuovo Dipartimento di Studi umanistici, vive in prima persona i cambiamenti avvenuti e se ne fa una ragione. In particolare riconosce l'importanza di un'eredità di pensiero e di azione che il passato ha consegnato al presente. Il fatto poi che oggi ci siano, pur sempre, degli Enti pubblici che si rivolgono direttamente all'Università per un'intesa di ricerca e di formazione rappresenta, forse, il segnale più significativo che quel rapporto tra mondo universitario e territorio – iniziato dal Gruppo triestino nella seconda metà del secolo scorso – non sia venuto meno e rappresenti, forse con ancora più evidenza di ieri, la dimensione di una università nuova, motore del cambiamento, aperta e maggiormente integrata con la società.

In cammino con gli insegnanti

CLAUDIO DESINAN

VERSO LA SCUOLA

Con le presidenze di R. Rossi, G. Tampieri, L. Lago e B. Grassilli la Facoltà ha dato segno di una progressiva attenzione verso la scuola.¹ L'Aula Magna era sempre a disposizione per incontri e convegni. Le iniziative si susseguivano. Su richiesta dall'Istituto di Pedagogia venne istituito un apposito corso per insegnanti elementari, all'interno del terzo indirizzo del corso triennale di Vigilanza Scolastica. Condotta con lezioni seminariali e lavori a casa ed a scuola, rappresentò una tappa fondamentale per gli stessi docenti di materie pedagogiche e psicologiche che avevano ideato il progetto. Ottenuto il diploma, i corsisti si iscrissero al corso di laurea in Pedagogia e superati gli esami mancanti raggiunsero la laurea. Ne uscì un gruppo d'insegnanti particolarmente preparato: alcuni risultarono vincitori nei successivi concorsi per direttore didattico, altri vennero occupati

¹ R. Rossi, nella mattinata di inaugurazione del Seminario di studi sui bambini handicappati nella scuola materna, (8-12 settembre 1980), organizzato dall'Istituto di Pedagogia per conto del Comune di Trieste, dichiarava che «l'Università non può essere fine a se stessa (...) ma deve anche servire alle esigenze degli Enti locali, alle esigenze del territorio, alle esigenze della scuola che ufficialmente viene distinta dall'Università», in: *I problemi dei bambini handicappati*, a cura di C. Desinan, Comune di Trieste, "Quaderni dell'aggiornamento," 1, Trieste, Editoriale Libreria, 1982.

nella scuola o nell'extrascuola, con compiti istituzionali organizzativi, didattici o di coordinamento.

Venne messa in atto un'esperienza di didattica universitaria compartecipata, con i proff. Derossi (Filosofia del linguaggio), Desinan (Pedagogia) e Tampieri (Psicologia evolutiva). L'anno accademico fu suddiviso in tre periodi, ciascuno dei quali era tenuto da un docente diverso, che trattava uno stesso argomento, il linguaggio verbale, dal punto di vista della propria titolarità di cattedra.

Una terza iniziativa, per volontà di Lago, negli anni 1992-1993, fu l'apertura di un corso annuale di formazione per professori della scuola secondaria di ogni ordine e grado. Il piano di studi venne impostato «sugli aspetti pedagogico-didattici e giuridico-sociali della professionalità docente», come prevedeva l'Appendice delle Avvertenze Generali del concorso (D.M. 23 marzo 1990, allegato n. 7). Le relazioni erano tenute da docenti del Magistero e presidi della scuola secondaria triestina.

I BOOKS FOR TEACHERS

Oltre alle pubblicazioni che raccoglievano la ricerca che ciascuno del Gruppo portava avanti per conto proprio, i libri per insegnanti, a cominciare dal 1972, furono uno dei settori d'impegno continuo del Gruppo. Erano raccolti in collane o uscivano come pubblicazioni distinte, dirette in prevalenza agli educatori della scuola materna ed agli insegnanti elementari, ma non mancavano pubblicazioni destinate ai professori della scuola media e superiore e agli insegnanti e tecnici dell'istruzione professionale.² Per lo più di formato ridotto, gli insegnanti potevano portarseli dietro e leggerli con comodità. Facevano parte di serie sempre

² Curato dall'editrice Le Monnier di Firenze, il lungo elenco comincia con M. Goretti, E. Petrini, *Il bambino del mondo d'oggi. Prospettive psicopedagogiche e didattiche*, (1972), un'antologia di passi scelti di grandi studiosi di ieri e di oggi ordinati per problemi. La serie *Maestri domani* fu integrata da: *Proposte metodologiche e didattiche per il tirocinio* (1978), *L'educazione scientifica nella nuova scuola elementare* (1984), *Proposte operative per la nuova scuola elementare* (1986) ed *Esercizi didattici per la nuova Scuola Elementare* (1990), tutti con il coordinamento editoriale di E. Petrini. Sempre a favore della scuola elementare venne avviata la "Collana di aggiornamento professionale per i docenti", diretta da Petrini e Petracchi, in applicazione della circolare n. 132, 5 maggio 1986, del MPI per il Piano pluriennale di aggiornamento. In questa serie comparvero quattro volumetti: S. Pezzetta, *La Lingua italiana nella nuova scuola elementare*, S. Pezzetta, I. Montiglio, C. Desinan, *Educazione all'immagine, al suono e alla musica, motoria*, E. Valenti, *La matematica nella nuova scuola elementare* e G. Spiazzi, S. Blezza, S. Pezzetta, *Storia, geografia, studi sociali nella nuova scuola elementare*, tutti nel 1987. Per la scuola materna venne data alle stampe, a cura di E. Petrini, *L'educatrice d'infanzia*, che nella successiva edizione cambiò nome e diventò *Educare l'infanzia*, perché nelle scuole infantili erano comparsi anche i primi educatori (1976-1980). Fuori collana uscirono, per la scuola secondaria e la formazione professionale: *Lineamenti di Scienze dell'educazione*, a cura di E. Petrini (1973), *Insegnare storia - filosofia - pedagogia - psicologia*, a cura di E. Petrini, R. Berardi, R. Firenze, Le Monnier (1973), E. Petrini, P. Costanzo, B. Grassilli, *L'animazione socio-culturale* (1978), *Lineamenti di psicologia e pedagogia*, con il coordinamento editoriale di E. Petrini e D. Gasparini, (1978). Per ultimo arrivò in libreria, *Attività ludiche e condizioni di handicap*, a cura di E. Petrini, C. Desinan, con l'editore Morelli di Verona (1984).

bene accolte e *Maestri domani*, curato da E. Petrini e G. Petracchi, con le successive edizioni, *Il Nuovo Maestri Domani* e *Maestri Anni Novanta*, rimase in libreria dal 1976 al 1990. Quando apparve, il volume fu tra i dieci libri più venduti in Italia nella classifica del quotidiano “La Stampa” di Torino. Gli argomenti trattati in questi volumi erano il risultato finale di una rielaborazione personale che l'autore del saggio aveva compiuto attraverso un proprio studio sulla questione. Erano saggi brevi, ma concettualmente densi, con esemplificazioni tratte dalla viva esperienza, che avevano messo tutti i loro autori a dura prova, perché si trattava, in ogni caso, di sfrondare i problemi, così da coglierli nella loro sostanza. In questa prospettiva non erano mai libri divulgativi ma sempre sintesi originali scritte da ricercatori che conoscevano la scuola e che scrivevano per essa. Preziose e illuminanti erano le introduzioni che Petrini, da par suo, preparava per ogni capitolo e che focalizzavano l'argomento. Tutti i collaboratori tendevano ad una concettualità di cose e non di parole. Il taglio era quello della *mediazione* tra le diverse posizioni su di un argomento con lo scopo non tanto di conciliare, quanto di far riflettere. Alcuni dei saggi presenti nel volume, come quelli sulla lingua e sull'immagine di Pezzetta e sull'insegnamento della matematica della Valenti spiccavano per la loro nitidezza e qualità.

L'origine di questi volumi era dovuta a esigenze della scuola o a iniziative e disposizioni ministeriali. *Maestri domani* era stato suggerito dalla pubblicazione del Programma di studio per il concorso magistrale del 1974-1975, con il quale il Ministero, senza clamori e senza prese di posizione, rivoluzionava non solo la preparazione dell'insegnante elementare italiano, ma l'intera impostazione e la stessa natura della scuola elementare. Per superare il concorso il futuro maestro doveva conoscere un lungo elenco di argomenti del tutto nuovi e dimostrare, per la prima volta nella storia della scuola italiana, di possedere una serie di competenze innovative di organizzazione, osservazione, verifica, valutazione, autoanalisi della propria didattica, documentazione e programmazione. Con queste disposizioni il Ministero si proponeva di cambiare in modo radicale la figura ed il ruolo dell'insegnante e di dare alla scuola una dimensione scientifica con la speranza di sollevarla ai livelli europei. L'editoria nazionale era del tutto impreparata di fronte ad un simile cambiamento e le pubblicazioni in vetrina con i temi svolti non toccavano gli argomenti previsti nel programma di esame. E fu così che il Gruppo si ritrovò, la sera stessa della pubblicazione del bando, nella trattoria “Le Baretine” per una cena di lavoro e l'indice venne steso sui tovagliolini di carta. Ai commensali delle “Baretine” si aggiunsero i direttori didattici triestini G. Spiazzi, S. Zamborlini, E. Gregoretti e l'ispettore scolastico ministeriale G. Petracchi. L'editrice Le Monnier si dichiarò pronta alla stampa. In sette mesi *Maestri domani* fu scritto e pubblicato, ed uscì in tempo, prima della prova scritta.

Destinato ad insegnanti delle scuole professionali fu E. Petrini, C. Desinan, *Formazione e professione. Orientamenti psico-pedagogici e didattici*, Roma, IAL-CISL, 1974.

L'impegno sul territorio è stato una costante nella vicenda del Gruppo triestino e quando G. Sattler ebbe occasione di sfogliare il libro mastro sul quale Gasparini segnava con regolarità i suoi impegni quotidiani disse che era rimasto sbalordito dal loro numero.

In capo alla serie di queste attività di formazione degli insegnanti elementari in servizio c'erano i corsi del CDNSD di Firenze. Petrini era il direttore di questi corsi, la segreteria e l'organizzazione erano affidate ad E. Iandelli, fiorentino, collaboratore fedele ed amico di Petrini, che si avvaleva dell'aiuto di M. Chieppi. Si trattava di convegni o corsi residenziali che duravano di regola cinque giorni, organizzati più frequentemente a Firenze e Merano e distribuiti in vari centri della regione: Grado, Spilimbergo, Clauzetto, Ortisei, S. Vito al Tagliamento. L'attività era sempre intensa. Gli insegnanti lavoravano anche dopo cena per discussioni e progettazioni comuni e prima di ritirarsi facevano due passi nell'aria fresca della sera. Impegnativi, ma di soddisfazione, furono, dal 1977, i corsi biennali per insegnanti di sostegno di Medea, Udine, Trieste, Gorizia.

Non mancavano, poi, gli incontri richiesti dalle singole scuole. Alcuni Circoli didattici avevano la precauzione di fissare la data per una conferenza di apertura dell'anno scolastico già alla fine dell'anno precedente. Continuativi furono poi i rapporti che una gran parte del Gruppo o singoli docenti, stabilirono con Centri ed Associazioni varie.

È difficile verificare se questi interventi fossero di aiuto alla scuola ed in quale misura. Senza dubbio, la ricorrenza di questi corsi era il segnale che la scuola avvertiva un bisogno di dialogo con l'università. Ma era anche vero che si era stabilita una particolare consuetudine tra Istituto di Pedagogia e scuola che facilitava i rapporti tra le due istituzioni. D'altra parte era anche comodo per la dirigenza scolastica avere la sicurezza che quando coglieva nei propri insegnanti una qualche preoccupazione per una questione organizzativa o di procedura metodologica, poteva ricorrere ad un Istituto di Pedagogia che era sempre disponibile per un'opinione ed il Gruppo ricorda che quando comparvero nella scuola le questioni della valutazione con schede e della programmazione didattica le domande di una conversazione su tali argomenti aumentarono di colpo.

Anche le tematiche che dalla scuola venivano richieste al Gruppo erano un segnale. Pezzetta aveva osservato che la proposta di un incontro sul problema dell'insegnamento della lettura o della scrittura era un frutto di stagione: arrivava regolarmente all'inizio dell'anno scolastico per poi scomparire. Altri temi venivano richiesti quando apparivano nelle riviste scolastiche, erano diventati vivi nel dibattito nazionale o erano prescritti per normativa ministeriale, e così fu per i nuovi programmi ministeriali, sperimentazione, valutazione, tecnologie educative, creatività, motricità, prerequisiti, rapporto famiglia-scuola, Decreti Delegati, animazione, integrazione scolastica, educazione interculturale. Sempre ricercate dagli insegnanti elementari erano le tematiche relative ai metodi

di insegnamento ed all'organizzazione didattica, quali: *mastery learning*, insegnamento per schede del Dottrens, tecniche Freinet, prove oggettive di profitto, tecnologie di insegnamento, scuola in rete. Altrettanto apprezzate erano poi le tematiche organizzative e di didattica disciplinare, come insiemistica, probabilità, nuove grammatiche, immagine, *team-teaching*, studi sociali. Le presidenze di alcune scuole medie organizzarono degli incontri di educazione sessuale con gli alunni, con la partecipazione del medico, dello psicologo e del pedagogo. Accadde anche che tutti questi incontri, in talune condizioni particolari, e forse anche per la loro consuetudine, cominciarono a logorarsi e negli insegnanti comparve una certa stanchezza.

Un caso a sé in questo quadro di attività era rappresentato da S. Pezzetta. Il suo tema preferito era la didattica della lingua. Egli preparava con la massima cura i propri interventi, ne prevedeva il tempo necessario per lo svolgimento, li trascriveva su fogli dattiloscritti o a mano, ai quali allegava fotocopie di pagine di libri, di giornali o di testi scolastici da cui trarre, al momento, riferimenti e riflessioni. Abbiamo la fortuna di possedere molti di questi suoi appunti che, nel loro insieme, danno luogo ad un vero e proprio modo di pensare l'insegnamento della lingua, costruito più per esempi che per enunciati. Sono pagine che non hanno perso nulla del loro valore didattico e le sue relazioni, raccolte per capitoli, potrebbero dar vita, con pochi adattamenti, ad una pubblicazione di interesse.

Per il Gruppo la preparazione di questi incontri rappresentava sempre un problema, anche quando veniva chiamato a tenere una relazione sullo stesso argomento in più sedi diverse. La sorpresa veniva dal fatto che le domande più appropriate venivano anche dagli insegnanti che si erano seduti nell'ultimo banco come se avessero cercato di nascondersi. Gli insegnanti poi che dimostravano di aver meglio apprezzato la lezione non erano quelli poco informati, ma quelli che conoscevano meglio l'argomento, perché vi trovavano conferme o aspetti nuovi che ai loro colleghi erano sfuggiti ed erano loro i migliori interlocutori. Consci di una tale situazione i relatori s'informavano, in via preliminare, se il tema era nuovo o se era già stato affrontato. La relazione va preparata in modo accurato: Mark Twain diceva che gli servivano tre settimane per presentare un valido discorso improvvisato. Quando, conclusi gli interventi, gli insegnanti presenti si affollano al tavolo del relatore sorridenti e fanno domande o portano ricordi personali l'incontro qualcosa ha seminato. Se si avviano verso la porta conversando tra di loro senza uno sguardo al tavolo è meglio che il relatore cambi registro.

In particolari occasioni ricorsero al Gruppo triestino l'ANFFAS, la Croce Rossa, il Telefono Azzurro ed i Vigili urbani di Trieste, che avevano dato la loro piena disponibilità ad entrare nelle scuole per incontri di educazione stradale. Di fronte ad un compito per loro completamente nuovo e consapevoli dell'importanza di questa iniziativa, i vigili triestini, avevano avvertito una preoccupazione di natura pedagogica e con squisita sensibilità si erano posti il problema di come comportarsi e di come comunicare una volta entrati in aula.

Enti e Associazioni: l'Università Popolare di Trieste

CLAUDIO DESINAN

GLI INIZI

È l'Ente morale con il quale l'intesa del Gruppo triestino è stata particolarmente stretta e continuata. Ricostituita dopo la guerra nel 1947, L'UP ha celebrato nel 1999, con l'alto patronato del Presidente della Repubblica Carlo Azeglio Ciampi, i suoi cent'anni di attività, interamente spesi, per la tutela e la promozione della cultura italiana in Istria, Fiume e Dalmazia. Sarebbe, però, errato ritenere che con l'aggettivo "popolare" si intendesse un'attività di basso profilo, destinata alle sole classi sociali deprivate. L'azione svolta in Istria ha sempre mantenuto un elevato livello culturale. In questa sua "popolarità" l'Ente assunse, a partire dal 1950, e tra non poche difficoltà, un ruolo determinante nel processo di sostegno linguistico e culturale della comunità italiana dell'Istria, di Fiume e della Dalmazia, con l'istituzione dei primi Circoli di Cultura, di Raduni, Rassegne artistico-letterarie e raccolte di libri, strumenti insostituibili da sempre di storia e di cultura ed indispensabili per il sostegno di un'identità. Un ruolo importante in questa azione di mantenimento fu assunto dalle conferenze su temi artistici, scientifici e letterari, ma anche sull'alimentazione, l'agricoltura, l'allevamento, che acquistarono maggiore diffusione dopo il 1965 e che non persero mai il loro valore. L. Giuricin le ha definite come la forma più semplice di contatto con le minoranze italiane,

volte a sostenerne il risveglio culturale e civile, ma anche a creare unità e partecipazione.¹

Un settore particolare di interventi, cominciato in sordina, con qualche conferenza, ma che negli anni sessanta assunse configurazioni diverse e coprì spazi sempre più ampi, è stato quello a favore della scuola, con seminari di lingua italiana, borse di studio, soggiorni per studenti in Italia ed all'estero, corsi di lingue straniere, arte, cultura e attività manuali, corsi di specializzazione, mostre e distribuzione di sussidi didattici.

In realtà l'intento educativo era già presente nelle conferenze e nelle altre attività precedenti, perché la cultura porta sempre con sé l'educazione, ma con le iniziative dirette alla scuola la volontà di sostenere gli insegnanti diventò più evidente. Nel dopoguerra, con il Governo jugoslavo, la scuola in lingua italiana dell'Istria aveva subito danni e devastazioni. Mancavano libri e materiali didattici, ma il corpo insegnante rimasto dopo l'esodo la rimise in piedi, perché è un bene assoluto e per nessun motivo va fermata.

La diminuzione degli alunni iscritti tra il 1949 ed il 1957, a causa della chiusura forzata di non poche scuole, creò preoccupazione, ma l'animo rimase forte. In questa prospettiva fu fondamentale il sostegno edilizio che l'UP assicurò, negli anni, per la ristrutturazioni delle sedi più malandate e l'apertura di scuole nuove. Potrebbe sembrare che l'azione edilizia non faccia parte di un discorso pedagogico, ma non è così, perché una struttura edilizia adeguata mette un insegnante in grado di porre in atto pratiche educative e didattiche che in una scuola di una sola stanza e priva di attrezzatura non riuscirebbe a realizzare.

Venne ripreso il sistema delle conferenze in varie località dell'Istria, alcune destinate a sostenere la famiglia nelle sue responsabilità educative. Per l'esperienza diretta di chi scrive, erano incontri seguiti sempre con viva partecipazione. Le domande erano continue, perché i genitori avevano chiaramente avvertito che le modalità educative che essi avevano ereditato dai loro padri non servivano più, dal momento che i figli e l'ambiente sociale erano profondamente cambianti.

Una seconda serie di conferenze fu destinata ad altri operatori educativi e più tardi ebbe inizio un'azione diretta e continuativa di formazione pedagogica e didattica degli educatori materni e degli insegnanti della scuola dell'obbligo e secondaria.

Alcune di queste iniziative ebbero importanza anche sul piano ordinativo della scuola, come accadde per l'incontro del 1960, durante il quale vennero avviati i preparativi per una rete prescolastica pubblica. Si trattava di una cosa del tutto nuova, perché fino a quell'anno, l'azione verso il bambino piccolo era stata soprattutto assistenziale, limitata a poche iniziative locali e curata dagli ordini religiosi femminili. Ma una volta aperte le scuole bisognava anche preparare in modo adeguato gli insegnanti, tanto quelli materni nelle sedi di nuova istituzione, quanto quelli elementari.

¹ E. e L. Giuricin, *Trent'anni di collaborazione. Unione Italiana-Università Popolare di Trieste: appunti per la storia delle relazioni tra la Comunità Italiana e la nazione madre, Trieste-Rovigno, Unione Italiana - Fiume, Università Popolare di Trieste, 1994, p. 61.*

La conferma della funzione pedagogica dell'UP venne nel 1963 dal convegno dell'Unione degli Italiani dell'Istria e di Fiume di Rovigno (UIIF), quando fu approvato il documento programmatico dell'allora presidente A. Borme. Il testo tracciava le nuove finalità istituzionali dell'Ente ed al punto otto riaffermava che il compito primario dell'UP era di «promuovere il perfezionamento dei nostri insegnanti in Italia, allo scopo di mantenere ad un adeguato livello la loro abilitazione e la lingua italiana». Da quell'anno l'attività dell'UP verso la scuola fu moltiplicata ed è elevato il numero delle iniziative portate a compimento.² Fu anche affrontato il complesso e delicato problema di assicurare agli insegnanti delle scuole di lingua italiana una maggiore libertà didattica, in modo da rendere la loro attività educativa più adeguata alle esigenze educative del loro ambiente.³

In precedenza, a Trieste, nel 1954, era stato aperto il Magistero, che da subito, per la sua natura istituzionale, rappresentò l'interlocutore più immediato per un tale settore di attività. I primi rapporti con l'Istituto di Pedagogia ebbero inizio a cominciare dagli anni sessanta. Continuarono ininterrottamente ed è un atto di continuità il fatto che L. Lago, preside del Magistero/Scienze della Formazione, sia stato eletto presidente dell'Ente e che l'attuale presidente, F. Somma, sia stato uno stretto collaboratore di Lago nella Facoltà.

A partire dai primi anni sessanta, vennero avviati i seminari di lingua e cultura italiana e i convegni annuali di studio per educatrici prescolari e insegnanti di classe (i nostri maestri), che sarebbero continuati fino ad oggi, nei quali, oltre ai docenti triestini, portarono la loro competenza i nomi più prestigiosi della cultura italiana. A questi corsi erano poi invitati rappresentanti di centri scolastici e figure istriane e italiane che venivano direttamente dal mondo della scuola e che presentavano le loro iniziative di avanguardia nel campo dell'insegnamento. Si trattava, comunque, di corsi intensivi di *full immersion*, seguiti da lavori di gruppo, con relazioni introduttive mirate, alle quali facevano seguito appositi seminari e *workshops* tematici e gli insegnanti presenti sceglievano quelli a loro più congeniali. I gruppi erano coordinati da un docente del corso o da un insegnante particolarmente qualificato, i quali non avevano tanto il compito di "guidare" il gruppo, quanto di sostenerne la narrazione, facilitando la comunicazione e trovando, negli interventi, gli elementi da mettere in discussione. Non potevano essere indicati come "gruppi sperimentali", nel senso stretto del termine, ma piuttosto come "gruppi autonarrativi esperienziali", in quanto la discussione nel gruppo assumeva la direzione che gli insegnanti presenti si assegnavano da soli.

Oltre ai lavori di gruppo, il programma di questi incontri era comunemente completato da una adeguata bibliografia di riferimento e le relazioni svolte durante le giornate non restavano parti distinte e isolate, ma erano esaminate

2 I capitoli su tali argomenti compaiono in: *Università Popolare di Trieste 1899-1999*, a cura di B. Maier, Trieste, Lloyd editoriale, 2000 e in E. e L. Giuricin, *Trent'anni di collaborazione*, cit.

3 Cfr.: E. e L. Giuricin, *Cinquant'anni di collaborazione. Unione Italiana-Università Popolare di Trieste: lineamenti per la storia delle relazioni tra la comunità Italiana in Istria, Fiume e Dalmazia e la Nazione madre*, Unione Italiana - Fiume, Università Popolare Trieste, 2014, in bozza, pp. 5-6.

nei loro rapporti e proiettate sulle modulazioni operative che gli insegnanti ne avrebbero potuto trarre: significativo, a questo proposito, fu il compito che si era assunto E. Zamola, uomo di scuola e direttore didattico del polo a tempo pieno di Zindis, per concludere in modo conveniente, il III Seminario di aggiornamento linguistico culturale e didattico per le Educatrici degli Asili italiani dell'Istria e di Fiume, Trieste, 24-27 marzo 1976. Come ultima relazione dell'intero seminario Zamola aveva trattato il seguente argomento: "Pratica applicazione delle indicazioni offerte dai docenti in sede di conversazione e prospettive sui possibili approfondimenti dei temi trattati".

È interessante seguire le fasi di preparazione di questi seminari annuali, perché sono segnale di una richiesta di formazione che veniva dal basso. Raccolte dalla Comunità degli Italiani di Fiume, le proposte delle tematiche da trattare nei corsi erano inviate all'UP che procedeva alla scelta conclusiva, per evitare ripetizioni e tenendo conto della disponibilità che gli specialisti del tema proposto avrebbero manifestato. Si coglieva in queste richieste che venivano dalle scuole istriane di lingua italiana il timore vivo di educatrici prescolari ed insegnanti di "restare indietro" e di non essere all'altezza dei propri compiti. Ma si percepiva anche che gli insegnanti avvertivano una seconda esigenza: quella di essere confermati in ciò che stavano già facendo e queste due esigenze erano le stesse manifestate dagli insegnanti triestini ed italiani che i relatori del Magistero triestino incontravano nei loro corsi di formazione nazionali a Trieste ed in Italia.

Più che l'elenco dei temi trattati è significativo il confronto tra gli argomenti dei primissimi corsi e quelli del dopo 2000, perché in questo modo diventa possibile segnalare alcune delle tendenze che si susseguirono nelle scuole materne ed elementari di lingua italiana in Istria.⁴ In particolare, nel primo periodo i programmi dei Seminari erano costituiti da temi come: *Memorizzazione di poesie e prose*; *Applicazioni pratiche di drammatizzazione: prose, poesie, dialoghi, scene* (1966), *L'insegnamento della lingua italiana* (1966, 1967, 1968), *Dal dialetto alla lingua* (1968), *Didattica degli interessi* (1969), *Valore educativo della filastrocca popolare* (1970). L'atteggiamento degli insegnanti partecipanti era chiaro e rientrava nella concezione della scuola di quel tempo: essi si preoccupavano di risolvere i propri problemi didattici immediati, la scuola era considerata una struttura chiusa in se stessa e la didattica era intesa come ricerca concentrata su problemi disciplinari specifici. Al centro della scuola c'era il programma e lo scolaro era l'oggetto destinato ad adattarsi ad una pratica didattica formulata altrove.

Tra il 1970 ed i primi anni novanta, comparvero i primi problemi indicativi di un secondo periodo: *Programmazione e metodologia della compilazione delle prove di profitto* (1979), *Esercizi programmati di percezione come avvio alla lettura e Dalla scuola materna alla scuola elementare* (1977) – un tema questo che presupponeva la questione della continuità educativa e didattica tra i due ordini di scuola, così

⁴ Le intitolazioni delle relazioni trascritte di seguito sono state ritrovate negli archivi di D. Gasparini, oggi custodito dalla moglie, sig.ra G. Imperatori, e di S. Pezzetta, conservato dalla figlia.

da superarne la frattura – *Nuovi indirizzi di ricerca e di organizzazione nella scuola materna*, (1992). Rientravano, in questo secondo periodo, anche i temi legati ai Programmi per la scuola elementare italiana appena pubblicati (1985) ed ai più recenti Orientamenti per la scuola materna del 1991, che definivano “i campi di esperienza” entro i quali doveva venire organizzata l’attività didattica con i bambini. Diventarono, così, argomenti tematici: *Lo spazio, L’ordine e la misura, Le cose il tempo e la natura, Il sé e l’altro*, (1993), *La programmazione didattica*. In sostanza da una didattica disciplinare mirata su argomenti specifici d’insegnamento, i maestri e le maestre dell’Istria si erano elevati ad un discorso metodologico di più ampie dimensioni. La didattica aveva ora assunto un carattere più generale ed era arricchita dalle conoscenze più recenti che provenivano dalle scienze dell’educazione. In un discorso nuovo come quello della programmazione didattica in cui si parlava di analisi della situazione di partenza, definizione degli obiettivi, scelta di metodi e mezzi e, per ultimo, di valutazione, l’insegnante, rispetto alla fase precedente, acquistava una maggiore libertà di azione e lo scolaro da oggetto diventava soggetto ed era rimesso al centro dell’azione magistrale.

L’ultimo periodo di questi corsi di formazione è caratterizzato da una tematica di ultima generazione che aveva abbandonato una linea strettamente didattica, ma si proponeva di rinnovare la stessa istituzione educativa e scolastica nella sua impostazione tradizionale. Gli insegnanti cominciarono a sentire il bisogno di essere parte di una scuola professionalmente qualificata, intesa come struttura complessa, dove dar corso ad un sistema di verifiche, sulla cui base trarre le indicazioni per migliorarla nella sua generalità e non solo nelle sue componenti di didattica disciplinare, con un’azione che doveva nascere dall’interno più che per spinte esterne. La vita e l’ambiente non dovevano più restare fuori dell’aula, ma entrare nella scuola. Le manifestazioni pubbliche diventarono sempre più frequenti e meglio organizzate. Nella scuola era entrato un nuovo “personaggio”: l’innovazione. Pur nel rispetto di un programma nazionale, che è sempre garanzia per assicurare una base di formazione comune a tutti i ragazzi della scuola dell’obbligo, l’insegnante non era più considerato un esecutore e poteva svolgere la propria attività con una maggiore libertà d’iniziativa ed in più stretto collegamento con i colleghi, secondo le esigenze educative e le dotazioni della scuola.

Un tale nuovo orientamento trovò la propria espressione in una tematica nuova: *Autonomia ed organizzazione delle scuole, La scuola in rete, Il monitoraggio dell’innovazione* (Brescia, 2004). Le tematiche didattiche erano ora concentrate su progetti totali, come *La tecnologia nella scuola*, oppure si muovevano su orizzonti ampi, che interessavano l’intero panorama dell’insegnamento, come *Linguaggio e comunicazione* (2006). Cominciarono ad essere affrontati anche i problemi delle minoranze e dell’educazione interculturale, segnale di una società che stava cambiando nelle sue componenti.

In sintesi il percorso dei Seminari di lingua e cultura italiana per l’educazione prescolare e per gli insegnanti elementari dell’Istria tra il 1965 ed il 2000 lascia intravedere il cammino progressivo di una scuola che pur senza perdere la pro-

pria identità e senza ricorrere all'imitazione si è mossa in parallelo con il più ampio processo di rinnovamento europeo.

A fianco di queste attività l'UP non mancò di avviare o di sostenere anche attività in sede, o quelle iniziative che comparivano nelle Istituzioni scolastiche triestine. Furono aperti corsi di lingua straniera per ragazzi ed adulti e nei primi anni settanta fu sostenuta la sperimentazione pilota di un corso di lingua straniera nella scuola elementare di Barcola per assicurare una continuità a quell'insegnamento pionieristico della L2 che la Griselli aveva avviato nella scuola materna ONAIRC, nella splendida periferia triestina sul golfo adriatico.

CON L'UNIVERSITÀ DI POLA

Sempre sul piano di un impegno costante l'UP è stata il pilastro organizzativo di una seconda attività di rilievo, diretta alla formazione universitaria degli insegnanti. Nel 1990 era giunta a Trieste una delegazione di docenti universitari della Pedagoski Fakultet u Puli che allora era sede distaccata dell'ateneo fiumano, guidata dalla prof.ssa N. Milani Kruljac, docente di Lingua e letteratura italiana e scrittrice di nome. I professori di Pola s'incontrarono con un gruppo di docenti del Magistero, guidati dal preside L. Lago. Il Magistero si dichiarò pronto ad iniziare una collaborazione sui piani della ricerca pedagogico-didattica e scientifica e dell'insegnamento. Con il sostegno dell'Unione degli Italiani di Fiume e dell'UP l'accordo arrivò alla firma nell'anno accademico 1991-1992, in un momento particolarmente difficile, quando l'ex Jugoslavia era alle soglie della guerra civile. La notizia fu riportata, con rilievo, dai quotidiani la "Voce del Popolo" di Fiume e "Il Piccolo" di Trieste, fu ripresa dalla rivista "Scuola e città", n. 8, del 1994 e nello stesso anno A. Visalberghi, presidente della Società Italiana di Pedagogia (SIPED), nella sua prolusione al convegno annuale di Roma (1994), segnalava l'accordo polese come «un caso esemplare di collaborazione internazionale a proposito della formazione degli insegnanti a livello universitario». ⁵ La trasformazione della Facoltà di Pedagogia di Pola in Facoltà di Filosofia e Scuola Superiore di Studi per l'Insegnamento (1999) e la successiva istituzione della sede universitaria autonoma Juraj Dobrila non modificarono l'intesa, che continuò senza interruzione ed è stata riconfermata in una recente convenzione tra le due Università di Trieste e di Pola.

I docenti triestini sono stati onorati da certificati accademici e lettere di ringraziamento e S. N. Močinić, responsabile della Cattedra di studi magistrali in lingua italiana, coordinatrice didattica infaticabile, docente del Dipartimento di Scienze della Formazione di Pola e insostituibile riferimento per tutti i docenti triestini a Pola, ha segnalato l'intesa tra Pola e Trieste come caso raro di collabo-

⁵ C. Desinan, "La formazione universitaria degli insegnanti a Pola", in: *60 anni del corso per la formazione dei maestri a Pola - 30 anni del corso per la formazione di educatori a Pola* (Pola 27 marzo 2009), Atti del Convegno, Metodički obzori, vol. 4 (2009) 1-2; n. 7-8, p. 34.

razione scientifica e didattica di così lunga durata tra due università europee.⁶ Significativi sono risultati anche i contributi dei docenti triestini ai convegni annuali di materie pedagogiche organizzati dall'Università di Pola, tra cui quelli di Abazia, Medulin, Pola e Plitvice, realizzati con l'impegno instancabile del prof. V. Kadum, che si assumeva anche il compito di coordinatore editoriale degli Atti.

La prima cosa che destò sorpresa nei docenti triestini quando nel 1991 iniziarono a Pola la loro attività, fu che in Croazia le educatrici dell'infanzia ed i maestri elementari erano già preparati nell'università, mentre in Italia la formazione delle educatrici dell'infanzia era limitata ai soli tre anni della Scuola magistrale e quella dei maestri elementari ai quattro anni di Istituto magistrale. I docenti triestini erano stati colpiti anche dalla tipologia delle materie del curriculum accademico polese che, oltre alle discipline umanistiche consuete, prevedeva insegnamenti come: Cultura musicale con didattica, Educazione musicale con didattica per insegnanti di classe, Strumentazione, Cultura artistica con didattica, Cinesiologia, Animazione teatrale, Didattica della matematica, Didattica dell'ambiente con nozioni di protomatematica, Nozioni di scienze naturali. Nel sistema universitario croato la preparazione degli insegnanti era caratterizzata da un'impostazione dichiaratamente pratica, a differenza di quanto accadeva nelle scuole secondarie italiane che abilitavano le educatrici dell'infanzia ed i maestri, dove era predominante un modello di formazione umanistica, accompagnato da una pedagogia prevalentemente storico-filosofica, un percorso di formazione che rimase inalterato anche quando venne istituita la laurea in Scienze della formazione primaria (D.P.R. 31 luglio 1996, n. 471).

La seconda cosa era costituita dal collegamento con il territorio. Per i colleghi di area pedagogica di Pola era una consuetudine lo stretto rapporto con la scuola. Il tirocinio in classe degli studenti era contornato da una varietà d'iniziativa: rappresentazioni, mostre, animazioni, produzioni artistiche, segnalazioni, diplomi di partecipazione, fotografie, che poi erano allineate nei pannelli dei corridoi della Facoltà. Ed erano il modo migliore di dare dimostrazione dello stretto rapporto che l'università aveva stabilito con la scuola e di assicurare allo studente la possibilità di entrare nel vivo dell'insegnamento scolastico. Ma era anche l'occasione di valorizzare gli educatori prescolari e gli insegnanti elementari in servizio e di proporre alle famiglie l'idea che la scuola dove mandavano i loro figli non era abbandonata a se stessa, ma era in stretto rapporto con l'università.

Furono docenti a Pola, ciascuno con la propria disciplina accademica, Desinan, Grassilli, Madriz, Montiglio, Schlaunich, Spiazzi, Tampieri, Valenti e C. Rosset, dell'Istituto di Geografia. Ad essi si aggiunsero altri docenti dell'Ateneo di Lettere e Filosofia, tra cui l'italianista E. Guagnini e il sociologo M. Cherini. Per i corsi di studio che non erano previsti nei programmi universitari italiani vennero chiamati a Pola altrettanti professori ed esperti, tutti collaboratori della Facoltà

6 S. N. Močinić, "L'opera pluriennale di Claudio Desinan a Pola", in: *Educazione e insegnamento. La testimonianza di una realtà inscindibile. Scritti in onore di Claudio Desinan*, a cura di M. Cornacchia, E. Madriz, Trieste, EUT, 2013, p. 115-120.

di Magistero o di cattedra. Andarono così a Pola, in quei primi anni, tra gli altri, i proff. C. Aiello, R. Ambrosi, I. Montiglio, S. dalla Porta Xidias, figura unica di coreografo e regista che sapeva trarre dai bambini abilità inaspettate, e poi Blezza, Dalla Porta, Donato, Mecchia, Vesnaver e Vescovi, e già due anni dopo l'inizio, nel 1993-1994, furono coperte 17 materie per un totale di 777 ore.⁷

L'UP ha voluto onorare questo lungo rapporto di collaborazione tra l'Ente e il Magistero/Scienze della Formazione triestini consegnando a Desinan, in occasione del convegno per il suo ottantesimo compleanno, una medaglia con il sigillo dell'Ente, che il docente triestino ha voluto ricevere non per sé, ma per tutti i docenti di Trieste che in quei ventitré anni avevano lavorato a Pola a vantaggio della formazione delle giovani generazioni magistrali.

⁷ C. Desinan, *La formazione universitaria degli insegnanti a Pola*, cit. p. 34.

L'Istituto Regionale di Ricerca Sperimentazione Aggiornamento Educativi

RITA DE CASTRO

UN ARTICOLATO PROGETTO DI INNOVAZIONE DELLA SCUOLA

Emanati dal Governo a seguito della Legge delega 477/73, i Decreti Delegati hanno avuto un ruolo determinante nella storia della scuola nazionale. In particolare, il DPR 31.05.1974 abolì i Centri Didattici Nazionali, ad eccezione del CDNSD di Firenze – che però cambiò denominazione – ed al loro posto furono fondati gli Istituti Regionali di Ricerca Sperimentazione Aggiornamento Educativi (IRRSAE). Erano organi di alto profilo che non avevano precedenti nella storia della scuola.¹ La loro natura era definita già nel nome. Agli Istituti regionali erano assegnati tre compiti fondamentali: di ricerca, sperimentazione e aggiornamento, tre attività che in precedenza erano state funzioni prioritarie delle università e dei Centri Didattici Nazionali. Per loro natura, queste tre funzioni s'intrecciavano, ma nella loro formulazione erano state tenute distinte.

Con l'IRRSAE l'aggiornamento non era più distinto dalla ricerca e dalla sperimentazione, ma era considerato una parte di esse e poteva venire condotto direttamente dalla scuola. In una tale prospettiva si realizzava una forma di autoaggiornamento del tutto nuova che diventava un aspetto permanente e capil-

¹ Cfr.: E. Petrini, "Ricerca, sperimentazione, aggiornamento: organi tecnici e I.R.R.S.A.E.", in: F. Blezza, G. Cirignano, C. Desinan, *Maestri Anni Novanta*, Firenze, Le Monnier, 1995, pp. 899-903.

lare di una scuola che autonomamente ricercava, sperimentava e si rinnovava. Compito specifico dell'IRRSAE era di facilitare questo processo. L'Istituto doveva avviare progetti di studi e ricerche sulle forme dell'organizzazione e le diverse aree d'insegnamento e contemporaneamente raccogliere, valutare, sostenere e documentare le esperienze già presenti nelle singole realtà scolastiche locali, predisporre piani di confronto e di collaborazione tra il personale direttivo e docente, sostenere iniziative già in atto, supportare i programmi ministeriali ed i nuovi progetti di ricerca avviati dal Ministero. Anche i tempi d'impiego del personale dell'IRRSAE rientravano in questa concezione. Esso era reperito, tramite concorso, tra i dirigenti scolastici, gli insegnanti e gli addetti alle pratiche amministrative dei vari ordini di scuola. Terminato il proprio servizio all'IRRSAE, tutti rientravano nella scuola e riprendevano la loro normale attività istituzionale, trasferendo nelle proprie sedi l'esperienza maturata.

La sede dell'IRRSAE regionale era a Trieste, in via Cantù n. 55. Si susseguirono alla presidenza dell'IRRSAE: A. Leonarduzzi, G. Tampieri, F. Salimbeni e F. Buratto. Segretario storico fu l'ing. G. Vianello. Dopo di lui erano venuti la prof.ssa M. L. Chiriaco, già preside dell'Istituto magistrale Carducci e successivamente del Liceo classico Dante, e M. Predonzan. Nella realizzazione dei propri compiti l'Istituto s'impegnò in tutti gli ordini di scuola (materna, elementare, media e superiore). Inoltre, attraverso l'IRRSAE, diventò possibile procedere al ricupero e alla valorizzazione di tutta una serie d'iniziative didattiche che già le scuole avevano praticato per conto proprio e di diffonderle nelle altre sedi come proposte da riutilizzare. La formazione degli insegnanti mantenne sempre fede a un'impostazione di tipo partecipativo. Un esempio di questo modo di lavorare può essere colto nell'*Introduzione* che il presidente F. Buratto aveva scritto nel Quaderno 1, progetto 4, dedicato all'integrazione scolastica, dove segnalava una strategia di ricerca e formazione che nasceva come un'«interrogazione di esperienze esemplari dal punto di vista pedagogico, metodologico-didattico»,² da riconsegnare poi alle scuole affinché potessero attivare a loro volta itinerari di ricerca e di formazione in servizio con riferimento a percorsi formativi/sperimentali. La presentazione di Buratto si riferiva ad un settore specifico, ma poteva essere estesa all'intero panorama delle attività di formazione.

L'azione dell'IRRSAE, sia quella a fini ministeriali sia quella che traeva origine dalle esigenze della scuola, riguardava tanto le didattiche disciplinari, quanto i problemi di didattica generale come l'integrazione del disabile, la programmazione, la valutazione, l'introduzione dell'informatica nella scuola, la continuità tra i diversi gradi di scuola. In questo lavoro furono coinvolti docenti e ricercatori dell'Università di Trieste provenienti da varie Facoltà, ciascuno per il proprio settore di competenza. Vennero anche chiamati studiosi nazionali di elevato profilo, perché portassero in regione le loro ricerche e le loro esperienze specifiche.

² F. Buratto, "Introduzione", in: *Integrazione scolastica e cambiamenti. Strumenti per la formazione e la sperimentazione*, a cura di R. Croci e V. Vecchioni, quaderno 1 - progetto 4, Trieste, IRRSAE Friuli-Venezia Giulia, 1988, p. 5.

Particolare attenzione fu dedicata alla scheda di valutazione che, all'inizio degli anni '90, aveva sollevato non pochi problemi e, per un chiarimento, venne invitato L. Calonghi, studioso della valutazione e creatore della stessa scheda, che in una serie di convegni a Trieste, Tolmezzo e Grado, ne spiegò le motivazioni e l'uso. Vennero in regione altre personalità delle Università di Padova, Bologna, Milano sempre per un confronto tra la pedagogia regionale e quella nazionale. Non mancarono contributi di Centri di ricerca e di documentazione, come l'Istituto Milanese per la Storia della Resistenza e del Movimento Operaio e l'Archivio storico di Udine.

Uno dei progetti più impegnativi fu l'intenso lavoro di formazione svolto ai fini della conoscenza e dell'applicazione dei Programmi per la scuola elementare del 1985, un lavoro intenso che tra il 1987 e il 1990 poté contare sull'impegno organizzativo e metodologico della Grassilli e della Czerwinsky.³ C'era stato a questo proposito un esplicito mandato del Ministero (C.M. 223/85) che aveva affidato agli IRRSAE regionali l'incarico di provvedere alla formazione del personale insegnante con una serie di corsi obbligatori per l'intero corpo docente della regione.

Il compito era complesso e chi scrive fu incaricata di progettare e organizzare l'intero percorso. L'IRRSAE decise di stabilire dei contatti con i direttori didattici e di avviare un corso biennale di preparazione dei formatori, perché le forze dell'Istituto non erano sufficienti per affrontare un'impresa così ampia e complessa. Nei Circoli didattici della regione, vennero costituiti dei moduli ai quali dovevano afferire gli insegnanti delle scuole viciniori, raggruppati negli ambiti corrispondenti alle aree disciplinari. Per la Provincia di Trieste il Piano di aggiornamento prevede la suddivisione di tutti i docenti nei cinque gruppi: linguistico, logico-matematico, antropologico, educazione motoria, educazione all'immagine e al suono e alla musica ed a turno, per un periodo di cinque anni, si incontrarono.

L'aggiornamento si propose, come primo passo, una lettura comparativa tra i vecchi Programmi del 1955 ed i nuovi, affinché le caratteristiche del testo ministeriale emergessero più evidenti attraverso il confronto. Vennero anche presentate le novità dell'integrazione scolastica dei disabili, della programmazione e del tempo pieno. Nell'arco di cinque anni, con un percorso ciclico, tutti gli insegnanti furono aggiornati e messi in grado di applicare meglio nelle loro classi le indicazioni e gli orientamenti del nuovo testo programmatico.

Accanto ad un tale complesso lavoro di formazione va segnalato il gran numero di ricerche sul campo. Colpisce il numero di esperienze realizzate nelle scuole della regione e raccolte nei diversi volumi, sempre con una dettagliata rendicontazione delle attività svolte, delle modalità del percorso che gli allievi avevano seguito, le loro difficoltà, le loro domande e le forme d'impegno di insegnanti e studenti. Aspetti di questa natura non sono dettagli di limitato valore, ma costituiscono la

³ Cfr.: IRRSAE FVG, *Piano pluriennale di aggiornamento sui programmi didattici per la scuola elementare*, Trieste, 1989.

conferma di una raggiunta capacità di documentazione da parte degli insegnanti partecipanti ai diversi progetti, cosa che rappresenta il risultato più difficile da conseguire con il corpo docente. Con questo genere di lavoro l'Istituto ha assicurato visibilità a scuole trascurate ed ha ottenuto l'importante risultato di far uscire dal loro isolamento anche gli istituti scolastici delle zone più remote del territorio.

IL CATALOGO BIBLIOGRAFICO IRRSAE

Ricco è il catalogo delle pubblicazioni IRRSAE. Può esserne utile un sintetico rendiconto, ai fini di un primo ed incompleto quadro delle attività svolte e della ricchezza delle direzioni di ricerca. Un'attenzione tutta particolare fu dedicata all'educazione linguistica e letteraria. A cura di L. Czerwinsky Domenis, B. Grassilli e G. Grego Pozza fu dato alle stampe un Quaderno dedicato alla *Lingua italiana* (1989). In continuità con un Quaderno precedente, il volume sottolineava l'importanza di un'abitudine alla riflessione sulle situazioni operative e la necessità che l'esperienza didattica sulla lingua venisse registrata da parte dell'insegnante in modo da consentire successive riprese e riletture. Comparvero anche: *Lingua italiana*, a cura di E. Grego Pozza; *Dal libro ai libri*, a cura di B. Forte, *Pratiche ed itinerari di scrittura nella scuola primaria*, a cura della scuola elementare di Grizzo di Montereale Velcellina. Sul tema della lingua e della letteratura, la scuola secondaria diede alle stampe: *Leggere in classe 'I Promessi Sposi', Il tema del viaggio*, curato da M. G. Liverani Leonelli. Comparvero anche esperienze condotte su più anni di insegnamento, come L1-L2: *La letteratura nel triennio della secondaria superiore*, in due volumi, II e III anno di attività, entrambi curati da M. Nalesso Diana.

L. Stefani Nardin si occupò delle scienze ed E. Catalfamo Favet presentò le attività di sperimentazione dell'insegnamento naturale nella scuola elementare, nel settore dell'educazione ambientale, ed un apposito volume raccolse le ricerche pluridisciplinari sugli ambienti naturalistici di S. Floriano e della Val Rosandra. Altre pubblicazioni furono destinate all'antropologia culturale, alla storia e le sue fonti, al diritto (per le scuole superiori) e all'educazione artistica.

All'insegnamento della matematica ed all'uso del computer rivolse la sua attenzione, in due Quaderni distinti, R. de Castro. In questi due settori fu prezioso il contributo dei proff. G. Torelli e G. Tironi, direttore del Dipartimento di Matematica dell'Università di Trieste, grazie ai quali l'insegnamento della matematica ebbe una svolta e la scuola aprì le porte all'informatica. Sempre con il sostegno della Facoltà di Matematica dell'Università di Trieste sorse una trentina di gruppi locali regionali, seguiti da un docente con una funzione di collegamento con l'IRRSAE. Le ricerche e le sperimentazioni attuate vennero poi presentate in una serie di convegni annuali, dove ogni gruppo illustrava e metteva in discussione le proprie applicazioni e utilizzava i programmi informatici creati in sede.

L'educazione motoria fu trattata da C. Palazzolo De Bianchi, nota negli ambienti triestini per la sua competenza specifica in questo settore. Va poi ricordato

un particolare progetto, il n. 4, raccolto in un volume curato da Croci e V. Vecchioni, che presenta le linee teoriche e le esperienze sulla questione dell'alunno in difficoltà. Anche l'insegnamento della lingua straniera, al quale aveva partecipato A. Griselli, trovò i suoi specialisti. Inoltre, fu preparata una rassegna internazionale dell'educazione bilingue e furono presentate le problematiche che sorgevano in un ambiente di questo tipo.⁴

La ricerca dell'IRRSAE regionale si allargò in altre direzioni, quali l'orientamento nella scuola secondaria, nonché la funzione e le forme della documentazione didattica. Non va trascurato il Progetto di continuità realizzato dal CIDI della Carnia, che ideò un complesso e documentato curriculum verticale dalla scuola dell'infanzia alla secondaria superiore. Vennero anche affrontati impegnativi problemi socio-antropologici con i volumi sull'interdipendenza e la solidarietà tra Nord-Sud, curati da E. Grego Pozza e M. Nalesso Diana, nonché la ricerca di S. Pertot sull'identità nazionale dei preadolescenti sloveni di Trieste. Ebbero rilievo anche i corsi di educazione musicale.

Significativi per il loro impegno sono stati studi e ricerche delle scuole con lingua di insegnamento slovena, con il Quaderno sull'educazione motoria, a cura di A. Ruperl, ed i due volumi di L. Vzgoja sull'educazione all'immagine e di G. Vzgoja sull'educazione al suono e alla musica. Infine fu dato inizio ad una partecipazione ufficiale ai progetti europei Socrates e DEURE, primissimo impegno a far uscire la scuola regionale da una struttura locale e di avviarla verso una dimensione europea.

L'IRRSAE stabilì un particolare collegamento con la Facoltà di Magistero dell'ateneo triestino e l'Istituto di Pedagogia. Come già ricordato, Tampieri fu presidente dell'IRRSAE regionale e Gasparini direttore del Bollettino, dove pubblicò una serie di *Brincelli pedagogici*, da lui stesso curati, sui temi del momento. Il nome richiama alla memoria la rivista "Bricciche Pedagogiche", periodico pedagogico-letterario della Società pedagogico-didattica per le scuole popolari del Litorale, pubblicato tra il 1889 e il 1891, quando Trieste era sotto l'Austria. Tennero lezione nei corsi di formazione E. Valenti, quando venivano avviate iniziative che riguardavano la didattica della matematica, e di G. Spiazzi che commentò i risultati del Progetto sulla continuità educativa e didattica n. 083. Per l'insegnamento delle scienze diede la sua collaborazione F. Blezza.

Nel 1989 fu pubblicato un nuovo Quaderno: *L'errore. Una prospettiva psico-pedagogica* a cura di A. Longo Micalessin con presentazione di R. de Castro. Nel volume era trattata una questione che è sempre stata nella preoccupazione degli insegnanti: quali i motivi dell'errore e quali le modalità più adeguate per aiutare gli alunni a superarlo. Il Quaderno raccoglie anche gli Atti di una tavola rotonda nella quale G. Spiazzi aveva trattato l'originale questione di un approccio "medico" agli errori scolastici. L'asse portante dell'intero progetto era costituito dalla tesi che B. Grassilli e L. Czerwinsky Domenis svolsero nelle loro due relazioni è

4 L'attività che l'IRRSAE, d'intesa con il Centro Pedagogico della Regione Friuli-Venezia Giulia, svolse nella scuola per l'educazione musicale è presentata più avanti nel capitolo di A. Pace, *L'Educazione musicale nella Trieste del Novecento. Percorsi ed esperienze*.

cioè che l'errore, in tutte le sue molteplici manifestazioni, presenta sempre una valenza positiva. Da esso l'insegnante deve saper trarre le indicazioni più opportune per modificare la propria metodologia avendo come riferimento i problemi di apprendimento che lo scolaro accusa.

Un'attenzione tutta particolare fu dedicata alla scuola materna. Nata per un servizio di accoglienza e di assistenza dell'infanzia, la scuola materna diventò più attenta alle esigenze evolutive del bambino con gli Orientamenti del 1969 e quelli del 1991. L'IRRSAE promosse, per un triennio, un progetto di formazione in servizio delle educatrici materne, nel quale trovò collocazione un affollato convegno regionale di studi nel Palazzo dei Congressi di Grado (1990), dove le partecipanti poterono ascoltare la relazione di P. Bertolini, professore di Pedagogia a Bologna e direttore della rivista "Infanzia". Un secondo convegno regionale (Udine, 1991) fu svolto sull'educazione infantile in Italia e nei Paesi dell'Alpe Adria, con le relazioni di L. Czerwinsky Domenis, C. Desinan, G. Spiazzi, O. Serena.⁵

Un'accurata ricerca sulle materne statali della regione fu presentata in un nuovo convegno regionale e documentata in due successive pubblicazioni. Responsabile del progetto fu A. Longo Micalessin. A. Cobalti seguì accuratamente la parte sperimentale e C. Desinan trasse le conclusioni dell'intero lavoro. L'indagine si svolse con un sistema di due questionari, uno diretto al plesso e l'altro alle insegnanti, che permise di indagare a fondo le modalità operative e di gestione della scuola infantile regionale. Venne coinvolto un campione di 350 scuole distinte in tre categorie: di città, di montagna e di pianura. Per l'IRRSAE la ricerca rappresentò il primo tentativo di valutazione della qualità di un determinato ordine scolastico. Attenta più agli aspetti relazionali ed educativi che a quelli tecnici ed organizzativi, ricca di attività espressive, ma povera di attività scientifiche e propedeutiche, la scuola materna statale regionale aveva iniziato il guado del cambiamento, ma non era ancora arrivata all'altra sponda. Dalla ricerca erano emersi aspetti significativi, tra i quali un aspetto spesso ignorato, quello delle confusioni del linguaggio, per cui, anche termini d'uso comune, come "unità didattica", "verifica", "programmazione" assumevano significati sostanzialmente diversi da sede a sede. Risultava, poi, evidente, dalle risposte ottenute, una caduta delle aspettative e restava aperto il problema se, per una più elevata qualità della scuola, era meglio puntare sull'insegnante preso singolarmente e sulla sua professionalità o sul sistema, le *équipes* di lavoro e l'organizzazione. Con un uso appropriato delle correlazioni fu possibile stabilire lo stretto rapporto che esisteva tra due serie di risposte e disegnare due diverse tipologie educative: quella d'insegnanti che preferivano restare nella sezione e concordare le attività con la sola collega della sezione stessa (personalità associativa) e quella di insegnanti aperti, che invece mostravano la loro preferenza verso una gestione collegiale della scuola, trovavano le loro motivazioni nel gruppo didattico e amavano program-

⁵ Gli Atti dei due Convegni sono raccolti in: *La scuola dell'infanzia nel Friuli-Venezia Giulia*, a cura di A. Longo Micalessin, Trieste, IRRSAE, 1992, pp. 427-553.

mare le attività con i colleghi della scuola (personalità partecipativa).⁶ Fu anche possibile formulare l'ipotesi che questi due modelli non erano validi di per sé, ma solo quando un determinato insegnante si trovava a suo agio in uno di essi.

Una seconda iniziativa fu il corso regionale di formazione sul tema dell'educazione alla salute, condotta da C. Desinan, l'ispettore tecnico O. Serena e R. Perini, che ebbe un'eco oltreoceano. Il corso era stato ordinato con una metodologia ricerca-azione, gruppi di scuole materne collegate tra di loro e incontri di verifica e di progettazione per predisporre un piano comune e mettere a fuoco, "in itinere", il loro procedimento.⁷

Nel 1999 l'IRRSAE del Friuli-Venezia Giulia ha ceduto il passo all'IRRE, che a sua volta è stato sostituito, nel 2006, dall'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ANSAS), ma la mole del lavoro svolto rimane come segnale di una vitalità della scuola che va ricordato.

6 Cfr.: C. Desinan, "Conclusioni", in: *Servizio educativo strutture e relazioni. I risultati di una ricerca*, a cura di A. Cobalti, C. Desinan, A. Longo Micalessin, Trieste, IRRSAE, 1989, pp. 224.

7 Il percorso della sperimentazione ed i suoi risultati furono raccolti nel volume: C. Desinan, R. Perini, O. Serena, *Il cuore del bambino. Un percorso di prevenzione*, Trieste, IRRSAE Friuli-Venezia Giulia, 2001. La ricerca fu presentata dal dott. P. Moratti al "The 4th International Conference on Preventive Cardiology" di Montréal, 29 giugno-3 luglio 1997 e l'estratto fu pubblicato in: "American Journal of Hypertension", Journal of the American Society of Hypertension, April 1997, Volume 10, Number 4, Part 2, con il titolo "Little Heart Project": a program for cardiovascular health promotion in the infant school.

Gli Enti gestori della scuola materna

GIANFRANCO SPIAZZI

LA SOLIDITÀ AGAZZIANA

A differenza di quanto avveniva per la scuola elementare, nel primo decennio di vita dell'Istituto di Pedagogia i contatti del Gruppo triestino con la scuola materna erano stati occasionali. Il rapporto divenne più stretto solo più tardi, dopo il 1970, quando il Comune di Trieste, la FISM e l'ONAIROC, nelle modalità che diremo, diedero inizio a forme di aggiornamento, alcune delle quali più intense e continuative. Le educatrici materne percepivano l'Istituto di Pedagogia come qualcosa di lontano e avulso dalla realtà della scuola infantile. Inoltre, i ricercatori universitari erano visti come gli emblemi del cambiamento, mentre il perno su cui si reggevano le scuole infantili a Trieste era la fedeltà ad un metodo, vale a dire ad un percorso costituito da un complesso di indirizzi, procedure, attività messe a punto tra l'Ottocento e i primi due decenni del Novecento dalle due sorelle di Volongo, R. e C. Agazzi. La scuola materna triestina, nella sua interezza, era rigorosamente agazziana, tranne una gestita dalle suore che aveva scelto il metodo montessoriano.

A Trieste il gruppo di scuole infantili più consistente e di più lunga tradizione era quello delle scuole comunali. Fondate verso la metà del secolo XIX, apertiane alle loro origini, nel 1870 erano divenute Giardini fröbeliani su iniziativa della municipalità triestina, che guidata dal partito liberale nazionale - paladino

dell'italianità di Trieste – si era proposto di dirigere, con intento politico e nazionale, l'intero percorso educativo delle giovani generazioni, dalla scuola cittadina dell'infanzia, alla scuola elementare, agli istituti secondari. Questi ultimi erano di competenza dello Stato, ma ad essi il Comune voleva contrapporre i propri. Quando nel 1910 la lotta nazionale si fece più aspra, il Comune di Trieste non perse l'occasione di abbandonare il “metodo tedesco” del Fröbel a favore di un “metodo italiano” delle Agazzi e le due sorelle furono chiamate a Trieste per reimpostare la scuola infantile. In pochi mesi tutte le scuole comunali divennero “materne” ed una tale direttiva non cambiò più fino agli anni sessanta del secolo.

Come le scuole materne comunali anche le scuole materne autonome, tutte gestite da congregazioni religiose, erano agazziane e lo erano ugualmente nel resto d'Italia. Erano anche agazziane le scuole per il bambino piccolo dell'Opera Nazionale Assistenza Infanzia Regioni di Confine (ONAIRC). Agli inizi, nel 1919, subito dopo la redenzione, questa istituzione era stata denominata ONAIR, e le due lettere finali volevano dire “Italia Redenta”. Dopo il 1945 alla denominazione originaria fu aggiunta una “C” e l'Opera assunse il nuovo nome.

Fondata dalla duchessa d'Aosta, l'Opera svolgeva la propria attività nelle due regioni entrate a far parte del Regno d'Italia dopo la prima guerra mondiale, la Venezia Tridentina – con le province di Trento e Bolzano – e la Venezia Giulia. Attraverso l'assistenza all'infanzia, essa mirava ad acquistare il consenso e a italianizzare le popolazioni tedesche, slovene e croate inglobate nel territorio nazionale. Dopo la seconda guerra mondiale alcune zone della Venezia-Giulia passarono alla provincia di Udine (ad es. Tarvisio). L'Opera estese la sua azione in aree mistilingui e comunque confinarie e rimase assente nelle altre parti del Friuli. Le scuole ONAIRC riadottarono subito il metodo Agazzi e nel loro complesso furono scuole che funzionarono bene. R. Agazzi accettò di assumere l'incarico di ispettrice dell'Opera e seguì personalmente quelle scuole, facendole diventare la migliore testimonianza della propria pedagogia infantile.¹ L'Opera fondò due scuole magistrali d'indirizzo dichiaratamente agazziano, rendendo così ancora più solido il suo connubio con R. Agazzi, che lasciò in eredità all'Opera, per questi meriti, i suoi diritti d'autore. A Trieste, paradossalmente, le scuole ONAIRC, dal secondo dopoguerra, ebbero il compito di assicurare assistenza ed educazione nella propria lingua a bambini di lingua slovena, di fronte ad un Comune che era ricalcitante a farlo.

La scuola infantile triestina, nelle sue tre istituzioni, comunale, autonoma e ONAIRC seguiva dunque, nella sua totalità, una granitica impostazione agazziana che ne garantiva l'uniformità, nel senso che questi tre gruppi di scuole praticavano la medesima metodologia e si muovevano, all'incirca, nella stessa direzione.

¹ Cfr.: L. Molina, “Rosa Agazzi e l'ONAIRC”, in: *O.N.A.I.R.C., 1919-1977*, con la presentazione di R. Fedrizzi, Trento, ONAIRC, 1978.

Nel frattempo erano comparse all'orizzonte concezioni della crescita infantile, tematiche educative, pratiche didattiche del tutto nuove ed originali, che rendevano sempre più profondo il distacco tra questa nuova pedagogia dell'infanzia e l'apparato agazziano. A Trieste se ne resero conto le stesse educatrici e, con loro, le dirigenti delle scuole materne comunali, come anche le scuole autonome e quelle dell'ONAI RC, che a partire dai primi anni settanta, nel desiderio di non restare indietro, si affidarono all'Istituto di Pedagogia.

Nel 1976, con un convegno al quale parteciparono Desinan, Czervinsky, Grassilli e Tampieri, l'Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Trieste attivò un corso di aggiornamento teorico pratico per le proprie educatrici, con attività pomeridiane, relazioni e lavori di gruppo condotti insieme con l'uno o l'altro dei componenti del Gruppo triestino. Lo scopo primario era di «ricollegare meglio le attività già realizzate nella scuola alla tematica attuale e di iniziare un'opera di rinnovamento operativo, a più lunga scadenza, delle impostazioni metodologiche». ² Ed il prof. Tampieri, nel *Commiato*, informava le partecipanti che i tabulati dei lavori di gruppo erano in fase di elaborazione. Dichiarava, anche, che «i lavori di gruppo avevano fornito dati importanti per una corretta impostazione del lavoro futuro». ³ Nel 1982 fu pubblicato un altro volumetto, sintesi delle relazioni e dei lavori di gruppo sui problemi dell'integrazione scolastica del bambino disabile. ⁴ L'argomento, in quegli anni, era trattato con insistenza negli ambienti scolastici ed i docenti del Gruppo triestino portarono nelle scuole materne comunali i temi e le risposte che essi avevano trattato e raccolto nei corsi biennali di specializzazione per insegnanti di sostegno istituiti a norma del DPR 970 del 1975 a Medea, Trieste, Gorizia e Udine.

UN CAMBIO DI GUARDIA

Nel frattempo anche l'ONAI RC era cambiata. Alla direzione centrale di Trento era stata chiamata una personalità aperta, energica, dotata di grandi capacità organizzative, il prof. R. Fedrizzi. Inoltre, nel Consiglio Nazionale erano entrati tre uomini di scuola, tra cui chi scrive queste pagine, che, in contesa con gli alti funzionari ministeriali presenti nello stesso organismo, volevano mettere le scuole dell'Opera al passo con i tempi. A ciò si aggiunse la nomina alla direzione

² *Atti del II Convegno di Aggiornamento Teorico-Didattico per le Educatrici delle Scuole Materne Comunali*, Trieste, Tipografia Moderna, 1976, p. 6. Nel volumetto sono riportate le relazioni di Tampieri, Czervinsky, Grassilli, Desinan e Galli ed in una delle prime pagine compaiono le fotografie dell'Aula Magna della Facoltà affollata ed un tavolo di lavoro con le maestre attorno che discutono.

³ Ivi, p. 61.

⁴ *I problemi dei bambini handicappati*, a cura di C. Desinan, Trieste, Comune di Trieste, 1982.

regionale di Udine di O. Serena, valente pedagogista, saggio e preparato, che si era formato all'Università di Trieste. Infine nella direzione provinciale triestina dell'Opera la prof.ssa L. Scrosoppi aveva sostituito la dott.ssa Puspani, strettamente legata all'ortodossia agazziana. A sua volta la Scrosoppi si avvaleva dell'aiuto di due valorose vigilatrici, D. De Zorzi, e V. Canziani. Alla De Zorzi era stato assegnato il compito di seguire le sezioni di lingua italiana mentre la Canziani doveva aver cura di quelle di lingua slovena.

Nei primi anni settanta, grazie a questo cambiamento del panorama istituzionale e soprattutto per volontà della dirigenza locale, l'ONAIRC di Trieste diede inizio ad un intenso lavoro pluriennale di riqualificazione delle sue scuole con due progetti. Il primo, di largo respiro, coinvolgeva tutte le scuole materne della provincia di Trieste. Venne affidato a Desinan, che si avvale della collaborazione di alcuni specialisti degli argomenti trattati e poté contare sull'assistenza convinta della Scrosoppi e della De Zorzi. Iniziato nel 1971, il lungo lavoro si concluse cinque anni dopo con la pubblicazione di un volume che raccoglieva i risultati dell'intero percorso, ma che già mostrava di saper cogliere, al loro primo profilarsi, quelle tematiche che avrebbero caratterizzato i decenni successivi.⁵ Desinan evitò ogni contrapposizione con l'impostazione agazziana, alla quale riconobbe il grande merito di aver fornito ai bambini un ambiente sereno, privo di ogni inopportuno scolasticismo e caratterizzato dal rispetto della "naturalità" dello sviluppo infantile.

Egli osservava, però, che la salvaguardia della spontaneità infantile non doveva diventare il rifiuto di qualsiasi forma di intervento esterno per il timore di una sovrapposizione adulta che impedisse l'originalità dei bambini. Bisognava confidare nelle nuove indicazioni, oramai accettate dalla pedagogia europea, che venivano dalle scienze dell'educazione e diventava urgente affrontare anche quei problemi socio-ambientali che avevano richiamato l'attenzione degli studiosi: erano le questioni del condizionamento socioculturale con il conseguente ricupero dello svantaggio linguistico, i riflessi dell'insiemistica sulla formazione del bambino piccolo, le prime avvisaglie di un'educazione motoria che veniva strettamente legata allo sviluppo mentale dell'infanzia. Un particolare rilievo fu dato alle precondizioni per l'apprendimento della lettura e proprio su una tale tematica, riportata nelle ultime pagine del libro, venne realizzata una ricca serie di schede di valutazione e di affinamento della percezione visiva, tutte preparate e tarate nelle sezioni triestine dell'Opera.

Per quanto poi riguardava l'operatività, Desinan contrapponeva alla "metodologia stellare" – che consisteva nella successione di attività ben distinte l'una dall'altra, come il gioco, il canto, le pratiche igieniche – una "metodologia costellare", nella quale giochi ed attività di natura diversa erano organizzati in un quadro unitario, dove veniva assegnata la massima importanza al linguaggio. Così

⁵ *Nuove prospettive per la scuola dell'infanzia e decondizionamento culturale*, a cura di C. Desinan, Trieste, ONAIRC, 1976, pp. 213-270.

il disegno, comunemente inteso come una manifestazione dell'espressività del bambino, diventava mezzo narrativo perché egli potesse organizzare e razionalizzare le proprie esperienze, specie quelle vissute durante le uscite dalla scuola (come la visita all'Aquario), assegnare loro una successione nel tempo, fissarle attraverso l'uso del linguaggio verbale, dialogando con la maestra. A sua volta R. de Castro aveva presentato concetti e principi che facevano parte dell'insiemistica, concludendo che «non bisognava farne un mito» e che era «solo uno strumento che può essere utile se adoperato in giusta maniera e nel modo corretto».⁶

La De Zorzi si era assunta l'incarico di descrivere l'organizzazione ed i risultati dei gruppi di maestre al lavoro per attuare un programma di insiemistica tutto costruito sul bambino, dando così avvio ad una didattica collaborativa e ponendo le basi per la costituzione di un apposito *team* in ciascuna sede scolastica.⁷

V. Cappello aveva illustrato le forme del movimento educativo⁸ e, infine, G. Spiazzi aveva trattato la questione della continuità tra scuola materna e scuola elementare. Egli si era proposto di cogliere i vantaggi di una tale procedura, ma aveva anche segnalato i complessi problemi di organizzazione e di adeguamento didattico che le maestre elementari avrebbero dovuto affrontare in conseguenza del fatto che i bambini della continuità arrivavano nelle loro classi da esperienze e scuole diverse.⁹

Petrini ha colto l'originalità dell'intero percorso svolto con l'ONAIIRC e nella *Prefazione* al volume di Desinan riconosceva che «le attività realizzate nelle scuole dipendenti dall'ONAIIRC di Trieste costituiscono oggettivamente una premessa a delineare nuove prospettive per una scuola dell'infanzia».¹⁰

Il secondo progetto di netta avanguardia fu l'introduzione della L2 in una delle scuole triestine dell'Opera, quella della periferia balneare di Barcola.¹¹ La scuola di Barcola aveva rappresentato, fin dalla sua apertura, il fiore all'occhiello dell'Opera e non poche famiglie prendevano ogni mattina il tram della linea 6 per portare i propri figliolotti in quella sede.

6 R. de Castro, "Nozioni elementari di teoria degli insiemi", in: *Nuove prospettive per la scuola dell'infanzia e decondizionamento culturale*, cit., pp. 125-137.

7 D. De Zorzi, "Il 'Team' delle educatrici al lavoro", in: *Nuove prospettive per la scuola dell'infanzia*, cit., pp. 139-154.

8 V. Cappello, "Dall'educazione fisica all'educazione psico-motoria", in: *Nuove prospettive per la scuola dell'infanzia*, cit., pp. 171-180.

9 G. Spiazzi, "Dalla scuola materna alla scuola primaria", in: *Nuove prospettive per la scuola dell'infanzia*, cit., pp. 197-208.

10 E. Petrini, "Prefazione", in: *Nuove prospettive per la scuola dell'infanzia*, cit., pp. 6-7.

11 L'esperienza è documentata nelle pagine dedicate nel volume alla figura di A. Griselli.

Poco tempo dopo l'uscita del libro di Desinan l'ONAIIRC fu soppressa.¹² Le scuole della nostra regione vennero prese in carico dallo Stato, con un inutile aggravio di spesa, e rappresentarono il primo nucleo forte della rete di scuole materne statali che in quegli anni si andavano costituendo. Le scuole ONAIIRC del Friuli-Venezia Giulia vennero assegnate all'uno o all'altro Circolo didattico, con la conseguenza che andò perduto quello che era stato un merito dell'Opera: l'unità educativa della struttura. Dopo lo scioglimento dell'Opera, la De Zorzi fu utilizzata come insegnante per il tirocinio nella Scuola magistrale Ferrante Aporti di Trieste, ponendo così rimedio ad una disposizione ingiusta di legge che la retrocedeva a maestra.

Un richiamo doveroso va fatto sulle scuole materne autonome che aderiscono alla Federazione Italiana Scuole Materne (FISM). Queste scuole iniziarono il loro percorso di cambiamento quando decisero di affidarsi ad un supervisore pedagogico esperto e laborioso, il direttore didattico E. Gregoretti, che diede vita ad un'intensa attività di formazione su temi concordati con le scuole, in riunioni seminariali periodiche alle quali partecipavano studiosi di varia provenienza, ma soprattutto membri del nostro Gruppo.¹³ Il grande merito di Gregoretti è stato di aver portato avanti una collana che proseguì per più di nove anni e che opportunamente venne chiamata "Didacta". In altrettanti volumi che si possono leggere ancora oggi, la serie, con i saggi di ciascun seminario, resta nella storia della scuola come un panorama della cultura pedagogica triestina infantile del tempo.

LE SCUOLE MATERNE STATALI DI GEMONA E OSOPPO

Per me e Desinan venne aperto con queste scuole un cantiere di lavoro particolarmente felice di due anni (1984-1986). Gemona e Osoppo erano i Circoli didattici di due direttori: il dott. R. Lorenzini e la dott.ssa G. Violino. Non erano Circoli qualunque, perché includevano tutto il territorio sconvolto dal terribile terremoto del maggio 1976, un evento doloroso che era stato anche una scossa culturale, perché le famiglie scoprirono quella scuola materna che fino a quel momento era stata assente¹⁴ e che, dopo il terremoto, con il finanziamento del Governo, poté essere istituita nelle località in cui mancava.

12 Notizie sulla vita dell'Opera sono presenti anche in I. Giani, *Quando papà andava al cantiere*, Trieste, LINT, 2002, pp. 99-102. La chiusura dell'Opera è stata raccontata da O. Serena, ispettore tecnico della scuola materna nella provincia di Udine, in: *L'ONAIIRC: la lunga vicenda della soppressione*, "Zerosei", n. 10, Maggio 1982, pp. 34-37 e O.N.A.I.R.C. *Uno sforzo rilevante per l'educazione*, "Zerosei", n. 10, Giugno 1982, pp. 52-57. Con G. Zuccheri, Serena scrisse il volume *I nuovi orizzonti della scuola dell'infanzia - formazione - innovazione - ricerca*, Torino, Il Capitello, 1999.

13 La sua figura e la sua opera sono illustrate nella terza parte del presente volume, dove compare il saggio di A. R. Stalio, *Direttori ed insegnanti*, nel quale sono tracciate le linee di una storia della scuola triestina nella seconda metà del Novecento.

14 Cfr.: R. Lorenzini, G. Violino, "Le scuole della sperimentazione", in: *Movimento e educazione*, a cura di C. Desinan, G. Spiazzi, Gemona, Comunità Montana del Gemonese, Assessorato alla Pubblica Istruzione, 1988, p. 9.

Lorenzini aveva ben tratteggiato la difficile condizione in cui si trovavano le scuole materne statali di nuova istituzione: la scarsa stabilità del corpo insegnante che impediva alle educatrici di stabilire rapporti didattici e relazionali più saldi, l'insufficiente preparazione professionale di base delle educatrici e la difficoltà dei direttori didattici di prendersi carico di un impegno che non era solo organizzativo ma richiedeva competenze di natura pedagogica diverse da quelle possedute. Cautamente egli si limitava al gemonese, ma le sue considerazioni potevano essere estese all'intero territorio regionale. Lorenzini aveva anche segnalato alcune modalità affrettate di aggiornamento che avevano messo più in crisi che aiutato la scuola. Era questo il caso di alcuni incontri internazionali con le scuole svizzere e francesi che avevano insistito sul tema della psicomotricità, con la conseguenza che, una volta partiti i colleghi stranieri, le educatrici avevano messo in pratica formule di educazione psicomotoria che però non riuscivano a connettersi con il resto della giornata scolastica. Da questa esperienza i due direttori avevano tratto l'idea di avviare un corso di formazione meglio modulato nel tempo, sempre sul problema della motricità, che doveva essere portato avanti non con modalità applicative predeterminate, ma con progettazioni predisposte insieme con le educatrici e poi verificate in tempi brevi.¹⁵

I due direttori chiedevano una modalità di formazione in servizio che sostituisse nella forma più piena i "corsi di aggiornamento". I risultati furono raccolti in un volume, dove compare una presentazione dell'iniziativa, delle attività e delle verifiche progressivamente messe in atto. In realtà il progetto era nato, momento per momento, da un fitto dialogo tra i due coautori, che poi stimolavano le educatrici a prendere la parola. Le relazioni di avvio erano fatte a due voci, Desinan e Spiazzi insieme. Il tutto si configurava come una serie di scene con i personaggi: la maestra, i bambini, le parole, le azioni, il susseguirsi di giochi, esplorazioni, esperienze e tutto a ritmo serrato, con un passaggio continuo dall'esperienza motoria del bambino alla parola dell'educatrice, che denominava ogni azione, oggetto, evento. Tornava in campo, così, quella metodologia costellare che Desinan aveva suggerito alle educatrici ONAIRC. Altre brevi frasi o parole singole descrivevano poi le sensazioni e gli stati d'animo dei bambini nel momento in cui stavano provando. Poi veniva la fase della riflessione e dell'analisi delle esperienze vissute, utilizzando soprattutto il disegno, che diventava così occasione di ripensamento, di richiamo alla memoria, di narrazione dell'esperienza vissuta.

Un momento importante era la progettazione della ripresa del gioco con alcune varianti. Nelle maestre doveva restare in mente l'idea di un lavoro didattico flessibile, una "modalità" di pensare il proprio compito e di costruire la mattinata sui bambini e non su una procedura prefissata.

¹⁵ La Comunità Montana di Gemona si fece carico di un corso di formazione, purché fosse impostato in modo coinvolgente per le educatrici.

Vennero anche discussi, sul momento, problemi fuori tema, estranei alla didattica immediata, che però venivano affrontati senza indugio e le conclusioni erano raggiunte interpellando le educatrici e non come parti di una conferenza.

Per proporre una base di partenza furono preparate dieci schede base, che registravano gli scopi, le abilità e le conoscenze da conseguire, la probabile terminologia da usare, le occasioni ed i giochi in cui comparivano comunemente questi elementi. Erano schede che dovevano servire più per dare sicurezza all'educatrice che per una loro applicazione rigida. Rappresentavano solo delle tipologie di partenza ed era poi compito dell'educatrice costruirci sopra qualcosa di proprio. Il principio era di non introdurre nelle scuole metodologie del tutto nuove, ma di entrare «nell'ottica dell'esistente»¹⁶ e mostrare le grandi possibilità di sviluppo della vita di ogni giorno e della programmazione in atto. Significativo è stato anche il momento della verifica dei risultati ottenuti, sempre portata avanti in incontri comuni con le educatrici e prevalentemente *in itinere*.

¹⁶ *Movimento e educazione*, a cura di C. Desinan, G. Spiazzi, cit., p. 70.

Il Centro Pedagogico della Regione Friuli-Venezia Giulia

ALESSANDRO PACE

L'ATTO DI FONDAZIONE

Il Centro Pedagogico della Regione Friuli-Venezia Giulia fu fondato, come riportato nell'atto costitutivo, il primo giugno del 1966 da un gruppo di quindici eminenti esponenti della cultura e delle istituzioni regionali, particolarmente sensibili ai problemi della scuola, tra i quali M. Fraulini, G. Furlani, A. Marino de Mitri, S. Pezzetta, E. Prelli, G. Sacerdoti, G. Secoli, G. Tampieri, A. M. Tavella.

Il Consiglio di presidenza era composto – a indicare l'importanza dell'Associazione e a chiarire senza ombra di dubbi il taglio che avrebbe avuto – dai Provveditori agli Studi dei quattro capoluoghi di provincia e da due rappresentanti dell'Università degli Studi di Trieste designati dal Rettore. Presidente di diritto era il Provveditore agli Studi di Trieste pro tempore; la sede del Centro Pedagogico fu fissata a Trieste in via Mazzini 25, presso la Scuola Media Benco, che mise a disposizione del sodalizio due delle sue aule.

Al Centro Pedagogico potevano associarsi, oltre alle persone fisiche, Enti pubblici e privati, Associazioni e Istituzioni che svolgevano la loro attività direttamente o indirettamente nel campo della scuola e della cultura limitatamente, però, al territorio regionale. Nel 1974 poteva contare su 210 soci e su 43 Enti, Associazioni e scuole aderenti. Nei primi anni settanta il Consiglio direttivo era composto da un gruppo di figure che rappresentavano tutti gli ordini e gradi

della scuola: per la scuola elementare D. Fraina e L. Mauro, per la scuola media la prof.ssa J. Slataper, per la scuola secondaria superiore i proff. A. Gasparini, E. Serra, G. Vianello e P. Frausin, per la dirigenza scolastica N. Zafred, dirigente di scuola materna, i presidi C. Paulin, G. Puleo, S. Ruju, direttore dell'Istituto per ciechi Rittmeyer, e G. Secoli. Tra i vari obiettivi elencati nella prima pagina dello statuto i più significativi erano:

ravvivare tra gli uomini di scuola l'interesse per gli studi di metodologia didattica; avviare e condurre ricerche pedagogiche e didattiche; fornire agli studiosi specializzati nelle discipline didattiche ausilio di mezzi e materiale d'indagine; promuovere corsi di cultura educativa per le famiglie e corsi di differenziazione didattica, di perfezionamento e di addestramento per gli insegnanti e per gli studenti.¹

Per i soci fondatori, la ricerca, la sperimentazione e la formazione erano già allora dei punti cardine su cui far leva per cercare di risolvere i problemi legati all'insegnamento e, contemporaneamente, modernizzare la scuola.

Ufficialmente inaugurato a Trieste il 9 marzo 1966, e a Udine il giorno dopo, con una prolusione di R. Crippa, ordinario di Filosofia morale nell'Università di Genova, su un tema sempre vivo, *Società contemporanea ed esigenze pedagogico morali*,² il Centro Pedagogico acquistò in breve tempo una notevole rinomanza grazie alle sue proposte diversificate. Fin dagli inizi vennero affrontate, in appositi seminari, laboratori e corsi, le tematiche didattiche di tutte le discipline scolastiche. Un successo tutto particolare lo ottennero i laboratori per l'insegnamento delle materie espressive e quelli che, nel linguaggio della scuola elementare dell'epoca, erano chiamati lavori manuali maschili e femminili, tra cui il disegno infantile, il traforo in legno compensato, il modellaggio (tecnica per avvicinarsi alla manipolazione di materiali strutturati), il ricamo, il lavoro a ferri e a uncinetto.

Di particolare significato fu il *Corso Magistrale Ortofrenico* biennale (1969), riproposto una seconda volta, sempre con la direzione di D. Gasparini e il contributo dell'intero Gruppo triestino.³ Ebbero un successo continuativo i corsi musicali per insegnanti (e adulti) coordinati da L. Mauro. Se i due *Corsi Magistrali Ortofrenici*, dedicati alla formazione di insegnanti con competenze sul piano dell'educazione dei bambini portatori di handicap, rappresentarono negli anni sessanta la premessa ai successivi corsi di formazione per insegnanti di sostegno, i corsi di Mauro ebbero il merito di far conoscere l'Orff-Schulwerk agli insegnanti delle scuole statali regionali quando in Italia di didattica musicale non si parlava ancora.

¹ Statuto del "Centro Pedagogico della Regione Friuli-Venezia Giulia", Art. 2 f., Trieste 1 giugno 1966, p. 1.

² E. Petrini, "Premessa", in: R. Crippa, *Società contemporanea ed esigenze pedagogico morali*, "Quaderni dell'Istituto di Pedagogia", Firenze, Le Monnier, n. 4, 1968, p. 8.

³ Il Centro si preoccupò anche di pubblicare le dispense dei vari corsi.

L'educazione musicale attiva trovò nel Centro Pedagogico un terreno fertile e un sostegno insperato: essa affascinò per la sua semplicità e immediatezza centinaia di maestri e professori e si diffuse a Trieste e nel territorio circostante dando una spinta decisa alla disciplina Musica, anche a livello nazionale. L'alta frequenza degli insegnanti ai corsi ebbe una grande ricaduta nella scuola locale tanto da contrassegnare, grazie a Mauro fino al 1990 e a C. Tripoli Aiello negli anni successivi, la storia del Centro stesso.⁴

I corsi Orff non si limitarono alla formazione degli insegnanti sul piano della didattica della musica, allora come oggi trascurata, ma interessarono bambini e ragazzi di varia età, della scuola materna (*Far musica giocando*), del ciclo elementare (*Canto – strumenti e danza*) e delle medie (*Flauto dolce – chitarra, canto e movimento*).⁵ Alla fine degli anni novanta le attività dedicate ai bambini e ragazzi tra i 5 e i 12 anni, “fiore all'occhiello del Centro Pedagogico”, furono affidate alla figlia di Mauro, Donatella ed il quotidiano “Il Piccolo”, si occupò di queste iniziative.⁶

I corsi per bambini e insegnanti furono affiancati, a partire dal 1978, dalle ricerche del Gruppo Studi di Musicoterapia, un'equipe di lavoro composta da una ventina di professionisti tra musicisti, medici, psicologi e insegnanti. Numerose le manifestazioni pubbliche organizzate per sensibilizzare sempre più persone qualificate. La prima si svolse al Liceo Petrarca con una relazione del prof. G. Buffoli di Padova (1979); visto il successo ne seguì una seconda nella stessa sede e con lo stesso relatore l'anno successivo. Da Mauro e Blasco vennero tenute conversazioni alla FIDAPA e alla sede locale della Rai; dal solo Mauro alla Spirale e all'Istituto Rittmeyer. Nel 1981, dichiarato “anno dell'handicappato”, venne organizzato il convegno internazionale *Musica e terapia* con interventi di F. Tuvo (*La musica e il cervello*), L. M. Lorenzetti (*Problemi e aspetti introduttivi della musicoterapia*), W. Keller (*Musica di gruppo con bambini normodotati e handicappati*), G. Cremaschi Trovesi (*Stimolazione sensoriale alla base della coordinazione motoria e del linguaggio*) e V. Hudolin (*La psichiatria sociale e la musica*).

Da segnalare, infine, per la loro importanza i due convegni-laboratorio (1995 e 1997) organizzati dal Centro Pedagogico nel ricordo di L. Mauro e affidati ai massimi docenti ed esperti europei del settore, tra cui V. Maschat direttrice e docente dell'Orff-Institut di Salisburgo e W. Hartman professore anch'egli all'Orff-Institut, nonché al conservatorio superiore di Vienna e al conservatorio di Kla-

4 Il Centro ancora oggi, a circa cinquant'anni di distanza, propone agli insegnanti di ogni ordine e grado un corso pluriennale di Educazione al suono e alla musica riconosciuto dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Friuli Venezia Giulia. L'attività di educazione musicale che Mauro svolse con il Centro Pedagogico è più ampiamente presentata, più avanti, nel capitolo di A. Pace, *L'educazione musicale nella Trieste del Novecento. Percorsi ed esperienze*.

5 *Speciale scuola*, in: “Il Piccolo”, 17/09/1985.

6 A. N. Naveri, *La musica per far ‘parlare’ il corpo*, in: “Il Piccolo”, 10/04/1991.

genfurt. L'apertura dei convegni, sempre affollati, fu affidata al vicepresidente del sodalizio G. Vianello, mentre la prolusione ai lavori fu svolta da C. Desinan.

ALTRE ATTIVITÀ

Non mancarono, nel corso degli anni, conferenze su temi scottanti della scuola, quali, *La valutazione della lettura* (Pezzetta e Grassilli), *Valutazione e misurazione nella scuola* (Gasparini, 1970) o su tematiche più generali inerenti all'alimentazione, la linguistica, la biologia, la neuropsichiatria infantile. Le documentazioni, spesso inedite, delle relazioni affidate sempre a nomi prestigiosi vennero conservate nell'archivio della biblioteca del Centro Pedagogico che, allestita in una delle due aule messe a disposizione dalla Benco, divenne – unica in Regione per il suo cospicuo nucleo librario altamente specializzato (oltre ventimila volumi) – una ricca fonte di documentazione per studenti e insegnanti.⁷ La biblioteca, dopo un censimento promosso dalla Provincia nel 1985-1986, fu catalogata con un sistema funzionale e il distacco di due insegnanti con il compito di segreteria da parte del Provveditorato, ne assicurò, per un certo periodo, l'uso pubblico. In seguito, cessata la collaborazione con il Provveditorato, la biblioteca riuscì comunque a garantire il servizio di consultazione grazie a un minimo finanziamento regionale e, soprattutto, all'opera di volontariato prestata da alcuni insegnanti associati al Centro.

Il Centro Pedagogico ebbe il grande merito di stabilire una serie di contatti con una varietà di Enti e Istituzioni, tra cui l'Associazione Famiglia-Scuola per cicli di conversazioni con genitori e insegnanti nella scuola media di Borgo San Sergio. Furono effettuati pure corsi di aggiornamento per insegnanti della scuola elementare e di quella media di primo e secondo grado, destinati sia alle scuole di madrelingua italiana che a quelle di madrelingua slovena.

Sempre per volontà del Centro Pedagogico tra gli anni settanta e ottanta dello scorso secolo a Trieste giunsero docenti medi udinesi a presentare le loro esperienze innovative nel campo dell'insegnamento della lingua italiana. Furono anche progettati incontri con docenti universitari per favorire l'introduzione della nuova matematica nella scuola elementare e organizzati corsi d'insegnamento della lingua inglese. Erano corsi che si susseguivano nel tempo e spesso si ripetevano su richiesta degli stessi insegnanti che sentivano il bisogno di aggiornarsi per restare al passo con gli importanti cambiamenti della scuola italiana. Un successo particolare ottenne il primo Incontro Internazionale di Letteratura Giovanile regionale Comparata, sul tema *Funzioni della letteratura giovanile nella formazione intellettuale e sociale dei giovani e per la comprensione fra i popoli*, organizzato dal Centro Pedagogico con l'"Ora del Racconto" di Trieste, rivista di letteratura regionale comparata, fondata e diretta da T. Bressan. Nelle due giornate, tra i re-

⁷ In: "Il Piccolo", 27/01/1987.

latori, oltre ad un folto gruppo di studiosi nazionali e regionali, c'erano i proff. R. Bamberger, direttore dell'International Institut für Jugendliteratur und Leseforschung di Vienna, Z. Peršič, per molti anni direttore della Mladinska Knjiga, e L. e F. Klaus, dell'Istituto Germanico di Cultura del Goethe Institut di Trieste.

Nel febbraio 1987 l'inadeguatezza dei due locali della scuola Benco rispetto alle nuove norme di sicurezza in materia di antincendio portò allo sfratto del Centro Pedagogico dalla sua sede storica. Dopo venti anni di attività l'Associazione, che allora poteva contare su una cinquantina di persone, rischiò la chiusura. Del problema si interessò il quotidiano locale con la pubblicazione di una lettera di segnalazione del caso indirizzata al direttore (24/02/1987) e un successivo articolo intitolato *Sfratto da evitare* (27/02/1987). Nel 1988 il Centro ebbe dal Comune di Trieste una nuova sede presso la scuola Manzoni, in via Foscolo 13.

Con il trascorrere degli anni, per vari motivi, e non ultimo la chiusura dei Provveditorati, il Centro Pedagogico del Friuli-Venezia Giulia ha perso la sua caratteristica di promozione e ricerca pedagogica. C. Tripoli Aiello, rimasta a portare avanti l'Associazione limitatamente ai corsi musicali, con poche e volenterose maestre, ha chiesto recentemente a un gruppo di ex docenti universitari, formato da L. Czerwinsky Domenis, C. Desinan, B. Grassilli, A. Pace e A. R. Stalio, di rivedere e aggiornare lo statuto. Il nuovo statuto riconosce al Centro una dimensione europea, allarga i suoi campi di ricerca e di interventi, dichiara di mettersi al servizio della scuola e di sostenere la ricerca. La novità è rappresentata dall'art. 3, paragrafo h), che assegna al Centro un compito fondamentale e fino a oggi poco seguito di ricostruzione storica e di documentazione della scuola regionale, così da conservarne la memoria e di trasmettere alle nuove generazioni un patrimonio di esperienze e di figure di insegnanti attivi che hanno fatto la storia della scuola e che altrimenti andrebbero dimenticati.

L'Associazione Italiana Maestri Cattolici

GIANNA PUTIGNA FUMO

I PRIMI PASSI

Nel 1945, conclusa la guerra, l'Italia era un paese devastato. Caduto il fascismo l'orizzonte politico era oscuro ed erano comparsi movimenti con un'impronta culturale distante da quell'umanesimo cristiano che rappresentava la forza vitale della concezione socio-politica universale della Chiesa. Il mondo cattolico si rese chiaramente consapevole che non bastava più quella visione del ruolo dell'uomo cristiano rappresentata dall'immagine del papa Pio XII che ritto in piedi, sulle rovine di una Roma bombardata, allargava le braccia quasi ad abbracciare l'umanità intera in un messaggio di pietà e di pace. La Repubblica era stata proclamata con uno scarto modesto di voti e la giovane democrazia appariva debole ed indifesa. Di fronte ad un quadro così contrastato il cristiano doveva proporre i propri valori e per farlo era necessario uscire dai ristretti confini della parrocchia ed impegnarsi, in prima persona, negli ambienti vitali della società in modo da contribuire con le proprie energie e le proprie proposte alla ricostruzione socio-politica e morale del paese. E gli ambienti nei quali le forze cattoliche dovevano entrare per portare il proprio contributo erano quello politico-amministrativo, quello del lavoro e la scuola. E fu quest'ultimo il ruolo che si assunse una nuova istituzione: l'Associazione Italiana Maestri Cattolici (AIMC).

Già all'indomani della liberazione del paese dal fascismo, alcuni dirigenti della sezione maestri dell'Azione Cattolica romana avevano avvertito l'esigenza di creare un sodalizio più ampio di quello nel quale avevano fino ad allora militato e decisero di promuovere un'associazione di maestri cattolici che si estendesse a livello nazionale.

L'associazionismo magistrale cattolico non era una novità ed aveva dietro di sé una storia antica le cui radici affondavano nelle vicende di fine Ottocento quando, nel 1875, era comparso un primo movimento cattolico. Ad esso aveva fatto seguito l'Associazione magistrale N. Tommaseo, che operò tra il 1900 ed il 1926, quando fu soppressa dal fascismo. Nel dopoguerra, il primo avvio del nuovo movimento fu merito dei responsabili della Commissione centrale maestri retta da C. Carretto con il coinvolgimento di talune personalità della classe magistrale che risiedevano a Roma, tra cui M. Badaloni, una figura che avrebbe avuto un ruolo di primo piano in ambito ministeriale. Le basi della nuova Associazione vennero poste nel 1944, ma fu il convegno di Roma del 4 novembre 1945 il primo vero inizio della vita associativa. In quella sede Papa Pio XII affidò all'Associazione, ed attraverso di essa a tutti i maestri e alla scuola italiana, un vero e proprio "mandato istituzionale", che era un invito ad una presenza attiva e, contemporaneamente una segnalazione di percorso. In questo suo messaggio Sua Santità sottolineava l'importanza di un investimento nella prima educazione ed annunciava il principio cardine che il maestro integra l'opera della famiglia, riconoscendo, con ciò, alla famiglia il suo primato nel campo educativo. Contemporaneamente valorizzava la complessità dell'opera dell'insegnante, azione delicata, "dura e difficile", che doveva essere compiuta con piena dedizione e responsabilità. Con queste sue parole, il Papa proponeva all'AIMC di assumere un'alta dimensione pedagogica che fosse associativa, integrata, di profonda ed estesa azione formativa, religiosa, sociale e culturale, aspetti questi che assegnavano una dimensione estremamente qualificata a quel termine "professionale" che oramai è consueto, ma che di per sé non sempre è chiaro.

Da allora l'AIMC si è sempre impegnata per risollevare la scuola e, in continuità, si è proposta di dar vita ad una figura di maestro che uscisse dai parametri tradizionali proponendosi sempre più come agente dell'insegnamento e dell'apprendimento, ma anche e soprattutto come educatore integrale della personalità infantile. Un maestro che non doveva trascurare nessuna delle direzioni aperte dai nuovi saperi pedagogici e didattici e che si doveva impegnare per acquisire competenze pedagogiche e didattiche più ricche ed efficaci. Doveva farlo, perché egli era destinato ad operare sempre meglio nei più diversi ambienti sociali, nelle città come nelle località più isolate ed economicamente depresse del paese, con una popolazione scolastica continuamente rinnovata, caratterizzata da problemi di apprendimento e di formazione nuovi ed insospettati, per i quali era necessario assicurare risposte adeguate.

L'Associazione assunse, in un tempo breve, un ruolo nazionale. Una delle personalità più rappresentativa fu, appunto, M. Badaloni, scomparsa nel 1994,

sottosegretario del Ministero della P.I. in più riprese, tra il 1960 ed il 1968, membro di diverse commissioni ministeriali e presentatrice di oltre settanta progetti ministeriali per la scuola. Fra le altre personalità legate all'Associazione non possiamo dimenticare C. Buzzi, presidente nazionale dal 1971 al 1993, succeduto alla Badaloni, senatore e sottosegretario alla PI. Altre figure di rilievo furono G. Boccardi, B. Vota, M. Parente, R. Ludovico, R. Gioberti, che fecero parte di una varietà di Commissioni ministeriali. Fra i presidenti va ricordato il friulano B. Forte, che convocò a Roma docenti di area pedagogica di varie università italiane, tra i quali c'erano anche i rappresentanti triestini, per discutere con loro la nuova laurea ai maestri. Negli anni settanta, in sede nazionale, tutte queste attività sono state un sicuro contributo a quelle riflessioni che poi hanno portato alla stesura dei Nuovi Programmi della Scuola Elementare del 1985, per i quali la Commissione ministeriale si era avvalsa delle competenze di insegnanti e dirigenti dell'AIMC.¹

LA SEDE TRIESTINA

L'AIMC di Trieste nacque nel 1945 e trovò subito sostegno in un gruppo di maestri provenienti dall'Istria da dove erano stati cacciati per quella pesante azione di pulizia etnica che era stata praticata dalla ex Jugoslavia. Questi esuli non avevano trovato a Trieste una facile accoglienza e per lunghi anni furono ospitati nei box di legno dei magazzini del Silos, a fianco della Stazione Centrale. Lontani dalle proprie terre i maestri esuli avevano trovato nell'associazionismo magistrale motivo di conforto e di coesione ed avevano aderito alla neonata AIMC anche per una riconferma identitaria, vale a dire per potersi fregiare del titolo di "italiani" in una città che allora era ancora lontana dal ricongiungimento all'Italia.

I primi anni associativi furono caratterizzati da un forte desiderio dei maestri triestini, tanto di quelli associati che di quelli aderenti, di ritrovarsi per condividere le nuove esperienze scolastiche, ma soprattutto per respirare un'aria "italiana", dove si potevano cogliere i segnali e le voci di una pedagogia nazionale. In quegli anni l'AIMC triestina ha saputo dare una risposta a quell'esigenza vivamente avvertita della classe magistrale triestina di non restare indietro rispetto al resto del movimento pedagogico italiano. E tale fu anche il motivo di una fitta rete di contatti con gruppi di maestri cattolici di altre città, di viaggi e scambi di esperienze, sempre condotte per stabilire rapporti con centri di ricerca e stringere amicizie con colleghi del territorio nazionale.

Agli inizi, l'Associazione trovò sede in coabitazione con altre realtà, finché nel 1955 venne acquistata una sede in via Ghega, grazie a sostegni di varia provenienza, ma soprattutto per l'appoggio dall'allora vescovo di Trieste mons. A. Santin. Si trattava di una figura carismatica, di grande energia, sempre molto vicino alla città, amato e rispettato dai triestini di ogni fede politica per la sua capacità di

¹ G. Boccardi, *Profilo di un'esperienza*, Trieste, AIMC, 1995.

dialogo, ma anche perché aveva subito violenza fisica nel corso di un suo viaggio pastorale nella vicina Capodistria, che allora era parte della Zona B del Territorio Libero di Trieste sotto amministrazione jugoslava, ma appartenente ancora alla diocesi di Trieste. Mons. Santin, in particolare, aveva a cuore tutti coloro che avevano abbandonato terre e case e che si trovavano in condizione di profughi. Dopo tre anni, l'AIMC si trasferì definitivamente nella sede attuale di via Mazzini 26, dove risiede tuttora.

L'attività dei primi dieci anni fu intensa, soprattutto di animazione culturale, per l'aggiornamento degli insegnanti, l'approfondimento di temi educativi e il sostegno didattico personalizzato nei confronti di tutti gli insegnanti che si rivolgevano ad essa. Non mancarono iniziative di livello nazionale, come l'ospitalità offerta al convegno del Paedagogium nel 1952, ed una serie di conferenze di illustri nomi della pedagogia nazionale, come A. Agazzi. Vennero anche stabiliti e mantenuti contatti con l'editrice La Scuola che invitò i maestri triestini a Brescia per una manifestazione culturale e fece loro dono del tricolore. Non si trascurarono manifestazioni musicali e la saletta di via Mazzini fu sede di una varietà di incontri e di conferenze di approfondimento delle tematiche educative e didattiche di attualità in occasione di ricorrenze, come quella sul Rosmini, e di celebrazioni, tra le quali l'opera poetica di P. Zovatto. Fra le tante attività fatte proprie nel tempo dall'Associazione non vanno dimenticati i Gruppi di Ricerca e Sperimentazione (GRS), rivolti soprattutto a giovani insegnanti desiderosi di provare a fare ricerca sperimentando.²

PRESIDENZE E SEGRETERIA

Alla presidenza della sede triestina si susseguirono personalità di rilievo cittadino: primo presidente fu M. Coretti, poi, per vent'anni, M. Gridelli, seguito dal direttore didattico M. Zanin ed altri. Con la formazione delle Regioni, anche l'Associazione, negli anni settanta, si articolò per Province e Regioni e quindi il presidente regionale fece parte di diritto del Consiglio Nazionale. Inizialmente il nostro territorio fu rappresentato a Roma da D. Gasparini dal 1959 al 1965 e poi da E. Gregoretti dal 1971 al 1975 ed erano presenze importanti perché canali di informazione per la città delle novità ministeriali e romane. In quello stesso anno venne eletta come primo presidente regionale G. Putigna Fumo, che rimase in carica fino al 1995 ed anche lei fu membro del Consiglio nazionale. A lei seguì N. Bressan, socia di Pordenone e presidente fino al 2013, ed attualmente l'incarico è ricoperto da C. Pessa.

Anche i segretari dell'Associazione erano figure qualificate. Segretario storico dell'Associazione fu A. Fragiaco, scomparso a 76 anni nel 1979. Penna elegante e feconda alternava studi di letteratura per l'infanzia e di storia locale, con vari

² Cfr.: *I maestri dell'AIMC triestina 1945-1970*, Trieste, tip. Arzioni

scritti sulla rivista “La porta orientale”, dedicati alla storia di Visinada, alla sua bi-secolare scuola e ad alcuni personaggi significativi della cittadina istriana, come il poeta M. Fachinetti.³ Petrini s’incontrava volentieri con lui a pranzo, nel ristorante Menarosti, ed amava discutere di letteratura e di scuola.

Studiose delle chiese triestine, Fragiaco scrisse *Il centenario della chiesa di S. Giacomo*.⁴ Nel 1967 propose l'*Antologia poetica 1915-1918* (2a ediz. 1968) per celebrare degnamente il cinquantenario della redenzione. Per Fragiaco la scuola triestina trascurava la storia della propria città e gli alunni concludevano i loro studi senza saper nulla delle vicende storiche, né delle ricchezze architettoniche ed artistiche della città di S. Giusto e si propose di preparare un materiale didattico apposito da distribuire nelle scuole. Nel 1957 uscì la prima serie della raccolta di schede di studio e conoscenza dell’ambiente: ne furono predisposte XXVII che ebbero larga diffusione tra gli insegnanti, ricche di informazioni e foto. Infine preparò testi divulgativi ad uso della scuola, tra cui *La chiesa di S. Nicolò dei Greci* e *La basilica di S. Silvestro*, editi entrambi nel 1978.

I CORSI DI PREPARAZIONE AI CONCORSI MAGISTRALI

Una delle attività che diede maggiore prestigio all’AIMC triestina e le assicurò nome negli ambienti magistrali cittadini fu la lunga serie dei corsi di preparazione ai concorsi magistrali. A causa della guerra erano rimasti fermi per vari anni ed avevano ripreso nel 1954, per svolgersi poi, con cadenza biennale, per un certo periodo. Trieste era appena stata restituita all’Italia e quella fu la prima chiamata dei maestri triestini. L’AIMC si propose subito come punto di riferimento fondamentale per la preparazione degli insegnanti che vi partecipavano organizzando i *Corsi di preparazione al Concorso magistrale*. Diretti dal prof. D. Gasparini, i corsi presentarono da subito un’elevata dimensione qualitativa. Offrivano ben 250 ore di lezione e potevano contare su un corpo di docenti che proveniva dal Magistero triestino e dalla scuola secondaria e che coprivano l’intero arco delle competenze necessarie per una seria preparazione professionale del futuro maestro. Già il primo di questi corsi si presentò bene e nel calendario comparvero gli insegnamenti di Filosofia dell’educazione (Bressani), Storia della pedagogia (R. Casini), Letteratura per l’infanzia (E. Crevatin), Metodologia (D. Gasparini), Didattica (E. Gregoretti) e Psicologia dell’età evolutiva (G. Tampieri). Nutrito era il settore dedicato alla lingua italiana con i docenti universitari B. Maier e S. Del Missier e i professori delle superiori, G. Trani e Frascinelli. Il corso era poi completato da una serie di interventi relativi alle didattiche disciplinari, affidati a docenti specialisti del settore. Per i concorsi successivi, al gruppo iniziale si aggiunsero

³ Cfr.: C. Desinan, “Fragiaco Alfonso”, in: *DBE, Dizionario Biografico dell’Educazione 1800-2000*, diretto da G. Chiosso e R. Sani, Torino, Editrice Bibliografica, I, p. 576, 2013.

⁴ “La Porta Orientale”, a. XXV, n. 9-10, 1955, pp. 401-414.

gli universitari E. Petrini, B. Grassilli, C. Desinan, con G. Rossi-Sabatini, prof. di Storia e Filosofia nel Liceo classico F. Petrarca e l'ispettore S. Zamborlini.

In questi corsi erano sempre previste delle esercitazioni scritte che, a partire dal 1970, furono affidate a S. Pezzetta. I titoli dei temi erano tratti dai possibili argomenti che erano nell'aria e che potevano diventare oggetto della prova scritta. Pezzetta, per la correzione del tema aveva esaminato i modelli di Jacobson, Trubeckoj, Ogden e Richards, ma aveva preferito lo schema di L. Hjelmslev,⁵ che egli aveva ricondotto alla retorica medioevale: la sostanza del contenuto (*inventio*), la forma del contenuto (*dispositivo*), la forma dell'espressione (*elocutio*) e la sostanza dell'espressione (*declamatio*). Nella correzione egli seguiva puntigliosamente un tale modello, non per passivo formalismo, ma perché era convinto che questa rigorosità rappresentava il solo modo per mettere in grado gli allievi di appropriarsi degli strumenti critici necessari per dare equilibrio, correttezza e consistenza al proprio elaborato scritto e per generare una modalità facilmente applicabile di autocontrollo. Il contributo di Pezzetta alla preparazione dei corsisti si muoveva anche in un'altra dimensione. Egli era stato commissario nel precedente concorso ed in quella veste si era sforzato di capire il modo con cui gli altri commissari interpretavano e giudicavano la prova scritta. La lettura di ciascun elaborato era collettiva e poi ogni commissario esprimeva il proprio giudizio. Pezzetta segnalava che i commissari erano tutti ben preparati e conoscevano bene l'argomento dell'enunciato assegnato dal ministero. Ma aveva anche colto che nel giudizio espresso da ciascun commissario comparivano, con un peso maggiore o minore, tre elementi di fondo: il linguaggio utilizzato, l'ordine dall'elaborato e il contenuto dello scritto e che la discussione tra i commissari per concordare il giudizio finale avveniva sulla base di questi tre elementi. Il dato era significativo, perché per Pezzetta questi tre criteri di valutazione potevano venire ricondotti alle regole della retorica classica.

Una tale ricchezza dell'offerta formativa orale e scritta aveva assicurato ai corsi una fisionomia tutta particolare: data la varietà delle competenze e delle tematiche affrontate e la qualità delle esercitazioni scritte diventava meno probabile che l'enunciato della prova scritta del concorso trovasse i corsisti triestini del tutto impreparati. E la riprova venne dal fatto che la quasi totalità dei partecipanti avrebbe superato la prova scritta. E non è raro incontrare ancora oggi qualche insegnante che racconta di aver conservato a casa gli appunti di quelle lezioni.

Per dovere di cronaca, in questa breve e incompleta presentazione dell'AIMC triestina non vanno dimenticati i corsi in collaborazione con il Paedagogium di Brescia sia per le educatrici di scuola materna che per la scuola elementare, con docenti di levatura nazionale come M. Agosti e A. Agazzi. Negli anni più recenti, con le vicende politiche mutate, il rallentamento di proposte innovative che richiedessero la partecipazione delle associazioni professionali si è determinato un modo diverso di fare associazione. Oggi sono le Regioni a coordinare le at-

⁵ L. Hjelmslev, *I fondamenti della teoria del linguaggio*, Torino, Einaudi, 1968.

tività provinciali ed a proporsi come interlocutrici con le amministrazioni centrali. Questi cambiamenti hanno fatto decadere l'abitudine di usare la sede come luogo di aggregazione e la diffusione della tecnologia della comunicazione ha generato nuove forme di contatto e di collegamento, individuali e di gruppo. Nonostante ciò l'Associazione, specialmente a livello nazionale, è ancora oggi forte interlocutrice del mondo politico e punto di aggregazione di altre associazioni professionali con cui fa rete.

Parte terza

La pedagogia della scuola

Direttori didattici e insegnanti

ANNA ROSA STALIO

LA VOLONTÀ DI RISORGERE

Questo saggio rappresenta l'abbozzo di un'indagine volta a cogliere, nelle sue varie articolazioni, l'impegno e l'opera di insegnanti appassionati ed innovatori, ma anche di un gruppo di preparati e attenti direttori didattici che furono di riferimento per i loro maestri e che seppero assicurare un saldo orientamento alla scuola in una città controversa e martoriata, che portava ancora vive le ferite della guerra.

In realtà la guerra finì a Trieste solo nel 1954, quando la città ritornò all'Italia – ovvero l'Italia a Trieste – dopo essere stata, negli anni tra il 1945 ed il 1954, città della zona A del Territorio Libero, sotto amministrazione alleata. Sarebbe però sbagliato ritenere che la scuola triestina fosse stata vivace solo sotto l'Austria, perché animata dall'irredentismo, ma poi travolta dai tempi, chiusa in difesa e priva di volontà e di energia.

C'era invece un grande desiderio di ripresa e di non lasciarsi sopraffare dalle difficoltà e la maestra Cargnelli¹ raccontò di essere stata costretta, nei primi anni

¹ Era figlia dell'ispettore scolastico G. Roverelli, ardito di guerra, fascista per dovere, insignito di ben cinque medaglie al valore, storico, poeta e musicista; nel 1945 era stato trattenuto in caserma prima dai fascisti e poi dai partigiani italiani. Autore del libro *Colloqui con i maestri*, Trieste, Editrice Tipografica R. Fortuina, 1940, dove seguiva il pensiero del primo Codignola,

cinquanta, a causa dei doppi e tripli turni, a portare all'aperto i suoi bambini, i quali avevano colto l'occasione per disegnare dal vero, con un cartellone sulle ginocchia, mentre, in precedenza, nessun maestro e per nessun motivo usciva dalla propria aula. Era stata una necessità, ma anche la scoperta di un modo nuovo di fare scuola, sciolto dalle regole, un deciso segnale di rinnovamento, perché l'uscita dalla classe ha sempre rappresentato, in educazione, il momento simbolico della rottura con il passato ed è significativo il fatto che il primo atto di coraggio di M. Montessori fu quando, assunta da poco nella clinica romana, decise di portare all'aperto i suoi bambini frenastenici, tra la costernazione del personale di turno.

Il Governo Militare Alleato non colse la portata della specificità locale della scuola triestina, ben diversa dalla realtà nazionale, ma fu generoso con essa in fatto di sostegno e di sussidi didattici e organizzò un importante Congresso degli insegnanti con la presenza illustre del colonnello americano C. Washburne più noto come collaboratore del Dewey, dalla cui penna erano usciti i Programmi per la scuola elementare italiana del 1945, i primi del dopoguerra. Ad una platea affollata, Washburne propose la concezione del tutto nuova per Trieste di una scuola-laboratorio, ispirata a quel concetto di educazione democratica che per gli americani era scontato, ma che l'Italia aveva appena conquistato, a prezzo di pesanti sacrifici, un concetto che però nella relazione del colonnello americano, venne espresso in termini troppo distanti dalla realtà locale. Inoltre la dimensione didattica da lui presentata, fondata sul *learning by doing*, sembrò agli insegnanti triestini, ancora gentiliani sul piano teoretico e allievi del Lombardo-Radice su quello pratico, priva di quei contenuti culturali che non venivano dall'esperienza e che per i maestri triestini erano di fondamentale importanza per un solido processo formativo.

La classe magistrale triestina manifestò comunque un desiderio di rinnovamento che i Programmi nazionali del 1945 non seppero soddisfare e così più che il GMA furono questi dirigenti scolastici e alcuni maestri d'avanguardia a prendere in mano la situazione, muovendosi in modo autonomo, in un mondo magistrale che continuava fra gravi difficoltà.

UN DENOMINATORE COMUNE

Un primo quadro della situazione scolastica triestina comparve in un volumetto del 1954 scritto da T. Bressan, nato a Zara nel 1916 e poi trasferitosi a Trieste, insegnante elementare e professore alle scuole medie, scrittore di testi per ragazzi e critico di letteratura infantile. In quelle pagine Bressan aveva analizzato con attenzione l'attivismo storico dei maestri triestini ricordando che tale «corrente didattico-pedagogica agli inizi del nostro secolo non era stata affatto un'improv-

si era conquistato a Trieste un elevato prestigio. Non aveva accettato di aderire alla Repubblica di Salò e nel 1945 la "Commissione d'epurazione per le libere professioni", istituita dal GMA, riconobbe la sua integrità.

visazione mondana e nemmeno un movimento ideologico esclusivamente scolastico, ma sociale, economico, spirituale di pari passo con il dinamismo della vita moderna». ² In realtà, a Trieste il movimento dell'attivismo non era del tutto ignoto e già sotto il fascismo, come ricorda l'ispettore E. Crevatin, ³ i maestri triestini avevano conosciuto le esperienze di M. Boschetti Alberti e G. Pizzigoni, le quali, per alcuni aspetti, furono le prime ispiratrici di una didattica non allineata, che però si muoveva a fatica nelle pieghe di una scuola "libro e moschetto".

Con questa convinzione Bressan si era dedicato nel 1953 a un'indagine didattico-pedagogica che egli svolse presso le scuole del TLT, osservando come «fra attivisti e tradizionalisti predominino un comune denominatore e una sicura possibilità d'intesa consolidata dal dovere di rivedere la propria personale posizione, inevitabilmente evolutiva come tutte le cose di questo mondo e aperta a tutti i nuovi valori». ⁴ Una tale esigenza di rinnovamento era vivissima anche nella dirigenza e l'ispettore scolastico E. Crevatin racconta nelle sue memorie che nei primi anni cinquanta correva in Italia a frequentare ogni corso di formazione di cui aveva conoscenza per poi riportarne notizia a Trieste. ⁵

L'“ORA DEL RACCONTO”

Bressan si distinse anche nel campo della letteratura infantile di cui fu strenuo difensore ed analista critico e dove si impegnò con una serie di saggi brevi e di raccolte di autori regionali spesso trascurati, ⁶ Con energia e continuità si propose di rivalutare la letteratura per l'infanzia togliendola da quello stato d'inferiorità al quale era stata spesso relegata perché ritenuta «non degna di analisi e di sistematica classificazione scientifica, né nel campo della stessa scuola, di cui fu magra ancella, né della letteratura, di cui fu sorellastra o figliastra, né della politica scolastica e culturale protesa a risultati immediati». ⁷

Significativo e instancabile fu il suo impegno per la rivista semestrale di letteratura giovanile “L'Ora del Racconto”, fondata nel 1967, che diresse in una prolungata collaborazione, fino al 1989, con L. Sossi, oggi docente di Storia e letteratura

2 T. Bressan, *La scuola attiva a Trieste Parte I*, Trieste, Cozzi Editore, 1954, p. 14.

3 E. Crevatin, *Crescere per conoscere e per amare*, Verona, Gemma Edictio, 2009, p. 495.

4 T. Bressan, *La scuola attiva a Trieste Parte I*, cit., p. 89.

5 E. Crevatin, *Crescere per conoscere e per amare*, cit., p. 487.

6 Comparvero tra l'altro, *Invito alla letteratura per ragazzi*, in “La Porta Orientale”, n. 7/10, 1961 e *Fiabe tradizionali della regione Friuli-Venezia Giulia*, in: “Schedario”, Firenze, n. 162. Nei numeri 1-2, 1965/66, della sua rivista, “L'Ora del Racconto”, raccolse il primo florilegio di scrittori per l'infanzia giuliani e friulani. Il suo lavoro più attento e prezioso per l'ampia rassegna svolta è il saggio “Letteratura giovanile e per l'infanzia”, in: *Enciclopedia monografica del Friuli-Venezia Giulia*, vol. III, parte seconda, 1979, pp. 1297-1313.

7 Cfr.: T. Bressan, *Non ammazzate Pinocchio*, Napoli, Guida Editori, 1979, p. 7.

per l'infanzia nell'Università di Udine, organizzando una serie di incontri per gli alunni delle scuole elementari e medie di Trieste per accostarli al piacere della scrittura attraverso esperienze che venivano quindi pubblicate nelle pagine della rivista stessa. E fu un caso di "scrittura creativa" *ante litteram* che rappresentò anche un elemento di sollecitazione per i maestri di Trieste, che si impegnavano perché i loro scolari comparissero in quelle pagine. Bressan costruì anche una ricca biblioteca di letture giovanili e di testi di pedagogia e didattica alla quale ricorrevano insegnanti, famiglie e scolari. Pubblicista, fu per qualche tempo commentatore pedagogico apprezzato del quotidiano "Il Piccolo".

La sua esperienza di docente della scuola secondaria lo spinse a sostenere con energia la riforma della scuola media unica del 1962, affermando l'importanza di un "umanesimo integrale" che si rivolgesse a tutti gli alunni senza tralasciare soprattutto i più deboli, comprendendo con grande lungimiranza che la riforma della scuola media avrebbe attivato un processo di trasformazione radicale della cultura della popolazione.

In questa mini rassegna di personale letterato della scuola va ricordato M. Fraulini. Nato ad Aviano nel 1905, direttore didattico e instancabile animatore culturale, fondò nel 1945 la Società Artistica Letteraria per sostenere la cultura regionale e promosse, sempre con tale finalità, la pubblicazione di ventidue "Quaderni di scrittori giuliani" che raccoglievano, accanto alle opere di autori affermati come F. Tomizza e B. Marin, anche opere di giovani scrittori e riproduzioni di pittori e scultori. Numerosi i suoi scritti, che meritavano l'attenzione di critici illustri.⁸

Sul versante pedagogico e didattico Fraulini portò nella scuola il suo interesse linguistico e letterario e affrontò soprattutto questioni legate alla lingua, all'arte e alla scrittura, elemento, quest'ultimo, che per lui rappresentava «il documento più autentico della personalità».⁹ Fraulini diede una solida impostazione estetico-letteraria alla formazione degli insegnanti rielaborando in senso pedagogico

8 Scrisse: *Cantuzade triestine* (1975), musicate da Antonio Illesberg, *Un'estate a Trieste* (1976), *La prima età*, romanzo (1978), *La Gastalda*, racconti (1981), *Equivoci della vita* (1985). Tra le commedie ricordiamo: *La rinuncia di Don Giovanni* (1957) e l'atto unico *L'eremita e il pastore* (1965). Ottimo conoscitore della letteratura regionale pubblicò il saggio *La cultura del Friuli orientale, la provincia letteraria di Gorizia*, in: "La Porta Orientale", a. XXXII, n. 9-10, fasc. 177, settembre-ottobre 1962, pp. 351-363. La sua opera di scrittore e di critico è stata oggetto degli studi di M. Gioitti Del Monaco, *Marcello Fraulini*, in: "QF", n. 10, aprile-maggio-giugno 1956, pp. 18-19, B. Maier, *Un nuovo volume di liriche di Marcello Fraulini*, in: "La Voce giuliana", Trieste, 16 ottobre 1965; *Marcello Fraulini*, in: O. H. Bianchi, B. Maier, C. Bo, *Scrittori triestini del Novecento*, Trieste, LINT, 1968, pp. 1660-1661, E. Fraulini (ed.), *La SAL di Marcello Fraulini. Quarant'anni di Società Artistico Letteraria a Trieste, 1945-1985*, Trieste, Italo Svevo, 1988, G. Di Fusco (ed.), *La poesia nel Friuli-Venezia Giulia*, Forlì, Forum-Quinta Generazione, 1988, pp. 75-78. La presentazione più recente della sua figura è di C. Desinan, "Fraulini Marcello", in: *DBE, Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, I, diretto da G. Chiosso e R. Sani, Torino, Editrice Bibliografica, 2013, p. 588.

9 Cfr.: M. Fraulini, *Scrittura e civiltà*, in: "La Porta Orientale", n. 1-2, gennaio-febbraio 1955, pp. 53-63; *Lingua e dialetto nelle scuole di Trieste*, in: "La Porta Orientale", a. XXXI, n. 7-10, luglio-ottobre 1961, pp. 348-365 e *Le correnti del pensiero d'oggi. Il problema dell'educazione estetica*, in: "La Porta Orientale", a. XXXII, n. 1-2, gennaio-febbraio 1962, pp. 66-69, con una continuazione nel n. 3-4, marzo-aprile 1982, pp. 145-54.

l'estetica di B. Croce. Per lui l'arte è sempre "sentire, comunicare e quindi esprimere". Fattore essenziale dell'opera d'arte è l'intuizione, che egli riconduceva ad una "conoscenza immediata, (...) contemporaneamente universale e relativa". In quanto attuarsi libero dello spirito, l'arte, nelle sue varie manifestazioni, doveva essere considerata parte integrante ed insostituibile del processo educativo. Da qui il rifiuto di una scuola come luogo di trasmissione passiva del sapere e la proposta di un agire educativo volto a sollecitare le energie spirituali interiori di ogni allievo. In particolare egli assegnò un valore fondamentale alla lettura, intesa in senso ampio, concepita come la forma più elevata di autoeducazione: "si legge con gli occhi, ma anche con le orecchie e la stessa natura va vista come un grande libro". Morì a Trieste, il 29 agosto 1985 e per onorarne la memoria è stata intitolata a suo nome la scuola dell'infanzia di Borgo San Mauro.

Solo per rimanere nel tema, accanto a lui, tra i letterati della classe magistrale triestina di quel periodo, vanno ricordati F. Clama, autrice di alcuni libri gialli, uno dei quali *La valle delle croci spezzate*, ottenne il premio Alberto Tedeschi (1983) e S. Pezzetta, scrittore di libri per ragazzi e di testi scolastici, al quale è stato dedicato un capitolo nella prima parte di questo volume. Era stato lui, con F. Novelli, a preparare *Piccola Vela*, primo libro di lettura per la scuola elementare pubblicato nella Zona A del Territorio Libero di Trieste, con l'approvazione dell'apposita Commissione del Governo Militare Alleato. E poi ancora: *Un alfabetiere da colorare e sette poesie da leggere* (1949), *Bel tempo* (1962), *Primi gradini* (1964), tutte letture per la I classe elementare. Lasciò un ricordo vivo nei suoi alunni, i quali dichiarano di aver coltivato per suo merito il gusto per la lingua e le lettere, attraverso le pagine ed i racconti che egli riusciva a trovare e che proponeva in classe, segnalando personaggi, ambienti, caratteri e descrizioni e mettendo in evidenza frasi, verbi ed aggettivi che nel suo modo particolare di spiegare ponevano tutta la classe di fronte al potere della parola.

DIRETTORI, MA DIDATTICI

Fraulini fu il capofila di un gruppo di direttori didattici che meritano attenzione, ciascuno dei quali manifestò una propria personalità pedagogica originale. Fino al 1958 le scuole elementari erano affidate a direttori di impostazione didattica tradizionale e fu il concorso del 1958 l'occasione per un grande cambiamento; presieduto dal Volpicelli, da quel concorso uscì un gruppetto agguerrito di direttori di nuova generazione, costituito da O. Cerqueni, D. Gasparini, R. Unterweger Viani, S. Zamborlini ed E. Zamola, che avrebbe contrassegnato una lunga stagione di novità organizzative e didattiche. Avevano tutti partecipato ad una selezione nazionale durissima, fatta su oltre 4000 candidati, da cui solo 162 erano risultati vincitori, tanto da coprire meno di un terzo dei posti messi a ruolo. Ad essi si aggiunsero, con il concorso successivo, nel 1963, G. Spiazzi, maestro e collaboratore universitario, e G. Sattler, che prima di diventare direttore didattico era stato uf-

ficiale di grado elevato nella polizia civile del GMA e poi maestro. Si costituì, così, tra il '58 ed il '63 un "manipolo" di dirigenti relativamente giovani, ricchi di esperienza magistrale, perché erano stati tutti maestri e ben preparati per il loro percorso di studio sul piano pedagogico e delle scienze dell'educazione. Inoltre, tramite D. Gasparini, che per un periodo di tempo era stato contemporaneamente direttore didattico e ricercatore universitario, prima come assistente e poi come incaricato di Didattica, molti di loro entrarono in rapporto collaborativo con il Gruppo triestino del Magistero e altri avevano stabilito contatti con L. Trisciuzzi, docente di Pedagogia nella Facoltà di Lettere. Il risultato fu che la scuola triestina poté contare, per un lungo periodo, su un gruppo di direttori altamente qualificati che diresse il proprio Circolo con competenza e attenzione tanto che ciascuno lasciò un'impronta particolare nelle sedi di propria assegnazione. Il loro punto di riferimento furono i Programmi ministeriali per la scuola elementare del 1955, i primi elaborati con una prospettiva pedagogica meditata, dopo i primissimi Programmi del 1945, che per l'urgenza di cambiamento e la mano diretta del Washburne avevano attinto largamente ad un pragmatismo americano estraneo alla nostra cultura.

La dirigenza scolastica triestina si mosse ben presto in modo autonomo su linee originali di netta avanguardia. Acquistarono, così, rilievo l'aspetto creativo per R. Unterweger Viani, la completezza e l'unità del processo educativo per R. Casini, l'attivismo europeista, la figura dell'insegnante sperimentatore e la pratica dell'educazione stradale per E. Gregoretti. D. Gasparini fermò la sua attenzione sul riscatto sociale e su una didattica della partecipazione, mentre E. Zamola dedicò le proprie energie alla valorizzazione delle possibilità che il territorio poteva assumere come terreno di formazione e di conoscenza. S. Zamborlini si impegnò a fondo per un'estensione della lettura come capacità critica e per la lucidità del pensiero e G. Spiazzi era conosciuto per una visione della scuola in cui operatività didattica, organizzazione e collegialità dovevano essere strettamente unite. Disponibilità al sostegno ed autorevolezza benevola furono le caratteristiche dell'azione di G. Sattler. I direttori didattici costruirono tra di loro solide amicizie e anche con la stagione dei pensionamenti continuarono a ritrovarsi settimanalmente per chiacchierare e ricordare.

La caratteristica che li univa e che costituì l'elemento sostanziale della loro attività fu l'esercizio di una funzione didattica attenta e continuativa. Sempre presenti, più che "dentro" la scuola erano "dentro" la classe e la normativa di quel tempo legittimava questa loro funzione. Molto vicini agli insegnanti, li seguivano, assistevano alle loro lezioni, ponevano domande agli alunni, valorizzavano il lavoro svolto e non mancavano di dare suggerimenti e consigli. La loro presenza diventava una garanzia di serietà e di unità dell'azione didattica di ogni plesso. Durante le riunioni con i docenti erano ricchi di rilevazioni pedagogiche e indicazioni metodologiche sulle diverse materie di insegnamento. Erano didattici, ma anche animatori culturali. Con un vivissimo senso di rispetto della legge, presentavano ogni direttiva ministeriale non senza un severo esame critico e da-

vano suggerimenti per partecipare a iniziative, mostre o concorsi che potevano interessare la scuola. Ed è stato questo modello di dirigenza il pilastro della scuola triestina della seconda metà del Novecento.

C'è un ultimo elemento comune che caratterizza questo gruppo di direttori didattici triestini. In una Trieste che dalla distruzione del dopoguerra era arrivata al boom economico non solo i rioni cittadini di periferia e gli agglomerati operai, ma anche le aree di centro città erano caratterizzate da un palese disagio sociale tanto che gli insegnanti che, dopo anni di periferia, erano riusciti ad ottenere il trasferimento in una scuola del centro, vi trovavano, più o meno, gli stessi problemi. In un simile contesto, per i direttori didattici triestini la scuola rappresentò lo strumento fondamentale di riscatto e di rilancio morale, culturale e civile dell'intera città.

LA TOPOGRAFIA DEL FARE

Seguendo un ordine di convenienza e solo approssimativamente cronologico, queste personalità direttive meritano un breve profilo che caratterizzi gli aspetti originali della loro presenza. Comincio con una delle figure più emblematiche, quella di A. Viezzoli, maestro elementare, direttore di alcuni ricreatori triestini e, dalla fine degli anni cinquanta, della scuola F. Dardi, dove il mattino accoglieva gli alunni con apparente severità, che però, a me alunna, sembrava mista a simpatia. Di impostazione pedagogica classica e magistrale, sempre vigile osservatore di ciò che avveniva all'interno delle classi, fu promotore instancabile d'iniziativa improntate al far bene scuola. Non trascurò mai, pur nel suo ruolo di direttore didattico, la sua passione per lo scoutismo e fu protagonista della sua rinascita del dopoguerra, in una linea di rinnovamento di natura più educativa ed attivista che di ricupero storico. Studioso del movimento europeo della "scuola attiva", nella quale trovava qualche concordanza con lo scautismo, portò questa sua passione nella scuola, dove seppe intrecciare i valori del movimento fondato da R. Baden-Powell con quel rigore di studio che richiedeva agli alunni, finalizzato sempre ad una scuola palestra di vita sociale e relazionale.

Alla Dardi gli successe R. Casini, figura rilevante nella scuola triestina, di non comune intelligenza pedagogica. Dopo quattro anni trascorsi come maestro elementare in Friuli, si era trasferito a Trieste e prima di diventare direttore didattico aveva insegnato nella scuola Battistig di Barcola e nel semiconvitto di Banne.

Da maestro Casini si era posto sempre come finalità quella di insegnare a padroneggiare il linguaggio partendo dalla "scuola del fare" che nella sua concezione pedagogica non consisteva tanto nel manipolare oggetti o mettere in atto esperienze pratiche da cui trarre conoscenze, quanto nel creare occasioni per sviluppare un linguaggio di cose, ricordi, descrizioni, confronti e progettazioni, che per Casini, nel suo insieme, rappresentavano "la carta topografica del vissuto dell'uomo". Per lui il linguaggio non era né quello delle letture scolastiche, né

quello del componimento scritto, ma quello della varietà delle funzioni che la lingua esercita, in continuazione, nel suo uso. Aveva anche colto, con lungimiranza, che gli schemi motori rappresentano la base iniziale per lo sviluppo degli schemi mentali che poi, con l'attività, possono venire ristrutturati in forme sempre più complesse per una crescita mentale progressiva e ordinata del bambino.

Casini, in una recente intervista¹⁰ ha delineato chiaramente l'importanza del ruolo didattico ricoperto dal direttore. Ha raccontato che durante le sue visite si metteva a fare lezione sempre partendo da quello che stava facendo l'insegnante e lo faceva con passione perché "è bello quando senti che hai la classe in mano". Ha spesso consigliato maestre e maestri, ma sempre con spirito di collaborazione perché "insegnare è un atto creativo da non giudicare".

Consapevole che è sempre importante disporre di riferimenti didattici precisi con i quali stabilire confronti e riflessioni, si era impegnato a fondo in attività di formazione per gli insegnanti. Anche temendo talvolta "di non essere capito" si è sempre proposto di comunicare in modo diretto quei principi chiave che per lui rappresentavano la direttiva lungo la quale doveva muoversi la scuola, vale a dire proporre al bambino strumenti utili per vivere in equilibrio con l'ambiente, saper usare il pensiero e consolidare schemi motori e mentali. Ha anche voluto trasmettere la convinzione di non fermarsi all'apparenza dell'agire infantile, ma di andare oltre, perché "il comportamento è la spia di ciò che avviene dentro".

In quest'ottica va letta la conclusione di un suo articolo pubblicato nel 1975 in cui condannava la ripetitività didattica, perché l'insegnamento non deve essere una routine e non deve fossilizzarsi «nelle abitudini di un metodo che potrà apparire anche efficace, specie dall'esterno e da chi basa le sue verifiche sui contenuti memorizzati, ma non sarà mai né plastico né intelligente; adattabile cioè alla personalità dell'alunno in perenne evoluzione».¹¹ Egli chiese di andare in pensione nel 1984 quando, ricorda oggi con un po' di amarezza, "mi sentivo con le spalle al muro ed ero diventato soltanto direttore non più *didattico*".

Per me, maestra elementare dal 1975 al 1981 presso la scuola Dardi, Casini è rimasto sempre "il direttore didattico per eccellenza", colui che faceva divertire gli alunni quando veniva in classe, che mi sosteneva nei miei tentativi di innovazione di giovane insegnante desiderosa di mettere in pratica quanto avevo appreso nei corsi universitari. Soprattutto è stato colui al quale devo molto per la mia formazione come direttrice didattica, perché mi ha insegnato a gestire un Collegio Docenti, a relazionarmi con insegnanti e genitori, a mediare nei momenti di criticità ma anche a prendere decisioni importanti.

¹⁰ Gentilmente concessa in data 23/09/2013.

¹¹ R. Casini, "Uso dei sussidi didattici in una scuola triestina", in: *La Scuola, conversazioni sociologiche e didattiche con gli insegnanti*, Trieste, Cassa di Risparmio di Trieste, 1975, p.20.

Negli anni sessanta fu un punto di riferimento della scuola triestina anche la figura di E. Gregoretti, insegnante elementare prima e poi direttore didattico a Gorizia, Gradisca e Trieste. Richiamato alle armi era stato catturato dai tedeschi a Cantorino nel 1943 e deportato nei lager nazisti della Polonia e della Germania. Da queste esperienze scaturirono varie pubblicazioni.¹² Dopo la guerra diresse il notiziario “Noi reduci” dell’Associazione Nazionale Reduci dalla prigionia (ANRP) di Trieste. Dal 1947 al 1951 fu chiamato a svolgere attività di ricerca nel campo dell’orientamento scolastico e professionale presso l’Istituto di Psicologia della Facoltà di Lettere e Filosofia dell’Università di Trieste, diretto dal prof. F. Banissoni. Insegnò Psicopedagogia nel seminario diocesano di Trieste. Relatore in numerosi corsi per insegnanti fu europeista convinto e si adoperò per introdurre nella scuola una primissima forma di educazione europea. Strinse poi un rapporto stretto con il Gruppo storico triestino e collaborò in via continuativa alla stesura delle pubblicazioni per la scuola curate da Petrini. La sua analisi dei programmi didattici nazionali, dal Decreto Legge Casati del 1859 fino ai Programmi del 1985, ha rappresentato una base di riflessione e di approfondimento delle tematiche educative per la formazione dei docenti. Per lui, con i Programmi del 1985 venne costruito un ponte verso il futuro, verso una più matura socialità e uno spazio più ampio alla base dell’istruzione obbligatoria.¹³

Presidente della FISM, si impegnò a fondo in una serie di corsi di formazione, con interventi continuativi di Petrini, Pezzetta, Desinan, Valenti e le relazioni dell’intero corso furono regolarmente raccolte in apposite pubblicazioni. In un’ottica pedagogica valorizzò l’innovazione e la sperimentazione, purché finalizzate al miglioramento dell’attività docente e non alla ricerca fine a se stessa. Fu anche storico della scuola triestina sulla quale pubblicò articoli e saggi, da cui trasse motivi di novità o di conferma.¹⁴

Un’ultima attività realizzata nella scuola per suo merito è costituita dai corsi di educazione stradale,¹⁵ con esibizione finale delle scuole in piazza Unità. Lo fece

12 E. Gregoretti, *Alt! Attenti al filo! Antologia di racconti della prigionia di Germania*, 1968, e *Libertà vò cercando*, 1976. La sua opera più sofferta fu *Il Golgota degli Imi. Rievocazioni di prigionia 1943-1945*, Trieste, ANRP, 1980, dove racconta, senza risentimenti né pietismi, le tragiche vicende dei militari italiani internati che avevano rifiutato di collaborare con i nazisti. Seguirono le liriche di internamento *Aneliti di libertà*, Trieste, ANRP, 1982 e un volumetto di liriche, con una *Prefazione* di S. Bossi, *Pennellate*, Trieste, Ed. I. Svevo, 1989.

13 Cfr.: E. Gregoretti, “Conoscenza critica dei programmi didattici della scuola elementare (1985)”, in: F. Blezza, G. Cirignano, C. Desinan, *Maestri Anni Novanta*, Firenze, Le Monnier, 1995, pp. 263-272.

14 Cf.: E. Gregoretti, *Le istituzioni per l’infanzia a Trieste e provincia: lineamenti storici*, Trieste, FISM, 1988.

15 E. Gregoretti descrisse e commentò queste sue attività in due scritti: *Annotazioni sull’educazione stradale del 1960* e *Educazione e propaganda del 1961*.

nettamente in anticipo rispetto al Decreto Interministeriale dell'agosto 1994 che aveva recepito quanto previsto due anni prima dal Nuovo Codice della Strada del 1992. In quegli anni il punto di riferimento erano i Programmi del 1955 che nel capitolo dedicato all'educazione morale e civile per il secondo ciclo avevano introdotto il tema *norme di circolazione stradale*, ma Gregoretti seppe realizzare attività che superavano questo concetto puramente descrittivo di "norma", per attuare veri e propri percorsi educativi.

IL CANTIERE DI S. SABBA

Amico stretto di Gregoretti e sostenitore nelle sue iniziative fu D. Gasparini, direttore didattico della scuola del rione di S. Sabba, quando la scuola non aveva ancora un nome, perché solo più tardi fu denominata "Domenico Rossetti". S. Sabba fu fucina di esperienze educative. Vi insegnavano maestri e maestre volenterosi e impegnati e da essa uscirono Desinan, Sattler e Spiazzi.

Gasparini era stato un direttore "fuori regola", attentissimo sul piano didattico, sempre ricco di iniziative per la sua scuola ed i suoi insegnanti e pressante presso gli assessorati comunali che erano responsabili dell'edificio. Era stato lui a suggerire a Sattler di presentarsi al concorso per direttore didattico e Sattler gli era stato sempre riconoscente. Ed è sua l'affettuosa presentazione della figura di Gasparini come direttore didattico nel volume di studi in sua memoria. Meritano di essere riportate quelle parole:

(D. Gasparini) portò nella scuola il contributo della serietà dei suoi studi, delle sue ricerche, della sua solida preparazione di base, facendo tesoro dell'esperienza acquisita sul campo quale insegnante in classi di centro-città, di paese o di periferia, anche in zone mistilingue di confine. Cultura multiforme la sua, sempre pronta a confrontarsi con iniziative, studi, progetti che si stavano sviluppando nelle altre regioni italiane.¹⁶

Impegnatissimo nella scuola e nell'extrascuola, parte integrante del Gruppo storico del Magistero triestino e di tutte le sue iniziative sul campo ed editoriali, direttore dei corsi AIMC per i concorsi magistrali, direttore dei due corsi magistrali ortofrenici del Centro Pedagogico della Regione del Friuli-Venezia Giulia, conferenziere e pubblicista, era per tutti un mistero dove trovava il tempo di seguire, così bene, tutti questi impegni.

A S. Sabba Gasparini si era occupato delle famiglie disagiate e dei ragazzi abbandonati di quel rione. Aveva dato vita ad una biblioteca in una sala della scuola, convinto che un buon libro poteva aiutare a togliere un ragazzo dalla strada, ed aveva aperto alcune classi per bambini sinti. Il miglior elogio lo ebbe dal Provvedi-

16 G. Sattler, "Dieci anni a S. Sabba", in: *Le dimensioni dell'educare e il gusto della scoperta nella ricerca. Studi in memoria di Duilio Gasparini*, a cura di L. Malusa, O. Cassottana, Roma, Armando, 2011, pp. 149-150.

tore Tavella, il quale un giorno lo convocò nel suo ufficio e gli disse: “Gasparini lei è sempre ai limiti della legge.... Ma lo fa nell’interesse della scuola e dei bambini”.

Come maestro Gasparini aveva praticato una metodologia didattica che aveva chiamato “socratica”, ma che oggi potrebbe venire accostata al *problem solving*, che egli utilizzava per diverse discipline, dove dialogava con la classe attraverso un sistema di documentazioni, domande e risposte.

Diversa è la vicenda di G. Sattler, vincitore del concorso direttivo del 1963, che svolse il suo ruolo di direttore didattico con il riconoscimento dei maestri e delle maestre del XII Circolo. Non dimenticò mai il sostegno avuto da Gasparini che aveva visto in lui tutte le sue doti di educatore: «il godere della sua stima fu per me motivo di orgoglio e di stimolo per approfondire e penetrare in quel seducente mondo dell’insegnamento e dei valori che la scuola deve manifestare, fare propri e dare, con coscienza e a piene mani, nella preparazione e nella formazione del cittadino di domani». ¹⁷ Da direttore didattico, fu di stimolo per gli insegnanti, sempre pronto ad accogliere quanto gli pareva utile. Convinto dell’importanza dell’innovazione, aprì la scuola di Opicina alle primissime esperienze nazionali di istruzione programmata, non sempre ben viste, né in ambienti universitari, né in quelli scolastici, ed ospitò la sperimentazione avviata da L. Trisciuzzi con un programma skinneriano di insegnamento della lettura e della scrittura, che egli stesso aveva preparato.

IL TEATRO A SCUOLA

In questa rapida panoramica di direttori didattici che “hanno lasciato il segno” nella scuola triestina, non va dimenticato R. Unterweger Viani che valorizzò la pratica del teatro dei ragazzi, distinguendolo bene dal teatro “per” i ragazzi, recitato da adulti. Da direttore didattico delle scuole elementari del rione operaio di S. Giacomo si impegnò a fondo per togliere i ragazzi dalla strada e accoglierli in un ambiente educativo. Per Unterweger Viani il teatro rappresentava uno strumento di eccellenza nella scuola e nell’extra-scuola e costituiva uno degli strumenti più efficaci di ricupero sociale. Nel 1965 fondò, in collaborazione con l’oratorio dei Salesiani, che aveva sede nello stesso rione, l’Istituto di Arte Drammatica (IDAD) per offrire ai bambini abbandonati l’opportunità di essere coinvolti in prima persona in un’attività artistica. A questa realtà unì poi il Coro sotto la guida di un frate che suonava il flauto: era un inizio ma quell’attività ebbe uno sviluppo inaspettato e diede origine ai Piccoli Cantori della Città di Trieste inizialmente diretti con rigore da E. Calvano e dal 1976 ad oggi da M. Susovsky. ¹⁸

¹⁷ G. Sattler, “Dieci anni a S. Sabba”, in: *Le dimensioni dell’educare e il gusto della scoperta nella ricerca. Studi in memoria di Duilio Gasparini*, a cura di L. Malusa, O. Cassottana, cit., 2011, p. 150.

¹⁸ L’esperienza è ricordata anche da A. Pace, nel suo saggio sull’educazione musicale nella scuola triestina.

G. Putigna Fumo, maestra alla scuola S. Slataper nel 1963, lo ricorda¹⁹ come “un pioniere, apparentemente rigido ma preciso e innovativo”.

In seguito, gli Organi Collegiali del IX Circolo Didattico non autorizzarono più l'attività dell'IDAD ma ciò non diminuì il merito di questo “grande innovatore sui generis” – come ama definirlo G. Putigna Fumo – che fu una delle figure educative più importanti per il rione di S. Giacomo.

LA LAICITÀ DELLA SCUOLA

I direttori didattici di questo periodo vanno ricordati anche con qualche “pennellata” particolare che ne colga il carattere e l'impegno: efficace la descrizione che Andrea Avon, dirigente scolastico oggi dell'IC Iqbal Masih, ha fatto di B. Turinetti: «carismatica e visionaria, intransigente e instancabile, fumatrice incallita, ha sempre creduto nella crescita collegiale dei docenti e nel pieno coinvolgimento delle famiglie e del territorio, per la costruzione partecipata di una vera comunità scolastica di alto profilo civile e culturale».²⁰ La Turinetti, negli anni ottanta, è stata un punto di riferimento per quei docenti, non docenti e genitori che hanno considerato la scuola come luogo di difesa dei diritti e di rispetto dei doveri di servizio legando il suo nome al VII Circolo Didattico. Sostenitrice convinta della laicità della scuola come forma di rispetto della varietà delle culture e delle possibilità di crescita che proprio una tale varietà consente, nonché nei valori costituzionali della scuola pubblica, ha attuato il tempo pieno nella ferma convinzione che esso rappresentava una possibilità reale di integrazione degli alunni disabili e di riscatto di quei bambini che la società trascura e travolge.²¹

UNA SECONDA ÉQUIPE DI DIRETTORI

Fra i più giovani vincitori del concorso del 1962 va ricordato G. Spiazzi, direttore didattico reggente delle scuole di Opicina, che instaurò ottimi rapporti di collaborazione con le scuole con lingua d'insegnamento slovena e si impegnò per chiudere le “baracche fredde” del campo profughi dove si faceva scuola in capotto, perché la stufa a legna non bastava a riscaldare l'ambiente, riuscendo a trasformare l'edificio degli ex alleati di via dei Papaveri in aule scolastiche. Spiazzi ricorda oggi di “aver valorizzato i vecchi maestri per la loro furbizia ed esperienza e gli innovatori per le capacità tecnico-metodologiche”.²² Agli insegnanti racco-

19 Intervista gentilmente concessa in data 11/12/2013.

20 Intervista gentilmente concessa in data 21/01/2015.

21 L'attività della Turinetti a favore dell'educazione musicale nella sua scuola è presentata più avanti, nel capitolo di A. Pace, *L'Educazione musicale nella Trieste del Novecento. Percorsi ed esperienze*.

22 Intervista gentilmente concessa in data 30/03/2015.

mandava sempre di saper attrarre l'attenzione degli alunni e di curare anche la dizione perché il bravo maestro è anche un "buon attore". E ne erano convinte anche alcune insegnanti che egli ricorda per il loro impegno, tra cui S. Cassano, M. Parovel e A. Giove che assieme ai colleghi avevano dato un impulso nuovo anche alle piccole scuole.

Dal 1966 al 1979 Spiazzi caratterizzò il III Circolo Didattico per le sue innovazioni organizzative e per le soluzioni originali che seppe dare alle problematiche contingenti. Così nella scuola di via Vasari nell'anno scolastico 1971-72, data la formazione di cinque classi prime e la mancanza di un'aula, chiuse la classe differenziale, superò il binomio aula-classe, trasformò la "funzione del corridoio" e organizzò il lavoro didattico con la rotazione degli ambienti in relazione alle attività. E fu una vera e propria rivoluzione, perché precedeva – è bene ricordarlo – la Commissione Falcucci del 1975 e la Legge 517 del 1977, che fornirono le prime disposizioni ministeriali in proposito. Ma la novità, ancora più importante, perché modificava l'intera impostazione metodologica della scuola, era lo stretto rapporto che veniva stabilito tra didattica dell'insegnante e organizzazione metodologica collegiale. Nella scuola di Spiazzi la procedura didattica da realizzare nella classe veniva programmata e verificata con riunioni pomeridiane dove gli insegnanti si riunivano in gruppi di lavoro, procedevano come équipes e trovavano soluzioni condivise ai problemi che ogni insegnante diceva di aver incontrato. Ne veniva una procedura di insegnamento che non era più lasciata alle scelte ed alle decisioni del singolo maestro, ma che era concordata e stabilita insieme. Le soluzioni e le modalità di lavoro trovate diventavano soluzioni condivise della scuola. Così in città si cominciò a parlare di "quel direttore innovativo" che riusciva ad impegnare gli insegnanti in riunioni pomeridiane con una partecipazione attiva, motivata e soprattutto concordata.

Spiazzi riuscì a coinvolgere anche i genitori che con slancio iniziarono a gestire, al termine dell'orario scolastico, attività facoltative quali tipografia, scenografie teatrali, musica e approfondimenti scientifici, come la conoscenza dei funghi.

Nella scuola di via Conti venne istituito anche il tempo pieno, che in realtà non aveva in Spiazzi un grande sostenitore. Spiazzi aveva dichiarato, senza mezzi termini, le sue perplessità sul tempo pieno, perché preoccupato che questo modello organizzativo potesse venire realizzato non come "scuola della piena educazione" ma come occasione per imporre un'ideologia.²³ Eppure egli, anche se contrario in linea di principio al tempo pieno, non esitò a realizzarlo quando si trovò di fronte alle richieste delle famiglie, alle quali non volle opporsi.

Oggi Spiazzi parla volentieri degli anni trascorsi come direttore didattico e del lavoro condotto assieme agli insegnanti fra i quali ricorda, M. Magris, A. Passioni, G. Tolpati, e i già citati M. Coretti, E. Valenti e L. Querzola, la quale collaborava con lui in tutte le iniziative della scuola e fu questo il tirocinio per la sua

²³ Un apposito capitolo dedicato a questo argomento si trova nelle pagine dedicate alla sua figura.

successiva direzione didattica. Da maestra, aveva cominciato il suo insegnamento a Platischis, frazione di Taipana (UD). Da lì era passata a Turriaco (GO) e poi, nel 1962, a Trieste, prima nella scuola elementare di Opicina e poi in quella di via Vasari e nel tempo pieno di via Conti, dove prestò servizio fino a quando, vincitrice di concorso, iniziò il periodo della direzione didattica. Nel 1985 si laureò in Pedagogia, discutendo con Desinan una tesi sull'insegnamento della storia. Intransigente con se stessa, dedicò alla scuola ogni sua energia. Da direttrice aveva un grande rispetto per gli insegnanti, ai quali chiedeva un forte impegno. Voleva da loro un piano di lavoro completo e dettagliato, che veniva letto ed approvato nel Collegio dei Docenti, valorizzando così la collegialità docente. Era convinta che la scuola doveva avere una visibilità esterna e che il lavoro degli insegnanti doveva venire conosciuto dalle famiglie.

ZINDIS UN POLO DI ECCELLENZA

Un ruolo di primo piano, per dare alla propria scuola una connotazione pedagogica come risposta alle esigenze del territorio, fu svolto da E. Zamola, direttore didattico a Muggia. F. Fortuna,²⁴ uno dei suoi maestri, dice, con profonda ammirazione, che era stato “un direttore coraggioso e facilitatore di attività innovative”. Fu Zamola, in effetti, l'ideatore di quel documento del Comune di Muggia che nel settembre del 1971 propose di avviare dall'anno scolastico 1972-1973, «nell'erigendo edificio scolastico di Zindis, una sperimentazione di scuola elementare comunitaria a piena educazione».²⁵

Precursore di una scuola della partecipazione – concetto condiviso soltanto negli anni successivi da più numerosi operatori scolastici – Zamola collaborò attivamente ad un documento scolastico dove compariva una concezione delle funzioni della scuola del tutto innovativa per quei tempi. In esso egli sosteneva “la libertà di iniziativa, di critica e di ricerca”, “lo sviluppo armonico di attitudini e di creatività”, “il superamento del limite della vita scolastica obbligatoria” per attuare “i presupposti di un'educazione permanente dei cittadini” sviluppando “l'amore per i fatti culturali e sociali messi in moto dall'effettiva partecipazione”.

Nelle sue intenzioni la scuola doveva trasformarsi in “comunità scolastica”, aprirsi al territorio e dare una risposta alle reali condizioni socio-culturali delle famiglie. In una tale prospettiva la scuola non poteva essere altro che un «Istituto di educazione a tempo pieno per i minori e centro di formazione culturale e sociale per gli adulti».²⁶ Zamola valorizzò così per il piccolo centro di Zindis il concetto di un'educazione permanente in continuità con le istituzioni scolasti-

24 Intervista gentilmente concessa in data 28/01/2015.

25 Comune di Muggia, Commissione Comunale per l'istituzione del pieno tempo nella scuola elementare, Documento Programmatico, 1971.

26 Ivi.

che che corrispondeva a quella concezione che Petrini era andato sviluppando in quegli stessi anni nei suoi corsi di pedagogia.

Fra le altre innovazioni ricordiamo che nella scuola di Zindis l'insegnante doveva essere anche *animatore esperto*, non in senso di animazione teatrale, ma nel senso di animazione magistrale: egli doveva dare vita alle sue discipline, renderle vivaci e ricche di movimento, arrivare sempre a sintesi ragionate, stabilire confronti tra l'ieri e l'oggi, così da affascinare gli alunni che le praticavano. Con Zamola e la collaborazione convinta dei suoi insegnanti, Zindis diventò così un centro pilota.

RICORDI DI SCUOLA

La mia generazione e quelle che mi hanno preceduto hanno riempito pagine e pagine di "asta e filetto", non potevano "fare domande" ai loro insegnanti o rispondere in modo "divergente", dovevano risolvere problemi in cui il costo delle pere o delle mele negli anni non cambiava mai e studiavano nomi di luoghi e di battaglie senza sapere dove si trovavano, e gli esempi potrebbero continuare. O. Decroly non aveva convinto tutti gli insegnanti e il "metodo globale" fu applicato tra non poche perplessità e con non pochi adattamenti. E qualche dubbio veniva espresso anche nei confronti dei diffusissimi cartelloni murali tanto che Gasparini, nelle sue lezioni, con benevola critica, faceva osservare che "per dire mamma, sono necessarie tre mucche e due asini". Ma non mancavano maestri che cercavano percorsi alternativi, facevano trovare fin dal primo giorno di scuola a ciascun bambino il proprio nome scritto a stampatello sul banco ed avevano sostituito i cartelloni murali con immagini più note e amate, come i personaggi dei fumetti. I bambini dovevano completare il disegno e ricopiare il nome di questi personaggi, mettendo insieme, così, intuitivamente lettere e suoni e qualche giorno dopo venivano subito invitati a scrivere il nome da soli.

In questo quadro va anche segnalato che non mancano ricordi di scuola che evidenziano una presenza magistrale attiva ed impegnata. Fra questi B. Pizzamei, insegnante nella scuola media di Borgo S. Sergio, dove aveva partecipato alle esperienze formative avviate dal preside G. Roli. Era stato allievo presso la scuola U. Gaspardis, dal 1948 al 1953, della maestra G. Carlini che faceva svolgere in classe quell'attività di traforo che in quegli anni era affidata soltanto ai colleghi "maestri". Originali, per allora, anche le esperienze di fisica realizzate da lei in classe che uscivano dal piano teorico e si concretizzavano in attività pratiche da cui poi la maestra Carlini sapeva far cogliere agli alunni aspetti e principi che, se solo annunciati, sarebbero rimasti sul piano dell'astrazione verbale.²⁷

²⁷ B. Pizzamei ricorda l'esperienza sulla dilatazione volumetrica fatta con una sfera di metallo che riscaldata da una candela non passa più attraverso un anello.

M. Zucca, allievo nella scuola di S. Sabba molto stimato da Spiazzi, non ha dimenticato le esperienze di drammatizzazione attivate nella sua classe ed in quella parallela, alcune delle quali furono poi raccolte in un libretto.²⁸ Oggi insegnante nella scuola Don Milani, Zucca ha ricordo delle esperienze con i maestri Desinan e Spiazzi, quando le classi venivano unite per svolgere delle attività comuni. In Zucca è ancora viva la memoria di una ricerca, poi premiata in città, fatta sul rione di S. Sabba, dei lavori di gruppo per la produzione di testi collettivi e di un appassionato campionato di pallacordino, con l'alunno Cimolino grande schiacciatore e i maestri che sostenevano a gran voce la propria squadra.

Sono rimasti vivi i ricordi di scuola anche in M. Piccione,²⁹ alunno anch'egli a S. Sabba, oggi impegnato nel volontariato, che aveva avuto G. Sattler come maestro, dal 1958 al 1961. Piccione rammenta, con entusiasmo, le attività svolte all'aperto e soprattutto quella splendida giornata di primavera in cui sul terrazzo della scuola impararono l'uso della bussola, i punti cardinali e i venti ad essi collegati. Furono per lui e per i suoi compagni tre anni stupendi culminati al termine delle elementari con il torneo di calcio fra le quinte, che Sattler aveva organizzato assieme ad un altro maestro, emblematico per il suo cognome, perché si chiamava Pennino: "la palestra era gremita a ogni incontro e il tifo era da Maracanà".

Questi citati sono alunni di una stessa scuola elementare, ma ricordi non molto diversi sono presenti anche negli alunni delle altre scuole della città.

UNA COMPLESSITÀ ARTICOLATA

Da queste note si può trarre una considerazione di dimensioni più generali. Va superata la contrapposizione tra una scuola tradizionale ed una scuola innovativa, perché nella realtà queste due dimensioni sono contemporaneamente presenti. E c'è anche un'altra considerazione da fare: non si può ignorare il fatto che da quella che comunemente viene chiamata "scuola tradizionale" sono uscite personalità che hanno occupato posti di rilievo nell'amministrazione cittadina e nel mondo delle professioni e della ricerca. Insomma ogni giudizio sulla scuola va sempre meditato, perché la scuola è una realtà complessa ed articolata, che sfugge ad ogni valutazione generica.

Inoltre, in una realtà così composita sono sempre stati presenti anche insegnanti che, per molti aspetti possono essere segnalati, come "maestri di avanguardia", perché furono di traino per la scuola, rappresentarono degli esempi ed ebbero dei continuatori. La scuola triestina, nella sua complessità, ha sempre potuto contare su queste figure e mentre Bressan aveva ricordato il maestro Va-

28 C. Desinan, *Drammatizzazione e scuola*, Firenze, CDNSD, 1968.

29 Piccione, oggi tranquillo pensionato della Stock, mi ha fornito queste notizie durante una passeggiata in Carso, confessando di aver provato una forte commozione leggendo nel 2011 il necrologio di Sattler che per lui era "ancora giovane".

glieri, noto in città per la sua metodologia attiva, l'ispettore scolastico E. Crevatin, nel suo volume autobiografico,³⁰ aveva fermato la sua attenzione sul maestro Dentini, che aveva introdotto nella sua classe il metodo dei reggenti di M. Agosti.

Una categoria particolare di insegnanti di avanguardia era poi rappresentata da quei maestri specializzati in una qualche attività, che aveva assunto un ruolo del tutto particolare nella loro pratica didattica. Furono innovatori radicali, inaugurarono una propria linea didattica del tutto originale, muovendosi per conto proprio, senza che ci fossero stati modelli precedenti di confronto. Diventavano dei trascinatori, creavano un clima e davano inizio ad un movimento. E per loro non si trattava solo di cambiare, ma anche di insegnare "vecchie materie" in modo nuovo.

MATEMATICA E SCIENZE

Accadde così per l'aritmetica di O. Berti, grande amico di Pezzetta, che aveva partecipato al concorso magistrale non ancora diciottenne e che nell'ottobre del 1942 era entrato come maestro in una pluriclasse. Terminata la guerra aveva insegnato nella scuola di S. Croce e poi alla Gaspardis assieme al maestro Culot. Era passato quindi alla scuola media Codermatz, dove gli era stata assegnata una delle cosiddette "classi differenziali" che accoglievano gli alunni con forme lievi di disabilità. Di quegli anni egli ricorda il grande lavoro fatto in *équipe* con la guida del preside Tavella di cui ha presenti ancora le stimolanti parole "anche se ne salvate uno...". Berti ha concluso la sua carriera insegnando al Volta e poi al Bachelet, raggiungendo così il notevole traguardo di 67 anni di insegnamento.

Appassionato di matematica, la spinta al cambiamento gli venne da quei paragrafi dei Programmi del 1955 che trattavano l'insegnamento di questa disciplina. Il testo ministeriale così recitava: «L'insegnante *addestri* l'alunno nella numerazione progressiva e regressiva, nella scomposizione e ricomposizione dei numeri, nei relativi esercizi intuitivi e pratici di riunire, togliere, replicare, distribuire». Al maestro Berti quell'idea di una aritmetica come *addestramento* proprio non piaceva e si propose di dare una svolta all'intero insegnamento di una materia come la matematica che per lui era fondamentale per il processo formativo completo dell'alunno. Al terzo anno di studi nella Facoltà di Matematica Berti aveva scoperto l'insiemistica e ne aveva colto subito le potenzialità per l'insegnamento nella scuola elementare. Studioso di Piaget e convinto assertore che "la matematica è costruzione della mente e ne codifica le esigenze" era stato particolarmente influenzato dai corsi con il Gattegno. Furono queste le sue fonti e fu il primo a Trieste a utilizzare in classe l'insiemistica, che egli associò sempre strettamente alla logica. Come precursore, organizzò sull'insiemistica tutta una serie di corsi per maestri che ebbero esiti discordanti tra i partecipanti e così oggi

30 E. Crevatin, *Crescere per conoscere e per amare*, cit., p. 487.

egli ricorda che “alcuni se ne andarono via subito, mentre altri ne rimasero entusiasti tanto che continuai ad organizzarli fino al 1988”.³¹ In seguito tale metodologia divenne prassi comune anche se ora egli osserva, con amarezza, che ci fu “una speculazione editoriale”.

Per un rinnovamento dell'insegnamento logico-matematico si era mossa anche E. Valenti, maestra elementare e insegnante comandata presso l'Istituto di Pedagogia per le esercitazioni agli studenti. Negli anni seguenti, in continuità con questa convinzione, M. Rocco, docente di Matematica alle scuole medie, che aveva collaborato con la Valenti, diede forma al progetto “La matematica dei ragazzi” organizzando attività realizzate dagli alunni che costruivano materiali, problematizzavano la realtà e si mettevano nel ruolo di “docente” per i compagni di altre scuole: un progetto significativo per la sua natura e la sua durata perché, con opportune revisioni ed adattamenti, continua tuttora.

Intanto, sempre rispetto ai Programmi del 1955, il dibattito pedagogico nel mondo della scuola era stato avviato e iniziavano a farsi sentire gli influssi di quel pensiero pedagogico che stava scardinando vecchie certezze e stantii immobilismi.

Lo aveva capito bene F. Fortuna, altro maestro di avanguardia, figura didatticamente ricchissima, che aveva iniziato il suo percorso d'insegnante nell'anno scolastico 1967-1968 alla scuola Duca D'Aosta. Trasferitosi alla scuola di via Trissino, divenne stretto collaboratore di E. Zamola con il quale si impegnò per fare di Zindis quella sede di eccellenza già segnalata nelle pagine precedenti.

Egli portò a scuola la sua grande competenza e passione per le scienze e la geografia presentando sempre il contenuto come un *problema*, insegnando che *bisogna provare*, valorizzando sempre un buon *metodo di ricerca*, fondato sull'osservazione, la formulazione di ipotesi, la riprova sperimentale e la presentazione delle conclusioni. E così, più che lezioni di meteorologia egli faceva lezioni di curiosità e costruiva una modalità di pensiero che poteva essere applicata nelle altre materie scolastiche e che restava nella vita.

Fortuna costruì a Zindis un vero e proprio centro di osservazione e ricerca meteorologica, con strumentazioni, rilievi, calcoli e previsioni. Tante le sue attività: il buon funzionamento della stazione meteorologica, l'osservazione della temperatura del mare, gli esperimenti con l'acqua, l'uso della bussola, l'anemometro e il vento, il comportamento dell'aria calda e dell'aria fredda. Per lui la meteorologia non era una qualche cosa in più, la stranezza di un appassionato, ma poteva rappresentare una vera e propria materia di insegnamento da inserire nella “programmazione di studi sociali” e lo sostiene ancora oggi con quell'orgoglio che può provenire solo da una elevata competenza didattica.³² Il maestro Fortuna

³¹ Intervista gentilmente concessa in data 04/11/2013.

³² Tanti i suoi aneddoti divertenti: simpatico il suo racconto di quando, andando a prelevare con le damigiane l'acqua del mare per gli acquari, fu fermato dalla Guardia di Finanza che aveva osservato “quel traffico sospetto”.

ricorda con un grande piacere quegli anni di insegnamento assieme al collega U. Vivic e a Zamola.

LA CALCOLATRICE PROGRAMMABILE

Se Fortuna ha legato il suo nome a un affascinante modo di “fare geografia e scienze”, M. Coretti va ricordato per la sua esperienza con il calcolatore che egli realizzò nella scuola elementare E. Fornis facendo capire agli alunni che «Il calcolatore non risolve i nostri problemi: siamo noi che dobbiamo risolverli per ‘spiegare’ al calcolatore cosa fare».³³

Di rara intelligenza informatica, Coretti effettuò le prime esperienze con la calcolatrice rilevando come «l’atteggiamento logico che lo scolaro deve continuamente mettere in pratica di fronte ad un problema, (...) non è solo di ordine matematico, ma può riguardare qualsiasi settore della realtà e dell’apprendimento».³⁴ Scrisse di questa sua iniziativa all’azienda produttrice ed ebbe in dono uno di questi apparecchietti. Allora era ancora dubbia, fra gli insegnanti, la risposta alla domanda: “Perché un calcolatore a scuola?” ma Coretti era certo che “chi usa il *computer* compie un training continuo e viene veramente obbligato a pensare in modo razionale” e ciò perché con il calcolatore è necessario scomporre il problema in sequenze, analizzare i dati disponibili, scoprire le variabili e prevedere scelte possibili e quindi procedimenti e algoritmi accettabili dalla macchina.

La sua esperienza continuata negli anni e il confronto realizzato fra gruppi di alunni che avevano utilizzato la calcolatrice e gruppi che avevano seguito il tradizionale metodo curricolare gli permise di tracciare alcune indicazioni didattiche innovative ad esempio sui diagrammi di flusso, sul salto condizionato e sui numeri relativi, consigliando sempre di svolgere l’attività in piccoli gruppi affinché gli alunni potessero scambiarsi informazioni e verificare ipotesi vicendevolmente.

DALLA GINNASTICA ALLA PSICOMOTRICITÀ

Nel 1973, assieme ad altri insegnanti italiani neo-immessi in ruolo, anche alcuni maestri e alcune maestre della scuola triestina³⁵ avevano partecipato per quattro settimane a Riva del Garda a un corso residenziale di psicomotricità, coordinato da E. Damiano, allora direttore didattico e oggi ordinario di Didattica Generale

³³ M. Coretti, *La calcolatrice programmabile nella scuola elementare*, Firenze, Felice Le Monnier, 1983, p. 21.

³⁴ Ivi, p. 49.

³⁵ Era un gruppo di giovani ed entusiasti insegnanti: E. de Vecchi, L. Filippo, F. e S. Burian Lissoi, A. Pino, E. e M. Sossi, A. Rosa Stalio.

all'Università di Parma. Non si trattava di un modo nuovo di “fare ginnastica”, ma di una concezione diversa del rapporto tra corpo e pensiero, esperienza corporea e immagine mentale, azione e mondo interiore. Corpo e movimento vennero intesi come fattori essenziali di un collegamento diretto tra atto ed intenzionalità, movimento e volontà, con risultati importanti sulla rappresentazione mentale, la destrezza, la precisione dei comportamenti, i rapporti spaziali e le stesse relazioni intersoggettive, perché lo strumento testa non è separato e distinto dal corpo in quella persona umana che, nella sua qualità di educatore, ogni insegnante ha il compito di sostenere nel suo sviluppo integrale.

Il Ministero della Pubblica Istruzione, che aveva organizzato quei corsi di formazione, chiese poi agli insegnanti partecipanti di relazionare ai Collegi Docenti sui contenuti del corso effettuato e così il concetto di psicomotricità si diffuse nelle scuole triestine. Ciò avvenne anche grazie alla traduzione in italiano del testo *Les Contrastes* di A. Lapierre e B. Aucouturier, che ancora non era comparso in Italia, ad opera di C. Palazzolo che oggi ricorda che questa sua traduzione divenne una sorta di breviario per alcuni insegnanti perché portava un vento nuovo nella metodologia dell'apprendimento.³⁶ La sua esperienza di psicomotricità iniziò proprio nei primi anni settanta con la collaborazione del dott. F. Bouquet, neuropsichiatra infantile e presidente del Consiglio di Circolo delle scuole di S. Luigi-Rozzol, che organizzò alcuni corsi di formazione per insegnanti al Centro Pedagogico del Friuli Venezia Giulia.

Così anche a Trieste si diffusero i fondamenti del concetto di psicomotricità: il corpo come unità psicosomatica, il movimento come attività necessaria in tutte le fasi della vita, l'importanza per l'apprendimento dell'organizzazione spazio-temporale, la necessità di saper dominare lo spazio, le distanze, la velocità e il valore dell'esercizio per la destrezza. Finalmente i bambini non “marciavano in fila per due” ma “si muovevano nello spazio”, non c'era un pallone per classe ma un pallone per bambino, i piccoli attrezzi potevano essere usati al di fuori della modalità tradizionale, con i bastoni si poteva anche, perché no, fare rumore. Ma soprattutto obiettivo di queste attività non erano più la correttezza della marcia e la procedura in fila, ma la conquista dello spazio, di una successione di movimenti secondo un ritmo, di coordinamento, di riflessione a posteriore sui percorsi completati, sulle disattenzioni e le imprecisioni commessi, di una nuova funzione del linguaggio che ora diventava strumento di controllo dei propri movimenti.

IL TEMPO PIENO

Un'altra esperienza significativa per la scuola triestina è stato il tempo pieno che aveva avuto inizio nei primi anni settanta come risposta ad una varietà di esigen-

³⁶ C. Palazzolo Debianchi, insegnante elementare e ricercatrice presso l'IRRSAE, mi ha gentilmente fornito alcune indicazioni sulla sua esperienza nel campo della psicomotricità.

ze contrastanti, tanto da suscitare gli interventi del Ministero per riequilibrare una esperienza che sollevava speranze, ma anche riserve.

Il tempo pieno triestino rimase fuori da questa polemica. Non fu inteso né come forma di scuola parallela e distinta rispetto a quella della mattina, né come espressione di una ideologia o passiva azione socio-assistenziale. Esso fu concepito come la modalità più completa ed esauriente per una scuola integrale e della “piena educazione”, che non si contrapponeva alla scuola del mattino, ma che ne era la continuazione, sia nella concezione sia nelle finalità. Per Trieste il tempo pieno rappresentò la soluzione più efficace per combattere le difficoltà scolastiche e portare a compimento due articoli della Costituzione che riguardano la scuola. Sono l’art. 34, I comma, «La scuola è aperta a tutti» e l’art. 3, II comma, «È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese». La scuola triestina si ritrovò in linea con le indicazioni della Commissione Falcucci (1975), secondo la quale il prolungamento del tempo scolastico doveva mettere la scuola in grado di realizzare temi importanti quali l’integrazione degli alunni in difficoltà, la valorizzazione delle intelligenze multiple, l’abolizione della struttura rigida della classe, la contitolarità dell’insegnante specializzato, la flessibilità degli orari. In una tale prospettiva il tempo pieno doveva essere inteso non come somma dei momenti antimeridiano e pomeridiano non coordinati fra di loro, ma come successione organica ed unitaria di diversi momenti educativi programmati e condotti unitariamente dal gruppo degli operatori scolastici.

Con questa concezione furono istituiti nei Circoli didattici triestini, oltre a quelli ricordati, altri “poli” a tempo pieno, fra i quali la scuola S. Giusto Martire, la scuola U. Saba e la nuova scuola di via Cunicoli, ora intitolata a L. Mauro, fortemente voluta da alcuni docenti, come L. Squeri e i maestri A. e B. Maffei, convinti sostenitori della validità di questa organizzazione scolastica. Le scuole a tempo pieno, con un valido utilizzo delle ore di compresenza, riuscirono ad organizzare anche per gli alunni con disabilità alcune attività fatte per gruppi, in applicazione della normativa ministeriale, secondo la quale uno degli scopi del tempo pieno, era di «realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni». ³⁷ In quest’ottica anche l’insegnante di sostegno, docente contitolare dell’intera classe, non era stato relegato al ruolo di “maestro di un singolo alunno”, ma partecipava allo sviluppo delle potenzialità di tutti gli allievi, d’intesa con i maestri di classe. E va anzi segnalato che nella scuola i migliori risultati di integrazione sono stati raggiunti soprattutto quando veniva applicata una tale avvertenza.

Occorre ricordare che inizialmente per questi alunni si era parlato di “inserimento selvaggio” ma nel corso degli anni, grazie anche all’intervento dei servizi

³⁷ Legge 4 agosto 1977, n. 517, titolo I, comma 2.

socio-sanitari e ad una maggiore consapevolezza e conoscenza da parte dei docenti, le scuole sono riuscite a realizzare progetti di integrazione e di inclusione. Certamente è stata positiva l'emanazione della legge 104/92³⁸ e, a livello internazionale, l'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) che hanno radicalmente ridefinito all'interno di tale tematica il concetto di salute, concetto che l'OMS, già nel 1948, aveva definito come "uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non la semplice assenza dello stato di malattia o di infermità", valorizzando così gli aspetti positivi e le potenzialità di ciascun alunno.³⁹ In quest'ottica va interpretato il susseguirsi delle diverse terminologie, "handicappato", "diversamente abile", "disabile" che non corrisponde soltanto ad un cambio terminologico ma presuppone un'analisi nuova in cui l'attenzione è posta sulla salute e non sulla malattia.

Sulle fasi più recenti dell'integrazione scolastica si è dimostrata critica severa I. Rabusin, insegnante elementare che con il nuovo millennio ha deciso "di gettare la spugna". Nel suo libro⁴⁰ l'autrice segnala quella che a suo modo di vedere è stata una progressiva disattenzione didattica nei confronti della disabilità e con coraggio si chiede "perché dobbiamo offendere a questo modo chi non riesce a parlare, a muoversi, a tenere in mano una penna (...). Perché dobbiamo etichettarli?".

Certamente il cammino per arrivare alla scuola inclusiva non è ancora terminato ma non è questa la sede per discutere la questione ed avanzare nuove proposte. D'altra parte, data la mia lunga esperienza scolastica, ritengo di poter dire che l'impegno delle istituzioni scolastiche triestine non è mancato.

LA SCUOLA DI BANNE

Una tipologia particolare del tempo pieno fu quella realizzata nella scuola di Banne, piccola località del Carso triestino. Con il contributo da G. Putigna Fumo, prima insegnante e poi direttrice didattica, è possibile ricostruire, in breve, la storia di tale esperienza.

L'edificio, già colonia estiva gestita dalla Gioventù Italiana del Littorio, venne requisito dal Governo Militare Alleato per farne la sede di una stazione radio e poi, con il direttore didattico M. Menossi, diventò semi-convitto diurno. Gli alunni salivano a Banne dalla città e frequentavano la scuola al mattino e il ricreatorio durante pomeriggio: erano principalmente ragazzi disagiati, segnalati

38 Legge 5 febbraio 1992 n. 104, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

39 Una tale definizione è stata riformulata più volte ed oggi, con la ridefinizione del 2012, è intesa come capacità di resilienza, di autogestirsi e ripristinare la propria integrità, il proprio equilibrio ed il proprio senso di benessere.

40 I. Rabusin, *Ho gettato la spugna. Confessioni tragicomiche di una maestra elementare*, Meda (MI), MJM editore, 2008, p. 159.

dai servizi sociali che offrivano anche il trasporto da piazza Oberdan alla scuola e assicuravano la sera il rientro a casa.

Per superare questo concetto di “scuola assistenziale”, la Putigna e gli altri insegnanti decisero che con l’anno scolastico 1974-1975 gli alunni iscritti alla classe prima provenissero tutti dal territorio circostante. Essi poi continuarono il corso elementare sempre a Banne e, anno dopo anno, il semi-convitto si trasformò in una “scuola distesa”, organizzata con quaranta ore settimanali su cinque giorni. Venne così eliminato il concetto di “scuola del pomeriggio” e Banne si mosse nella direzione di quel modello di educazione integrale che era stato previsto dalla già citata Relazione Falcucci.⁴¹

La scuola fu intitolata, nel 1992, a J. Kugy, alpinista dei tre confini (Tarvisio, Villaco, Kraniska Gora), e si distinse per l’attiva partecipazione alla vita sociale ed ambientale. Va anche ricordata la collaborazione con il Circolo Culturale Sloveno di Banne, con l’aiuto del quale venne recuperato l’antico stagno “Stari Kal” che tuttora è seguito dagli alunni sia per la pulizia sia per l’osservazione della flora e della fauna. A questa attività di osservazione e di rilievi naturalistici ha collaborato anche il Museo di Storia Naturale con il cui aiuto gli alunni tracciarono il “Sentiero del capriolo”, l’inizio del quale è sito proprio dietro l’edificio scolastico.

Nella primavera del 2015, alla presenza dell’attuale dirigente scolastica Rita Manzara, di G. Putigna Fumo, di numerosi ex insegnanti e di tanti ex alunni, è stato celebrato il quarantesimo anniversario dell’istituzione del tempo pieno rinnovando così il significato che la scuola di Banne ha avuto per la scuola triestina.

ANCHE LA SCUOLA MEDIA

Una tale modalità di tempo pieno fu accolta anche dalla scuola media. Una delle prime a realizzare questa organizzazione fu la scuola di Borgo San Sergio, nella periferia disagiata orientale di Trieste. L’esperimento era stato voluto, già a partire dal 1972, dal preside G. Roli sostenitore convinto di una scuola integrata a tempo pieno e nel 1974 il Comune di Trieste la supportò con i fondi della Legge Regionale 82. Con quegli stessi fondi vennero avviate le esperienze di tempo pieno alla scuola elementare di Banne e di via Conti e presso la scuola media con lingua d’insegnamento slovena Levstik di Prosecco, diretta dal preside Modolo.

Roli era stato un ingegnere prestato alla scuola e dopo averla conosciuta non l’aveva più abbandonata. Quasi d’intuizione aveva di colpo superato due elementi cardine di ogni didattica scolastica di quel tempo: il concetto di metodo e l’idea di una applicazione rigida del programma ministeriale. Di grande apertura e sensibilità, per Roli la scuola doveva essere aperta a tutti, ma creata su misura di ciascuno. Il suo compito fondamentale era di recuperare i tanti ragazzi svantag-

⁴¹ L’azione svolta dalla Putigna a favore dell’educazione musicale a Banne è presentata più avanti, nel capitolo di A. Pace, *L’Educazione musicale nella Trieste del Novecento. Percorsi ed esperienze*.

giati che popolavano il territorio. Quando aveva sentore che un suo professore praticava una didattica “fuori regola” che teneva conto della provenienza sociale e ambientale dei suoi allievi lo convocava in presidenza, si faceva spiegare il suo modo di lavorare e poi gli diceva: “Lei ha carta bianca, lasci perdere i programmi e faccia ciò che meglio crede per i suoi ragazzi”.

La concezione pedagogica di Roli si basava su un solo, unico principio, apparentemente modesto ma, in realtà, portatore di una grande energia pedagogica ed innovativa: non esistono ragazzi che non fanno, che non vogliono fare e che non studiano, tutti si impegnano al massimo di quanto possono e la scuola deve agire partendo da questa convinzione. Al di sopra del metodo e del programma egli aveva posto un fattore formativo sostanziale, quello di *atmosfera*. Per essere formativa la scuola doveva venire caratterizzata da una particolarissima attenzione verso ogni scolaro che egli aveva chiamato “atmosfera adatta”, segno di una pedagogia qualificata che andava oltre il concetto di “rapporto interpersonale”.

Nell'atrio della scuola si può leggere ancora oggi un suo scritto dove viene spiegato questo suo concetto. L'*atmosfera* è qualche cosa di praticamente indefinibile in termini comportamentali, perché nasce da un modo particolare di voler essere e di voler vivere “i momenti della scuola”. In essa è possibile rilevare una commistione di diversi elementi, fra loro intersecati e interferenti: la volontà di agire in una data direzione, di superare schemi sclerotizzati e, per ogni operatore, di una sincera partecipazione responsabile. Per creare un'*atmosfera* sono necessari il rispetto reciproco del ruolo che ciascuno riveste, la volontà di rendere partecipi gli altri delle proprie esperienze e di conoscere quelle altrui, la necessità di rendere tutti sempre più responsabili sul piano professionale e sul piano dei rapporti interpersonali. Infine era imperativa la tolleranza reciproca, senza però scendere a compromessi per realizzare una socializzazione comunitaria, quale che fosse la modalità di appartenenza nella comunità-scuola. Ed erano principi che egli non solo proponeva, ma che viveva direttamente con la sua opera e la sua persona.

L'azione e la capacità di convincimento dell'ing. Roli hanno inciso così in profondità che ancora oggi in quella scuola il concetto di *atmosfera* è vivo. Insegnanti, genitori ed ex allievi, ricordano con rimpianto il loro preside ed è palpabile la soddisfazione di chi l'ha conosciuto e lavorato con lui.

GLI ANNI OTTANTA A TRIESTE

Tra gli anni settanta e ottanta comparve nella scuola elementare, in rapida successione, una serie di novità istituzionali, organizzative e didattiche che trasformarono profondamente la scuola dei Programmi 1955. Fra queste vanno ricordati i Decreti Delegati del 1974 e l'art 2 della legge 517/1977 che recepì tutte le proposte della già citata relazione Falcucci e introdusse anche il concetto di una valutazione formativa e non discriminante. Una tale impostazione si mosse parallelamente con il Programma di esame del concorso magistrale del 1975, che

comportò una trasformazione profonda dell'intero apparato organizzativo e didattico della scuola primaria nazionale.

Sempre negli anni ottanta, sul piano didattico trovarono diffusione nella scuola la già ricordata insiemistica, i metodi Dienes, Nuffield ed il calcolo multibase per quanto riguarda la matematica, le grammatiche trasformazionali e ad albero per la didattica della lingua, la corrispondenza interscolastica, il tema libero, *l'imprimerie à l'école* del Freinet ed il lavoro di gruppo. La ricerca pedagogica a sua volta aveva sottolineato l'importanza di un'educazione della "creatività come potenziale educativo", la necessità della riformulazione del rapporto tra "diversità e uguaglianza", come verrà poi esplicitato nei Programmi del 1985. E mentre si cominciava a parlare di apertura all'ambiente e di tecnologie dell'insegnamento si erano affacciate nel dibattito pedagogico le due importanti questioni del *team teaching* e della collegialità che modificavano il ruolo dell'insegnante e ponevano all'attenzione della scuola l'importante rapporto fra collegialità e responsabilità.

Con il concorso direttivo del 1980, presieduto da F. Ravaglioli, nella scuola triestina entrò una nuova tornata di direttori didattici: G. Craighero, che tenne numerosi corsi di formazione sulla logica e sulla matematica; T. Foschian, prematuramente scomparso, che organizzò i primi corsi d'informatica con i "mitici Commodore 64", riallacciandosi alle metodologie già sperimentate da Coretti nella Scuola Elementare E. Fornis; G. Putigna Fumo, instancabile, si è già detto, nelle scuole di Opicina; A. R. Stalio, sostenitrice dell'importanza dell'educazione motoria e musicale; C. Zuliani, per un periodo direttrice didattica all'estero e L. Krizman, divenuta poi ispettrice, per la scuola con lingua d'insegnamento slovena. Erano quasi tutti usciti dal Magistero di Trieste, dove si erano laureati con Petrini o con Gasparini, con tesi di Pedagogia generale o di Didattica. Affiancarono i direttori rimasti, liberandoli dalle numerose e gravose reggenze, e si impegnarono attivamente riversando nelle scuole tutte le loro energie per affrontare il nuovo e complesso panorama didattico ed organizzativo. Questi direttori didattici trovarono sempre valido sostegno e appropriata consulenza negli ispettori scolastici E. Crevatin, già citato, e S. Zamborlini, convinto sostenitore della validità delle prove oggettive, argomento che egli aveva approfondito soprattutto nell'ambito linguistico e che nel frattempo da direttore didattico era diventato ispettore.

I PROGRAMMI ELEMENTARI DEL 1985

I nuovi direttori didattici dovettero affrontare ben presto la sfida dei Programmi Didattici per la Scuola Primaria del 1985, facendo opera di mediazione in modo da superare la scorretta contrapposizione fra "programmi della fantasia" del 1955 e "programmi della ragione" del 1985. Certamente l'impostazione di questi ultimi era diversa, ma non bisogna dimenticare che nel testo del 1955, oltre al richiamo alla spontaneità, si poteva leggere anche l'auspicio che dalla scuola «escano

ragazzi che ragionino con la propria testa» e che sappiano «mettere ordine nelle proprie idee ed esporre correttamente le proprie ragioni». ⁴²

Erano, invece, assenti nei Programmi del 1955 un'adeguata fondazione scientifica, un chiaro orientamento verso una didattica operativa e una precisa presa di coscienza del peso della società esterna. Negli anni ottanta lo scenario culturale e sociale è ormai diverso e così con l'applicazione dei Nuovi Programmi 1985 si passò dalla "scolarizzazione di massa" alla "prima alfabetizzazione culturale" e ad una scuola, considerata "ambiente educativo di apprendimento" fu assegnato «il compito di sostenere l'alunno nella progressiva conquista della sua autonomia di giudizio, di scelte e di assunzioni d'impegni e nel suo inserimento attivo nel mondo delle relazioni interpersonali, sulla base della accettazione e del rispetto dell'altro, del dialogo, della partecipazione al bene comune». ⁴³

Sono stati quelli del 1985 per la scuola elementare italiana i primi programmi del *pluralismo* che interagirono con la più vasta realtà culturale e sociale perché «la scuola statale non ha un proprio credo da proporre né un agnosticismo da privilegiare». ⁴⁴

Non è questa la sede per analizzare dettagliatamente la portata dei Programmi del 1985 ma va senza dubbio evidenziato l'impegno dei maestri, dei formatori e dell'IRRSAE, che resero possibile il piano quinquennale di formazione, grazie anche alla disponibilità dei direttori didattici che diressero i corsi nelle loro scuole, affinché il testo ministeriale non fosse applicato in modo passivo ma ne venisse colto quello spirito innovativo che corrispondeva alla nuova realtà sociale ormai più complessa rispetto a quella del passato. Anche gli insegnanti si diedero da fare approfondendo tematiche specifiche, sia di propria iniziativa sia attraverso la mediazione dell'IRRSAE regionale.

I nuovi Programmi richiesero dunque un cambio di mentalità da parte dei docenti per i quali non sarebbe stato sufficiente un "corso di aggiornamento" senza un coinvolgimento in prima persona né una conoscenza del testo se fosse venuto meno un atteggiamento positivo e costruttivo.

I Programmi del 1985 specificarono chiaramente le finalità e i compiti della scuola riconoscendo però che essa non poteva «esaurire tutte le funzioni educative: pertanto nell'esercizio della propria responsabilità e nel quadro della propria autonomia funzionale (la scuola) favorisce, attraverso la partecipazione democratica prevista dalle norme sugli organi collegiali, l'interazione formativa con la famiglia, quale sede primaria dell'educazione del fanciullo e con la più vasta comunità sociale». ⁴⁵

42 Cfr.: *Premessa ai Programmi del 1955*.

43 Cfr.: *Premessa generale ai Programmi del 1985*.

44 Ivi.

45 Cfr.: *Principi e fini della scuola elementare nei Nuovi programmi del 1985*.

Questi del 1985 furono gli ultimi "Programmi": seguirono *Indicazioni Nazionali*⁴⁶ che «esplicitano i livelli essenziali di prestazione a cui tutte le scuole sono tenute per garantire il diritto personale, sociale e civile all'istruzione e alla formazione di qualità». ⁴⁷ Le Indicazioni Nazionali del 2007 e del 2012 fanno un chiaro riferimento alle "competenze chiave"⁴⁸ e non danno prescrizioni rigide riferite a contenuti: le discipline sono indispensabili ma diventano strumenti per acquisire le competenze necessarie alla formazione del cittadino responsabile. I nuovi Programmi accompagnarono quindi la scuola verso gli anni novanta, anni che videro docenti e direttori impegnati in iniziative allora sperimentali, divenute poi nel nuovo millennio elementi caratterizzanti della scuola italiana.

In quegli anni la scuola triestina entrò in alcune iniziative nazionali. Due Circoli didattici, il V, diretto da L. Querzola, e il XIV, furono coinvolti nel progetto "Qualità nella scuola" organizzato dal Ministero della Pubblica Istruzione in collaborazione con l'IRRSAE e la Confindustria che finanziò il progetto stesso.

In questo progetto si iniziò a parlare di qualità e di valutazione con il coinvolgimento non solo dei docenti; nelle due scuole si formalizzarono gruppi di lavoro, formati da insegnanti, genitori, personale amministrativo e capo d'Istituto, che parteciparono a un corso di formazione sulla valutazione d'Istituto al fine di ricercare i punti forti e i punti deboli, di analizzare le cause di questi ultimi e di rimuovere quelli possibili. Il progetto coinvolse ovviamente i Collegi Docenti e i Consigli d'Istituto che sostennero tale iniziativa mentre il Provveditorato agli Studi di Trieste autorizzò il distacco in ogni scuola di un docente per coordinare le attività, elaborare i materiali e analizzare i risultati dei questionari distribuiti a tutte le componenti. Le scuole coinvolte nel progetto s'impegnarono ad attuare alcuni processi di miglioramento sui punti deboli e negli anni successivi riproposero nuovi questionari, redatti con la collaborazione di SWG, verificando se le azioni messe in atto avevano dato risultati soddisfacenti.

È importante ricordare, per evidenziare il pluralismo di esperienze innovative a Trieste, anche l'istituzione dell'Istituto Comprensivo di Duino Aurisina nel 1996, all'interno di un piano di sperimentazione nazionale di 22 istituti,⁴⁹ fra i quali c'era anche quello triestino che si caratterizzò, con la guida di G. Putigna Fumo, per il collegamento con il territorio e la ricchezza di una realtà plurilingue.

46 Cfr.: Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria, allegato B del D. L. 59 del 19/02/04; Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione del MPI, settembre 2007; Indicazioni nazionali per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione del MIUR, settembre 2012.

47 Cfr.: Indicazioni Nazionali del 2004.

48 Cfr.: Raccomandazioni del Parlamento Europeo del 2006, Allegato, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

49 La sperimentazione "L'istituto comprensivo: laboratorio per l'innovazione" fu coordinata dal prof. P. Boscolo e si realizzò ai sensi del D.M. 338 del 12/07/1996.

In quegli anni vennero anche avviate a Trieste esperienze pionieristiche di educazione degli adulti sui due versanti dell'insegnamento della lettura e della scrittura ad adulti analfabeti o analfabeti di ritorno e quello del compimento dell'obbligo scolastico. Su questo secondo versante vanno ricordate le 150 ore dei primi anni settanta, in applicazione di quel diritto allo studio che era stato ottenuto dai sindacati. Era stata una iniziativa di non poco valore sociale, perché aveva consentito ad un numero significativo di giovani e meno giovani di completare la scuola dell'obbligo e di conseguire un diploma che apriva nuove prospettive di occupazione nel mondo del lavoro. Gli adulti che frequentavano i corsi di educazione a loro destinati dimostravano una insospettata curiosità culturale: si interessavano di storia e letteratura recenti, del mondo dell'arte e dello spettacolo, dell'architettura e della storia della città ed erano sempre ricchi di osservazioni e di inaspettate conoscenze. Una scuola così concepita diventava fonte di cultura comune per tutti gli adulti che la frequentavano, ma soprattutto rappresentava una solida base di partenza perché un tale interessamento culturale venisse continuato anche dopo la conclusione dei corsi.

Furono istituiti anche presso il XIV Circolo Didattico tre corsi elementari per persone adulte con difficoltà, con sede all'interno del parco di San Giovanni, dove F. Basaglia aveva realizzato la sua sperimentazione.

Convinta animatrice di quei corsi, dove i docenti⁵⁰ dovettero attuare forme nuove di insegnamento/apprendimento, fu la maestra D. Farina. Più che di educazione permanente o ricorrente erano forme di coinvolgimento sociale. Gli iscritti a quei corsi si sentirono, per la prima volta, considerati *persone* con il loro diritto alla formazione e alla crescita integrale e si impegnarono per acquisire i primi strumenti indispensabili per partecipare alla vita della collettività: e lo facevano come potevano con la loro sensibilità e i loro desideri. Coinvolta direttamente in quei corsi, mi sarà difficile dimenticare quel signore che teneva sempre in tasca la sua fotografia con la divisa a righe di quando dodicenne fu rinchiuso in manicomio "perché troppo vivace" o quella signora ormai anziana, che per il suo compleanno chiese come regalo quella bambola con la quale non aveva mai giocato da bambina.⁵¹

L'esperienza triestina fu importante perché erano gli anni in cui il dibattito sull'educazione permanente era diventato più acceso. A Trieste se ne era interessato anche Petrini, che aveva dedicato parte dei suoi corsi di Pedagogia alla tematica "Dall'educazione popolare all'educazione permanente". Petrini riteneva che parlare di pedagogia degli adulti poteva apparire persino contraddittorio, «ché

⁵⁰ Vi insegnò anche A. Pino, ora Assessore all'istruzione e alle politiche sociali della Provincia di Trieste.

⁵¹ La direzione di quei corsi, che mi fu assegnata in quanto direttrice didattica del XIV Circolo Didattico, fu per me fonte di esperienze ricche di tanta umanità e mi aiutò a capire quanta sofferenza provochi l'esclusione dalla scuola e quindi dalla società.

in fondo non è possibile il transfert di una qualunque *paideia* alla dimensione adulta: tutto diverso il campo e quindi tutto diverso è il discorso con connessioni più vistose e sostanziali con la sociologia, la politica, l'antropologia e non soltanto, ovviamente con la psicologia». ⁵² Egli però sosteneva che un'educazione degli adulti diventa possibile quando «la scuola è considerata fonte di cultura comune per tutte le categorie di cittadini, quella cultura che è elemento essenziale di ogni qualificazione e oggi per le necessità di lavoro non meno dell'operaio che del professionista o del dirigente». ⁵³ Per Petrini, solo una scuola concepita al centro della comunità si adegua ai reali interessi dei partecipanti ed offre a chiunque, quale che sia la sua età, occasioni educative qualificanti. ⁵⁴

LA SCUOLA INCLUSIVA

Alla fine degli anni novanta la scuola triestina si trovò ad affrontare la difficile situazione creatasi con l'arrivo a Trieste di numerosi alunni stranieri fuggiti dai conflitti balcanici o da altre situazioni di guerra e povertà. All'inizio sembrò un'emergenza continua che richiedeva, con urgenza, soluzioni efficaci per una problematica nuova.

Innovativa fu allora la risposta dell'IC Marco Polo, ⁵⁵ situato nella zona di Barriera Vecchia, che riuscì a trasformare un problema in risorsa; il collegio docenti mise in atto un progetto dal significativo nome "Barriera senza barriere" nella convinzione che le differenze linguistiche e culturali non erano un ostacolo ma un'opportunità di crescita per tutti. Valorizzando le differenze, il progetto, attuato dal 1999 al 2004, segnò il passaggio da una realtà multiculturale alla realizzazione di attività di educazione interculturale con il coinvolgimento di altre realtà presenti sul territorio. La "rete" coinvolse la scuola statale, le scuole materne comunali, l'Istituto Nordio, i ricreatori, i servizi sociali, le compagnie teatrali e varie associazioni. Le differenze non erano più un ostacolo e il cortile della scuola divenne lo "spazio di aggregazione sociale" del rione anche per i genitori degli alunni stranieri e non, che in questo modo ebbero la possibilità di conoscersi. Per tutti i cinque anni il progetto realizzò nel mese di maggio una settimana di eventi: nessuna classe faceva "lezione" ma ogni classe presentava alle altre, coinvolgendole, un'attività specifica a sfondo interculturale. Si susseguivano così laboratori creativi, di cucina multietnica, di informatica con i primi ipertesti, danze folkloristiche, soprattutto balcaniche, il coro e attività teatrali. Nel pomeriggio docenti e genitori erano poi impegnati in dibattiti e conferenze con particolare

⁵² E. Petrini, *Dispensa di pedagogia*, Facoltà di Magistero, Trieste, CLUET, a. a. 1974/75, p.1.

⁵³ E. Petrini, *Educazione, economia e società industriale*, Firenze, Le Monnier, 1968, p.140.

⁵⁴ E. Petrini, *Dispensa di pedagogia*, cit., p. 142.

⁵⁵ Il Marco Polo comprendeva le Scuole Elementari U. Gaspardis e A. Pittoni e la Scuola Media Fonda-Savio, riunite in Istituto comprensivo prima del 2000, con la dirigenza di D. Cellie.

attenzione alle diverse religioni cui appartenevano gli alunni. “Barriera senza barriere” rimane ancora oggi un esempio di coinvolgimento di un’intera comunità per valorizzare le diversità.

IL GEMELLAGGIO CON L’AUSTRIA

Completa il quadro di attività realizzate a Trieste anche il gemellaggio tra la scuola C. Suvich e la Volksschule 17 di Klagenfurt, che continuò per ben nove anni, dal 1999 al 2008, e che coinvolse nel tempo diverse classi. L’attività aveva avuto inizio come usuale corrispondenza tra alunni di scuole diverse, ma si trasformò, ben presto, in un progetto integrato di apprendimento di una lingua straniera che coinvolse tutti gli ambiti disciplinari.

Il progetto fu denominato *Progetto EME* dall’intreccio-abbraccio delle due parole *Insieme-Gemeinsam*, a indicare il desiderio di creare uno stretto rapporto tra tutti i partecipanti, per una migliore conoscenza dei due paesi, della lingua, degli usi e dei costumi.⁵⁶

Le insegnanti M. Cosoli e S. Maraspin assieme alle colleghe austriache I. Wolf e Y. Wagener condivisero gli obiettivi formativi e didattici attraverso percorsi comuni durante i quali gli alunni/e delle due scuole costruivano nella loro lingua i materiali didattici che diventavano strumenti di lavoro in L2 per i coetanei. Fu una felice intuizione didattica, perché gli scolari triestini e quelli austriaci s’impegnarono a fondo quando seppero che i loro materiali venivano dati in mano ai coetanei e volevano essere all’altezza del loro compito. E sul piano didattico le scolaresche acquistarono un’insospettata capacità di autovalutazione, di confronto e di analisi critica che poi sarebbe rimasta come loro patrimonio mentale.

Furono così costruiti testi riguardanti le due città e le due regioni, scambiati canti e filastrocche, illustrata nelle due lingue la favola di Cappuccetto Rosso e alla fine realizzati due libri scolastici, uno in italiano per i compagni austriaci e uno in lingua tedesca per gli alunni triestini; inoltre l’attività didattica veniva intervallata da reciproche visite alle due scuole e alle due città, che erano preventivamente organizzate dalle classi partecipanti per i coetanei ospiti.

Il piano fu portato a conoscenza delle autorità locali e le classi furono ospitate dal Sindaco di Trieste e dal Borgomastro di Klagenfurt: grande fu la soddisfazione per gli alunni della scuola Suvich quando nel dicembre 2002 la città di Klagenfurt donò a Trieste, per loro tramite, il grande albero che fu posto davanti al teatro Rossetti.

In seguito, il maggior riconoscimento del valore didattico del progetto avvenne nell’ottobre 2003 quando le docenti Cosoli e Maraspin furono invitate a Vienna, assieme alle colleghe austriache, a presentare il loro Sprachprojekt al 15° Kongress ÖGS (Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik).

⁵⁶ Cfr.: Programmazione e Piano Offerta Formativa a.s. 2001/2002 dell’ICS. Giovanni.

Così a Vienna per alcuni giorni, assieme ad altre esperienze europee, la scuola triestina ebbe modo di farsi conoscere ed essere apprezzata per le sue intuizioni didattiche e per il suo impegno innovativo. Ma scoprì anche, quasi con sorpresa, che non era stata da meno di altre e più importanti città europee che avevano partecipato all'iniziativa, tra cui Amburgo, Graz, Berlino, Budapest, Friburgo e, ovviamente, Klagenfurt e Vienna.

LA SCUOLA CON LINGUA D'INSEGNAMENTO SLOVENA

Una panoramica delle esperienze più indicative della scuola triestina non può concludersi senza ricordare la presenza nel territorio di Trieste della scuola con lingua d'insegnamento slovena, prevista dal Memorandum di Londra del 1954 e regolamentata poi dalla legge n. 1012 del 1961.

Riccolgendosi al paragrafo precedente, va presentato anche il progetto di gemellaggio delle scuole elementari della direzione didattica di Opicina con due scuole della Slovenia e con una scuola della Carinzia, che si rinnova annualmente dal 1997. L'attività didattica coinvolge 300 alunni che nelle periodiche visite alle scuole collaborano attivamente fra loro, vivono assieme momenti importanti per la conoscenza reciproca, si scambiano materiali didattici e integrano le loro conoscenze su paesi confinanti. Ispiratrice del progetto è stata la direttrice didattica S. Sosic che, laureatasi presso l'Università di Lubiana, si è iscritta poi alla Facoltà di Magistero di Trieste, dove ha conseguito anche la laurea in Pedagogia.

Le scuole con lingua d'insegnamento slovena di Opicina, assieme alle scuole della direzione didattica di S. Giacomo e a due scuole di Capodistria hanno partecipato dal 2000 anche al progetto triennale "Portfolio, documento di valutazione paragonabile a livello internazionale" svoltosi nell'ambito del programma europeo INTERREG PHARE IIIA. Il progetto prevedeva la realizzazione di prototipi di portfolio per la scuola dell'infanzia e per la scuola elementare e la sperimentazione nelle sezioni e nelle classi con il coinvolgimento delle famiglie. Il materiale prodotto durante la ricerca e la sperimentazione è stato poi pubblicato con i fondi europei dalla direzione didattica di Opicina e il testo è stato distribuito a tutte le scuole della Provincia di Trieste.

VERSO IL NUOVO MILLENNIO

Quella del Novecento fu una seconda metà corta, perché il passaggio verso il nuovo Millennio aveva avuto inizio già negli anni novanta con alcune norme istituzionali di un taglio del tutto nuovo per la scuola nazionale. Fino a quegli anni ogni forma di rinnovamento era stata progettata per una scuola che operava entro un proprio ben definito confine perimetrale. Nell'ultimo decennio del Novecento si diffuse la convinzione che la scuola non poteva più essere considerata

un'isola, ma era un "sistema", che doveva trovare forme di gestione e di organizzazione interna, nuove più dinamiche, acquistare trasparenza ed aprirsi all'esterno. Sono stati gli anni del superamento dell'insegnante unico e dell'istituzione dei moduli, con la Legge 148/90. Pochi anni dopo, nel 1994, con la legge 97, furono istituiti gli Istituti Comprensivi che generalmente riunivano, in una unica istituzione, una scuola dell'infanzia, una scuola elementare ed una scuola media. Su questa medesima linea d'innovazione, il DPR 275 del marzo 1999 promulgava il "Regolamento in materia di autonomia delle Istituzioni scolastiche" che, pur riconoscendo che la scuola faceva parte di un unico sistema scolastico nazionale, assicurava agli Istituti scolastici autonomia amministrativa, didattica ed organizzativa e consentiva la possibilità di destinare una quota massima del 20% del monte ore d'insegnamento ad una nuova disciplina o di aumentare il tempo a disposizione di una di esse. Gli Istituti dovevano provvedere anche a predisporre una Carta dei Servizi ed il Piano dell'Offerta Formativa. E fu anche il tempo della "scuola in rete," che questo stesso decreto ministeriale auspicava come "momento di connessione e di superamento delle separatezze" e nuova occasione per un allargamento partecipativo e culturale dei processi di formazione. L'intenzione era di avviare la scuola verso una dimensione del tutto nuova, caratterizzata da dinamismo e trasparenza. Il Regolamento era esplicito:

L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà d'insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione d'interventi di educazione, di formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema d'istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo d'insegnamento e di apprendimento.⁵⁷

DIRIGENZA SCOLASTICA E AUTONOMIA

Il riconoscimento dell'autonomia della scuola è stato apprezzato dalla dirigenza scolastica triestina che si è espressa favorevolmente nei suoi riguardi. A. Avon, dirigente scolastico dell'IC Iqbal Masih, riconosce che con la legge sull'autonomia «il quadro istituzionale e quello normativo, ciascuno nell'ambito di un medesimo processo evolutivo teso a migliorare l'efficacia, l'efficienza e l'economicità dell'azione della Repubblica su un tema essenziale quale l'istruzione, individuano nell'Istituto autonomo un nuovo soggetto, attraverso il quale l'intero sistema a partire dal 2000 deve misurarsi con la realtà».⁵⁸ Forse il susseguirsi, in tempi troppi stretti per una loro ragionata applicazione, di cambiamenti e d'innovazione

⁵⁷ *Regolamento dell'Autonomia delle istituzioni scolastiche*, art. 1, comma 2 (DPR 275/99).

⁵⁸ A. Avon, *La legislazione scolastica: un sistema per il servizio d'istruzione*, Milano, Franco Angeli, 2009, p. 115.

ni ha causato nelle scuole talvolta disagio e smarrimento, ma una “società complessa” non può che avere una “scuola complessa”, purché la si sappia governare.

Anche N. D'Amico, autorevole commentatore di politica scolastica, dimostra apprezzamento per l'autonomia, perché “se non una svolta, un passo avanti”. Egli però aggiunge che

l'autonomia funzionale sancita per legge elaborata e definita concettualmente, e normata dettagliatamente, per quanto nelle intuibili ambiguità del linguaggio giuridico-politico, è da considerarsi non una conquista ottrita, calata dall'alto per generosità del sovrano, ma il risultato di una lunga quanto costante e composita battaglia della scuola e soprattutto dei capi d'Istituto.⁵⁹

A Trieste la normativa dell'autonomia fu accompagnata dalla fusione di quasi tutti i Circoli Didattici con le scuole medie viciniori e questa doppia novità rappresentò una sfida. Non è stato facile per i direttori didattici e i presidi diventare “dirigenti scolastici di istituti comprensivi” garantendo “pari dignità” a tutti i tre ordini di scuola, infanzia, elementare e media e coordinando docenti con storie e vissuti scolastici tanto diversi. Va comunque sottolineata la grande opportunità offerta dall'Istituto comprensivo per la realizzazione di progetti di continuità didattica ed educativa. In generale, i nuovi dirigenti scolastici triestini, che avevano seguito il corso di formazione realizzato dal CUOA, hanno dato un giudizio equilibrato di questo periodo. Per A. Avon:

la scuola elementare triestina di fine anni novanta si presenta variegata all'appuntamento con l'autonomia scolastica. Tra docenti, genitori e studenti vi sono sacche di entusiasmo e di consapevolezza delle nuove opportunità, tra i direttori didattici vi sono livelli differenziati d'intraprendenza e di propensione per le nuove responsabilità.

Essere dirigente scolastico significò per D. Cellie, dirigente scolastico dell'IC S. Giovanni, attuare

un cambiamento sostanziale per passare dalla dimensione individuale a una dimensione relazione in cui le competenze comunicative sono fondamentali per essere facilitatore di relazioni all'interno e all'esterno. Ciò non avvenne all'improvviso perché l'autonomia fu un traguardo e un punto di arrivo di molti percorsi formativi, di progetti e di processi innovativi già in atto dagli anni novanta.

Per la Cellie l'autonomia rappresentò l'opportunità di trasformare molte delle sue precedenti esperienze di formazione e d'innovazione, realizzate come tecnico all'IRRSAE, in progetti e percorsi concreti da condividere con tutte le componenti scolastiche. Un ambito prioritario d'intervento fu senza dubbio quello relativo ai processi valutativi ed autovalutativi d'istituto per i quali si avvale delle

59 N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, Bologna, Zanichelli, 2010, p. 648.

numerose esperienze di monitoraggio dell'autonomia e della qualità svolte come membro dell'IRRSAE a livello regionale.

Fra i dirigenti scolastici triestini c'era anche chi aveva vinto il concorso per direttore didattico quando era iniziata la stagione dell'autonomia; così P. Russian, dirigente scolastico dell'IC T. Weiss, non può fare confronti fra l'essere direttore didattico ed essere dirigente scolastico ma ricorda ancora oggi l'entusiasmo dell'ispettore Iosa quando, durante il corso di formazione per dirigenti di nuova nomina tenutosi nella nostra regione, comunicò la notizia dell'approvazione della Legge 59/97⁶⁰ citando alcuni versi della poesia di Umberto Saba "Goal": "La sua gioia si fa una capriola, si fa baci che manda di lontano. Della festa – egli dice – anch'io son parte". Russian conferma che a tutti i dirigenti neo-immessi in ruolo l'autonomia apparve una realtà indiscutibilmente positiva come strumento insostituibile per progettare, innovare, valutare, e far diventare la scuola italiana una "scuola adulta". Russian fa ora però anche qualche riflessione ben più amara quando afferma che

il mancato sostegno a una riforma così importante – tanto significativa che forse sarebbe stato più appropriato definirla rivoluzione – in termini di risorse e di formazione ha fatto sì che l'autonomia divenisse uno strumento formidabile in possesso di un sistema che spesso non sapeva che farsene, o peggio, non voleva averne niente a che fare. In un settore nel quale bisognava investire, non solo si è fatto poco, ma addirittura si è tolto quel poco che c'era.

Certamente, in base alla mia esperienza, posso affermare che l'autonomia scolastica per attuarsi realmente avrebbe avuto bisogno di condizioni ottimali che non si sono realizzate. I piani di dimensionamento non sempre sono stati effettuati con coerenza al territorio, le segreterie delle scuole sono state caricate di funzioni di competenza dell'amministrazione periferica senza un congruo aumento di personale, l'errata concezione di scuola-azienda e di preside-manager ha allontanato talvolta la "mission" della scuola dall'obiettivo fondamentale di "crescita integrale" degli alunni.

Ampia l'esperienza di G. Angeli che dal 1998 al 2002 ha fatto parte del Gruppo Provinciale dell'Autonomia e dei team del Monipof,⁶¹ avendo così l'opportunità di conoscere molte realtà scolastiche triestine e avere del vissuto dell'autonomia un variegato panorama.

Posso dire di aver vissuto quei brevi anni, passati troppo velocemente per l'impegno quotidiano in sede e nelle visite esterne, come un momento di grandi speranze e di voglia di costruire un percorso nuovo per la scuola con la partecipazione responsabile

60 La legge 59/1997 (detta Legge Bassanini) all'art. 21 contiene i presupposti per la concessione alle istituzioni scolastiche di quell'autonomia che, nel 2001 con la riforma dell'art. 117 della Costituzione, avrebbe avuto dignità costituzionale.

61 Il Monipof è stato un monitoraggio dei Piani dell'Offerta Formativa, avviato dal Ministero della Pubblica Istruzione e coordinato dagli IRRSAE.

di tutti gli attori coinvolti. Dalle scuole veniva la richiesta di affrontare un percorso di autovalutazione non come imposizione dall'alto ma come voglia della scuola di riflettere su se stessa, di volgersi al nuovo attraverso un percorso responsabile e condiviso utilizzando strumenti nati da un vissuto di lunghi anni di azione e di ricerca di rinnovamento didattico.

Angeli colse nei docenti e nei dirigenti scolastici il desiderio di accrescere la ricerca di valori e non soltanto l'analisi di procedure, di tempi e di risultati pensando a una scuola innovativa senza trascurare il meglio del passato.

Si evidenziano dunque grandi speranze e tanto entusiasmo, pur riconoscendo le difficoltà dovute a qualsiasi cambiamento: ma oggi dobbiamo notare con amarezza che l'autonomia, didattica, organizzativa e di ricerca, di sperimentazione e sviluppo,⁶² così come indicata nel Regolamento del 1999, ha trovato i suoi limiti e si è scontrata con i tagli finanziari avvenuti negli anni.

Le grandi conquiste ottenute con la Legge 517/77, nella convinzione che ogni alunna/o ha il diritto di crescere secondo i propri ritmi di apprendimento nel rispetto della diversità che, non ci stancheremo mai di sostenere, è ricchezza, sono oggi difficilmente attuabili, anche se vogliamo continuare a credere nel valore irrinunciabile della scuola.

SOLO UNA CRONACA BREVE

Non è pessimismo riconoscere la difficoltà che sta vivendo oggi la scuola italiana e, conseguentemente, quella triestina. Di quest'ultima ho tentato di tracciare una "breve cronaca" dagli anni cinquanta in poi per segnalare lo stretto rapporto che si era creato fra teoria pedagogica e pratica scolastica in una città che ha visto professori universitari, insegnanti e direttori didattici lavorare spesso assieme, con particolare intensità, nel rispetto dei propri ruoli, alla ricerca di metodologie innovative. Certamente ho tralasciato tante altre esperienze degne di essere ricordate ma questo saggio, lo ripeto, è "l'abbozzo di un'indagine" che con il contributo o la volontà di altri potrà essere ampliato. A me pare che da queste pagine si possa trarre un ultimo giudizio di merito. Se non si guarda alle attese, ma si resta ai fatti, la scuola triestina della seconda metà del Novecento è stata una realtà viva e partecipe, ha dato vita ad iniziative originali ed ha dimostrato di possedere una volontà ed un impegno che le hanno consentito di far fronte alle difficoltà del momento, nonostante l'endemica carenza di risorse che ha sempre limitato e reso difficile ogni progetto di innovazione.

62 Cfr.: artt. 3, 4, 5, 6 del Regolamento dell'Autonomia delle istituzioni scolastiche, DPR 275/99.

L'educazione musicale nella Trieste del Novecento: percorsi ed esperienze

ALESSANDRO PACE

GLI ANTECEDENTI

La necessità di superare un insegnamento tecnico, grammaticale e trasmissivo della musica era già evidente nel pensiero di Rousseau, ma nella storia dell'educazione musicale si tende a individuare in Pestalozzi lo spartiacque tra l'ammestramento musicale finalizzato alla professione e l'educazione musicale rivolta allo sviluppo globale della personalità.

Gli insegnamenti «dei Rousseau e dei Pestalozzi trovarono un supporto, una cassa di risonanza nella concezione romantica dell'arte musicale»¹ e fu finalmente posta attenzione alla spontaneità e all'intuizione del fanciullo. Solo un secolo dopo in Europa, per merito delle «fondamentali intuizioni sul rapporto tra musica e corporeità, mente e sfera emotiva, suono e pensiero»² di É. Jaques-Dalcroze, fu formulato il principio che l'alfabetizzazione musicale non andava intesa tanto come teoria, solfeggio e abilità tecnica di suonare uno strumento

1 E. Petrini, "Conclusione", in: *Problemi e idee a confronto per una rinnovata educazione musicale dentro e fuori la scuola di base*, a cura di I. Montiglio, Atti e documentazioni del XVI Convegno europeo sul canto corale, Gorizia, Edizioni Seghizzi, 1985, p. 151.

2 C. Desinan, "Presentazione", in: A. Pace, *Musica e formazione primaria*, Padova, libreriauniversitaria.it edizioni, 2012, p. 7.

musicale, quanto come mezzo per uno sviluppo completo della personalità di ciascuno. Nel bambino, «che si nutre di concretezza, di emozioni, di fantasia, di voglia di esplorare e di capire facendo»,³ la musica rappresenta un'esperienza viva e l'acquisizione della grammatica musicale non può che essere frutto di una riflessione a posteriori. L'educazione musicale, vista come disciplina di un curriculum scolastico complessivo, nel suo lungo e faticoso processo di modernizzazione, ha dovuto innanzitutto abbandonare l'insegnamento astratto e nozionistico, secolarmente consolidato, a favore di una nuova sensibilità verso la concretezza degli apprendimenti e poi adeguare le attività didattiche al progressivo sviluppo psico-fisico degli alunni. Ma soprattutto ha accettato il principio che la musica non è solo quella dotta dei grandi musicisti, ma anche quella della tradizione popolare e quella naturale e spontanea del bambino, una concezione quest'ultima di difficile diffusione, che ancora oggi non è bene accolta negli ambienti musicali accademici.

Cardine di questo processo di modernizzazione fu il canto che nell'Ottocento divenne poco per volta sinonimo di educazione musicale. Capiscuola del filone che ancora oggi pone la vocalità come principio guida dell'azione didattica furono Aporti e Fröbel. Il canto fu ritenuto una funzione spontanea del bambino: educa l'orecchio, promuove l'articolazione corretta delle parole, come accompagnamento rende interessante ogni attività e facilita l'apprendimento in qualunque ambito disciplinare.

L'educazione alla vocalità rappresenta una prima modalità di realizzazione della persona. «In tal senso», scrive I. Montiglio,⁴ «nulla pare estraniarsi ad una vera e propria considerazione pedagogica [...] poiché anche gli aspetti più formali e tecnicisti non sono altro che uno dei tanti modi di esprimersi del gioco vocale come fondamentale e puro piacere del fare vibrare il proprio suono che è suono della propria esistenza»: la voce è contemporaneamente la storia di ciascuno e di tutti. In questa prospettiva il composito tema della vocalità diventa un'«apertura verso tutte le dimensioni del sapere umano».⁵ Nel momento in cui il bambino acquisisce una più piena coscienza delle proprie potenzialità vocali, diventa consapevole delle proprie emozioni e avverte la possibilità di manifestarle nella sua forma più piena e con un mezzo diverso da quello della parola.⁶ Il canto corale, punto di riferimento per l'educazione musicale anche nella successione dei pro-

3 *Quale pedagogia per quale musica?*, a cura di I. Montiglio, Atti e documentazioni del XXV Convegno europeo sull'educazione musicale, Gorizia, Edizioni Seghizzi, 1995, p. 69.

4 Ivi, p. 71.

5 *La vocalità nei suoi aspetti pedagogici, didattici e psicologici, per un progetto dalla scuola materna alla superiore compresa dentro e fuori le istituzioni pubbliche*, a cura di A. Pace, Atti e documentazioni del XXXV Convegno europeo di studi sull'educazione musicale e la musica corale, Gorizia, Edizioni Seghizzi, 2005, p. 164.

6 Cfr.: A. Pace, *Musica e formazione primaria*, cit., p. 57.

grammi scolastici per la scuola italiana ha trovato, appena negli anni ottanta del secolo scorso, la sua giusta collocazione. Scriveva sempre Petrini:

La musica entrò nella scuola elementare solo nel 1888 col ministro Boselli; si trattava di esercitazioni di canto corale e di rango integrativo come la ginnastica e i “doveri”. Tale posizione subalterna cessò solo con i Programmi elaborati da G. Lombardo Radice per la riforma Gentile del 1923, quando l’insegnamento fu previsto nel curricolo integrale delle cinque classi elementari.⁷

La pratica vocale del coro è passata, via via, da esperienza con obiettivi salutisti, disciplinari, patriottici e ricreativi ad attività che contribuisce, oltre all’acquisizione e all’espansione delle abilità musicali, alla maturazione, allo sviluppo e al potenziamento delle capacità percettive e cognitive di ogni soggetto. Inoltre favorisce gli aspetti relazionali del bambino e sviluppa il suo senso di appartenenza, nonché la coscienza di essere parte di un gruppo e di contribuire al suo successo. In una tale prospettiva la coralità ha assunto, in tempi recenti, anche un ruolo significativo nell’ambito della musicoterapia a indirizzo psicopedagogico e sociale.

Sul terreno della coralità si è passati così dal canto per imitazione, ritenuto passivo e ripetitivo, certamente poco efficace per lo sviluppo musicale e formativo degli alunni, alla nascita di tecniche a misura di bambino per imparare a “cantar leggendo”.⁸ come il procedimento del “do mobile” riproposto in maniera personalizzata da R. Goitre, tra gli anni settanta e ottanta nell’area torinese.⁹

Nell’attuale momento storico la coralità è stata riconosciuta come un contributo essenziale per la realizzazione di un cammino educativo inteso come «conquista delle abilità e delle strutture essenziali per una partecipazione profonda e permanente all’esperienza musicale».¹⁰

Purtroppo nella scuola italiana concetti e principi come “spontaneità”, “intuizione”, “centralità del gioco”, “alfabetizzazione”, “socializzazione”, “creatività” si sono prestati a sbocchi operativi confusi e a volte discordanti che ricompaiono ancora oggi in non poche pubblicazioni e che nel loro insieme sembrano negare l’importanza delle competenze tecniche in chi deve educare parallelamente con la musica e alla musica. Ed è accaduto così che nella storia dell’educazione musicale italiana si è sostenuto, seppur spesso non in maniera esplicita, che era

7 E. Petrini, “Conclusione” in: *Problemi e idee a confronto per una rinnovata educazione musicale dentro e fuori la scuola di base*, a cura di I. Montiglio, cit., p. 152.

8 R. Goitre, *Cantar leggendo: con l’uso del do mobile* Milano, Suvini Zerboni, 1972; il volume è una delle più importanti versioni moderne del *Tonic sol fa system* ideato da S. Ann Grove verso la fine dell’Ottocento.

9 R. Goitre, *Validità del canto corale*, Milano, Suvini Zerboni, 1975. Critico nei riguardi della scuola italiana per la scarsa attenzione data all’educazione musicale e per i metodi adottati, Goitre sviluppò una pedagogia basata sulla complementarità tra lo sviluppo del linguaggio verbale e musicale nel bambino e una didattica finalizzata all’accrescimento delle Facoltà psico-intellettive ai fini di una formazione globale del bambino fin dai primi anni di vita.

10 A. Pace, *Musica e formazione primaria*, cit., p. 87.

sufficiente agli insegnanti una sommaria competenza musicale di base e tanta buona volontà per sopperire alle mancanze professionali nell'ambito della didattica musicale.

Questa convinzione, unitamente al bisogno da parte degli insegnanti di musica nella scuola di base di trovare materiale "preconfezionato" di pronta applicazione per sopperire alle loro carenze musicali, di cui del resto erano consapevoli, ha portato alla pubblicazione di numerosi testi – o meglio "ricettari" – che, seguendo le leggi del mercato, proponevano schede dettagliate sul lavoro da svolgere in classe e gli obiettivi da raggiungere, con allegati i "necessari" supporti musicali in cassette prima e cd audio poi. Tutto ciò ha portato a soluzioni metodologiche e didattiche ripetitive, di scarso valore pedagogico, metodologico e psicologico, perché lo scolaro rimaneva sempre una componente estranea a questo procedimento.

Va invece sostenuta, oggi più che mai, la necessità che l'educazione musicale sia fondata su una seria e attenta preparazione teorica e tecnica dell'insegnante che permetta d'affrontare in maniera corretta la complessità, sia interna sia esterna, della musica. Una preparazione che non deve essere di stretta provenienza conservatoriale tradizionale ma che deve essere sempre accompagnata da un'equivalente formazione pedagogica, psicologica e metodologica.

Di conseguenza è balzata in primo piano sia l'importanza della formazione professionale dei docenti sia della "formazione dei formatori". Argomento delicato, quest'ultimo, poiché chi deve seguire la preparazione dei futuri insegnanti e di quelli già in servizio deve, ovviamente, possedere le nozioni da trasmettere, ma deve anche tenere conto degli interessi, delle motivazioni del ricevente e delle complesse tematiche pedagogiche e psicologiche che sono alla base della didattica musicale. È in quest'ultimo contesto che s'inseriva la docenza di Metodologia dell'educazione musicale presso il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Trieste di I. Montiglio, che diede un impulso notevole a una disciplina universitaria del tutto nuova. Ebbe il merito di inquadrare l'argomento in una prospettiva educativa e di concludere i suoi corsi con manifestazioni musicali in Aula Magna molto apprezzate dagli studenti. Dopo Montiglio, l'insegnamento di A. Pace, fino alla chiusura del corso (2012), fu svolto nel segno della continuità.

A Trieste l'educazione musicale ha avuto una storia tutta particolare e prima ancora di una "pedagogia universitaria", ha vissuto un lungo periodo di "pedagogia scolastica" completamente autonoma, sia dal mondo accademico sia da quello conservatoriale che merita di essere recuperata perché aiuta a capire meglio quella dimensione educativa della musica che non di rado rimane sul solo piano dell'enunciato e perché, forse, anche in grado di dare un contributo per migliorare il presente.

Trieste è sempre stata una città musicale, ricca di manifestazioni e concerti, con un teatro comunale d'opera, il G. Verdi, che presentava cartelloni interessanti, con interpreti di successo: la musica a Trieste era un'abitudine e non un'eccezione. Ed era anche presente in città una netta inclinazione all'apprendimento "popolare" della musica e questo, probabilmente, perché storicamente è gravitata a lungo nell'area culturale ed educativa tedesca, dove la *Musikerziehung* aveva preso forma e si era sviluppata molto prima e meno faticosamente che in Italia.

F. Licciardi,¹¹ riportando una ricerca del musicologo I. Cavallini, ha spiegato come nell'Ottocento e nella prima metà del Novecento la didattica e la formazione musicale a Trieste furono strettamente congiunte alla pratica cameristica domestica e al dilettantismo musicale, tanto che importanti editori come D. Vicenti e C. Schmidl, interessati al mercato musicale cittadino, si specializzarono nella pubblicazione di versioni semplificate di Metodi e Studi. La didattica musicale, continua la Licciardi, s'intrecciò con la vita delle società musicali e culturali triestine, la Cappella Civica nata nel lontano 1538, le Scuole di canto civiche ed ecclesiastiche,¹² le numerose scuole di musica e i due istituti cittadini: il Liceo Musicale G. Tartini e l'Istituto Musicale Triestino, poi Conservatorio G. Verdi.¹³ E se una città piccola come Trieste poté sostenere tante scuole di musica voleva dire che le famiglie cittadine ritenevano che la conoscenza della musica rappresentasse un fattore qualitativo importante nella formazione e ai fini dell'apprezzamento sociale dei figli.

Un ruolo non minore ebbe la musica nelle scuole popolari pubbliche.¹⁴ A loro favore si adoperarono personalità autorevoli e l'ispettore scolastico mons. L. C. De Pavissich (1823-1905) si preoccupò che l'insegnamento della musica fosse praticato nelle scuole di sua competenza. F. Dall'Ongaro (1808-1873), nel periodo in cui visse a Trieste, scrisse alcune liriche per il canzoniere religioso e civile preparato da F. Sinico (1819-1865), *La lira del popolo*, un manuale che rimase a lungo in

11 *I Laboratori musicali e oltre. Alla ricerca del patrimonio regionale, Tomo I – Introduzione*, a cura di L. Licciardi Trieste, EUT, 2002, pp. 109-110.

12 Nelle scuole di canto civiche ed ecclesiastiche insegnarono illustri musicisti come F. G. Zingerle, G. Rota, F. Sinico e G. Sinico.

13 Nel 1932 il Liceo Musicale G. Tartini e il Conservatorio G. Verdi furono unificati dando origine all'Ateneo Musicale Triestino. Nel 1943 l'Ateneo prese il nome di Liceo Musicale Triestino. Con la fine del secondo conflitto mondiale e il ritorno di Trieste all'Italia dopo il Governo militare alleato (1954), l'Istituto ebbe una nuova sede prestigiosa: il Palazzo Rittmeyer in via Ghega. Statalizzato nel 1958 e diventato Conservatorio di musica G. Tartini ha avuto nel corso del Novecento insigni insegnanti come G. Pavovich, C. Barison, V. Levi, B. Polli, G. Viozzi, D. De Rosa, R. Zanettovich, L. Lana, L. Toffolo, A. Benasso, don G. Radole.

14 Nei *Lehrerbildungsanstalt*, le scuole normali austriache, veniva praticato un programma di studi molto ricco e l'insegnamento della musica era fatto in modo accurato. Nella seconda metà dell'Ottocento insegnanti di canto nelle diverse scuole triestine furono F. Sinico, R. M. C. Schantl, F. Bazzarella, F. G. Zingerle, F. Camus, D. Desirò, G. Mazza, G. Stanco, A. Dolzan, E. Friedrich, U. Mariotti.

dotazione delle scuole normali e popolari del Litorale. Con il probabile appoggio dello stesso Dall'Ongaro, Sinico si adoperò presso il conte Stadion perché l'educazione musicale venisse inserita nei nuovi programmi per la scuola popolare triestina. Sinico era notissimo in città per la sua scuola di violino, che egli lasciò in eredità al figlio e che passò al nipote. Aperta nel 1853 nella centrale via dell'Acquedotto, la scuola rimase attiva per ben sessantasei anni, fino al 1919.¹⁵ Per dare ordine alla propria didattica Sinico aveva tradotto e ridotto il *Manuel musical à l'usage des Collèges, des Institutions, des Écoles, et de Cours de chant* di M. B. Wilhelm, pubblicato nel 1836 e largamente diffuso in Europa. Il lavoro comparve con il titolo *Metodo di canto elementare ad uso dei fanciulli che frequentano le scuole normali o elementari nel litorale austro-illirico* (edito probabilmente nel 1843 ma pervenuto nell'edizione del 1847), usato a lungo e con felice successo fin dall'anno 1846 nelle civiche scuole popolari di Trieste. Si tratta di un metodo che ha avuto vita lunga con una serie di edizioni, fino a quella recentissima francese del 2012.

Una quarantina di anni più tardi, F. G. Zingerle (1822-1901), bisnonno del prof. Tampieri, didatta e compositore triestino¹⁶ che aveva fatto esperienza d'insegnamento sia nelle scuole elementari che negli Istituti magistrali, scrisse un *Canzoniere a voci scoperte* in sette volumi stampato da C. Schmidl, isolato – quanto lodevole – tentativo di riunire in un unico blocco l'istruzione e l'educazione musicale a partire dai Kindergarten fino alle ultime classi dell'Istituto magistrale femminile. Zingerle didatta scrisse anche alcuni Metodi di canto per le scuole elementari giudicati sempre favorevolmente dalla stampa dell'epoca,¹⁷ un *Canzoniere – Ad uso delle scuole popolari*, esercizi di canto progressivi in chiave di sol “ad uso delle scuole popolari compilati sulle norme dell'Esimio M.o Luigi Ricci”, un *Album di Canzoni Educative con accompagnamento di pianoforte ad uso delle Scuole e delle famiglie poste in musica*, *Canzoni educative a tre voci* e una raccolta – insieme a V. Castiglioni – di *Nuove canzoni (a voci sole) per Giardini d'Infanzia* a riprova di come l'educazione musicale nella scuola triestina verso la fine dell'Ottocento fosse molto diffusa, anche nelle elementari.¹⁸ Come giustamente scrive Sancin:

l'educazione pubblica a livello elementare gratuita e obbligatoria veniva a trovarsi in quel movimento di istruzione ed educazione musicale che a Trieste [...] accompagnò la fioritura e il suo sviluppo sociale ed economico, vicino alla “scoperta” della musica da

15 G. Cesari, *Una famiglia triestina di musicisti. I Sinico*, Trieste, tip. Mutilati, 1932. I tre Sinico sono presenti anche nel DBE, *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Diretto da G. Chiosso e R. Sani, cit., vol. II, pp. 517-518.

16 Don Radole definisce F. G. Zingerle, allievo di L. Ricci e condiscipolo di L. Rota, come un insegnante instancabile impegnato a educare al canto i giovani e un «musicista particolarmente esperto nella didattica». G. Radole, *Le scuole musicali a Trieste e il Conservatorio “G. Tartini”*, Trieste, Edizioni Italo Svevo, 1988, pp. 28-29.

17 “L'Osservatore Triestino”, “Triester Zeitung”, “L'Arte”, “Libertà e lavoro”, “La Gazzetta di Trieste”, “Il Trovatore”, “L'Arpa”, “La Scena”, “Il Teatro”.

18 Cfr.: P. P. Sancin, *Una vita per gli Asburgo. F. G. Zingerle didatta e compositore triestino*, Udine, Pizzicato edizioni musicali, 1991, p. 64.

camera di Julius Heller e i concerti dello Schillerverein, l'istruzione e la formazione di bande musicali nei ricreatori comunali, le varie scuole di canto, di ballo e di strumento private, la fondazione di varie fabbriche di strumenti [...].¹⁹

Tutto questa "effervescenza" si affiancava a quella che per i triestini era, allora come oggi, la manifestazione musicale più amata e seguita: l'opera.

Anche dopo la fine dell'Impero asburgico e l'annessione all'Italia, nelle strutture parascolastiche e nelle scuole pubbliche cittadine, spesso grazie all'opera di singoli educatori, insegnanti e dirigenti, la musica – in anticipo rispetto ai tempi nazionali – continuò a venir praticata. Non vanno dimenticati il Teatro musicale di R. Errera, né *Il reuccio e il suo cruccio*, con musica di S. Negri (1932), di M. Gioitti Del Monaco. Rifiutata inizialmente dal "Corriere dei Piccoli", l'operina fu rappresentata, con successo, a Trieste e iniziò un *tour* di repliche che l'avrebbero portata in varie parti d'Europa e dell'America Latina. La Del Monaco scrisse anche poesie e villotte che furono messe in musica da A. C. Seghizzi, C. Noliani e S. Negri. Quest'ultimo musicò due raccolte di canzoni per bambini: *Canti al sole e Tra un gioco e l'altro* (1932). Anche J. Kugy (1858-1944), alpinista, botanico e scrittore goriziano naturalizzato triestino,²⁰ era appassionato di musica (nella chiesa dei Padri Mechitaristi di via Giustinelli è ancora conservato l'organo sul quale Kugy suonava) e ne riconosceva la funzione educativa.²¹ In sintesi a Trieste la musica non era solo dei musicisti, ma un tessuto culturale saldamente radicato della popolazione locale.

I RICREATORI COMUNALI: ALFABETIZZAZIONE MUSICALE E SOCIALIZZAZIONE

Tra tutte queste iniziative, un ricordo particolare meritano i ricreatori comunali, l'iniziativa più indovinata dell'Amministrazione comunale triestina, l'unica istituzione che, nata con l'Austria, ha superato indenne tutte le bufere delle due guerre, rimanendo sempre attiva e saldamente ancorata sul territorio triestino. Nei ricreatori il canto corale e le esercitazioni bandistiche assunsero un valore sociale e d'identificazione culturale.²² In sostanza essi rappresentarono uno dei tre filoni musicali storicamente attivi a Trieste: quello della musica popolare, quello grammaticale e tecnico delle scuole pubbliche e private e quello della musica "dotta", professionale, del Liceo musicale prima e del Conservatorio poi.

¹⁹ Ivi p. 62.

²⁰ Nato a Gorizia da padre sloveno (il cognome originario della famiglia era "Kogej" o "Kugaj"), originario di Lind, villaggio della Carinzia vicino ad Arnoldstein (Villaco), e da madre triestina, Kugy conosceva a fondo le Alpi Giulie e risiedeva spesso a Valbruna (Tarvisio).

²¹ J. Kugy, *La mia vita nel lavoro, per la musica, sui monti*, Bologna, ed. Tamari, 1969.

²² I ricreatori comunali ebbero una parte rilevante nella diffusione dell'irredentismo italiano nei ceti medi triestini tanto da sollevare i sospetti dell'Austria che allo scoppio della guerra ne decretò la chiusura.

Strutture laiche pubbliche a carattere rionale, voluti nel 1908 da N. Cobolli – che ne fu l'ispettore dal 1908 al 1926 – i ricreatori comunali nacquero con lo scopo di preservare dall'ozio e dal vagabondaggio gli allievi maschi delle civiche scuole popolari, generali e cittadine intrattenendoli durante le vacanze e le ore in cui non avevano lezione con esercizi ginnici, giochi ricreativi, lavoro manuale, lezioni di canto e di musica, letture, teatro, eventualmente con la ripetizione delle materie scolastiche, in modo da promuovere la loro educazione fisica, morale e intellettuale.²³

In realtà i ricreatori furono qualcosa di più di questa elencazione statutaria delle attività. Aperti in seguito anche alle ragazze, si distinsero dalle istituzioni scolastiche statali coeve – la legislazione asburgica prevedeva la frequenza obbligatoria fino all'ottava classe – per una pedagogia moderna fatta d'accoglienza e da una grande libertà lasciata ai ragazzi. Essi avevano costituito delle “bande rionali” che si “sfidavano” nelle strade cittadine e Cobolli ebbe l'intuizione felice di “portare la strada in ricreatorio”. Venne anche ideata una nuova figura educativa per i giochi all'aperto, particolarmente apprezzata dai ragazzi che frequentavano l'istituzione: il “maestro di campo”. Il lungo elenco delle attività permetteva a ciascun frequentante di sviluppare le sue inclinazioni naturali, secondo una scelta di gradimento, in modo da “ingentilire il proprio animo”. In particolare, in tutti i ricreatori, che via via erano avviati dall'amministrazione cittadina con distribuzione rionale, furono attivate sezioni di canto corale e di banda affidate a insegnanti qualificati. E fu così che a Trieste la musica ebbe un ruolo importante per molte generazioni e si consolidò nella popolazione l'idea che era una cosa utile e piacevole per tutti.

Dopo la parentesi della prima guerra mondiale (1914-1918) e l'annessione della città al Regno d'Italia l'attività musicale “pratica” dei bambini e dei giovani proseguì negli otto ricreatori – sette comunali e uno della Lega Nazionale – presenti sul territorio cittadino. L'inaugurazione, negli anni cinquanta dello scorso secolo, di nuove strutture educative nei rioni triestini nei quali mancavano, favorì ulteriormente la formazione musicale giovanile, sempre per mezzo dei cori di voci bianche e dei corpi bandistici presenti in ogni ricreatorio.

Significativa la testimonianza del triestino M. Maur, prima tromba all'Orchestra del Teatro dell'Opera di Roma dal 1985 al 2010 e attualmente concertista di fama internazionale:

Avevo poco più di otto anni e iniziai a passare ogni pomeriggio, dopo aver fatto i compiti, al Ricreatorio Gentilli. Vi trovavo tanta libertà, divertimento e nuovi amici. Si giocava a pallacanestro, pallavolo, calcio, ping pong. Si faceva teatro e un bel giorno per me arrivò la musica. C'era Francesco, il ragazzo che iniziò a insegnarmi la tromba. C'era il maestro Buttignoni che era il direttore della banda [...] Mi si aprì un universo

²³ Statuto dei ricreatori comunali, approvato dalla Delegazione municipale nella seduta del 27 gennaio 1908 4631/08-VI, Biblioteca Civica, Trieste, art. 1.

fatto di musiche e di personaggi, colori, ottoni, di prove tutti insieme [...] Non pensavo che quei giorni avrebbero cambiato tutto il mio destino.²⁴

I MAESTRI DI MUSICA

I ricreatori triestini poterono contare su maestri di musica di valore. L'obiettivo era la costituzione di un gruppo bandistico unico e qualificato che potesse suonare nelle processioni o nelle altre manifestazioni cittadine. Poste su questa strada, le bande dei ricreatori acquistarono prestigio e notorietà in città e anche fuori dall'ambito cittadino.

Il maestro G. Buttignoni, citato da Maur, fu l'artefice, negli anni sessanta, di una riorganizzazione dell'apparato musicale dei ricreatori e le due bande del Toti e del Gentilli furono fuse in un unico gruppo: il Complesso Bandistico dei Ricreatori Comunali Toti e Gentilli, che ebbe una vita lunga. Per trent'anni, dal 1978 fino al 2008, sotto la direzione dell'indimenticabile maestro R. Tramontini, la banda dei ricreatori svolse un'intensa attività concertistica che portò il gruppo a esibirsi anche all'estero.

Oltre ai concerti delle bande musicali, meritano di essere ricordate alcune iniziative particolari legate alla coralità e alle capacità dei maestri. Nel 1914 al Politeama Rossetti, nell'ambito del concorso dedicato a compositori di canzoni triestine organizzato dalla Lega Nazionale, il coro dei ragazzi del Ricreatorio di San Giacomo diretto dal maestro O. Taverna eseguì i sei brani in programma e il nuovo *Inno della Lega Nazionale*, musicato dal compositore R. Leoncavallo su testo di R. Pitteri. Nel secondo dopoguerra, il Comitato feste pro Lega Nazionale bandì un concorso di canzoni triestine: l'esecuzione fu imponente, con i cori riuniti dei Ricreatori di San Giusto, San Vito e San Giacomo, diretti dal maestro G. Ballig, l'orchestra di C. Russo e la banda della Lega Nazionale diretta dal maestro Capillera.

Anche se indubbiamente meritevoli per il prestigio raggiunto e per la popolarità che i ricreatori poterono conquistarsi presso la cittadinanza, tutte queste iniziative erano prevalentemente impostate su quell'aspetto istruzionistico che ha lungamente pesato sull'insegnamento della musica. Inoltre, erano legate alla figura rappresentativa del maestro di musica, che ne costituiva la forza e il richiamo e quando questa veniva meno il coro o la banda incontravano non poche difficoltà a continuare la propria esistenza perché non era facile trovare un nuovo direttore che sapesse unire la competenza alla disponibilità di assumersi un incarico così pesante.

Un timido passaggio al concetto formativo dell'educazione musicale nei ricreatori avvenne verso la seconda metà del Novecento con due eventi storicamente importanti. Il primo fu la nomina, tra gli anni cinquanta e settanta, a direttore dei ricreatori comunali E. Toti di San Giusto prima e, in seguito, del G. Stuparich

24 M. Iervasi, *I Ricreatori compiono cent'anni. La storia di un'istituzione laica*, in: "L'Unità", 26/01/2010.

di Barcola, del maestro L. Mauro.²⁵ Mauro si diede subito da fare e diede impulso alle già esistenti sezioni di banda e di canto corale del Toti, mentre allo Stuparich organizzò e condusse un vero e proprio laboratorio Orff seguito da numerosi allievi, una sorta di primizia del genere. Lo fece non solo per dar vita alla musica, ma anche perché per suo mezzo era ben convinto che si potesse realizzare un ricupero sociale e umano dei ragazzi di strada dei rioni triestini, quelli che sarebbero stati chiamati “i ragazzi del muretto”, perché si sedevano sul muretto in attesa che il ricreatorio riaprisse le sue porte.²⁶

Il secondo avvenimento fu il corso di formazione per maestri di musica nei ricreatori promosso dal Comune di Trieste tra il dicembre del 1986 e il marzo del 1987 che vide come docenti lo stesso Mauro (didattica Orff), M. Susovsky²⁷ (direzione di coro), L. Coretti (direzione di banda) e G. Blasco (strumenti a fiato). Nel corso trovò la sua prima formazione un gruppo di giovani musicisti triestini, tra i quali S. Franco, C. Pribetti e A. Pace. I giovani usciti dal corso dovevano essere assunti dal Comune per i suoi ricreatori, ma non se ne fece niente. Resta il fatto che il corso aveva rappresentato, una prima apertura dell'educazione musicale extrascolastica triestina verso le “nuove” metodologie nel campo strumentale e vocale e gettato le basi per un ulteriore sviluppo.

IL CONCORSO ARTURO MILOSSI E LA RASSEGNA ALFIERI SERI

Per promuovere tra gli insegnanti, gli educatori e le famiglie il valore formativo della coralità, nel 1962 – e fino al 1977 – l'Associazione Insegnanti Italiani del Friuli-Venezia Giulia organizzò, con cadenza annuale, il Concorso per cori a voci bianche A. Milossi, insegnante di canto attivo a Trieste nel secondo dopo guerra. Due erano le sezioni del concorso: una dedicata ai ricreatori comunali e l'altra alle scuole elementari. I primi tre cori classificati nelle due categorie si esibivano, prima della premiazione, in un'affollata serata di gala al Teatro Auditorium di via Tor Bandena 4, alla presenza delle autorità comunali e regionali. La serata finale del concorso incuriosì anche la stampa locale e “Il Piccolo”, nella sua edizione del 5 giugno 1969, mise in evidenza la presenza tra il pubblico di «un folto gruppo

25 Mauro era già noto nell'ambiente, perché nel 1947 era stato chiamato a promuovere nel Lucchini, il Ricreatorio del rione di San Luigi, le prime attività teatrali e musicali. G. Blasco ricorda come l'allora “maestro d'arte varia”, una donna di cui non cita il nome, aveva programmato con i suoi allievi l'esecuzione dell'operina “La rosa alpina” composta proprio da Mauro.

26 M. T. Bassa Poropat, G. Cappellari, D. De Rosa, *I ragazzi del muretto. I luoghi della comunicazione: l'esperienza dei ricreatori di Trieste*, Scuola di Servizio Sociale – Trieste, Padova, CLUEB, 1993.

27 Allieva di G. Vidusso e M. Jones, diplomata in pianoforte al Conservatorio G. Tartini di Trieste, ha studiato contemporaneamente composizione e direzione corale con B. Cervenca e si è specializzata nella conduzione di cori di voci bianche con Z. Mednikarov. Ha insegnato educazione musicale nelle scuole medie statali cittadine per dieci anni per poi passare come titolare di cattedra al conservatorio di Trieste, del quale ha assunto più volte la carica di vicedirettore. Cfr.: <http://www.accademiadimusicatrieste.org/maria-susovsky.html>. Sito consultato il 10 giugno 2015.

d'insegnanti di scuola elementare e materna, fra cui ispettori in pensione e direttori didattici». ²⁸ I cori scolastici partecipanti non erano numerosi, perché non erano molte le scuole cittadine nelle quali s'insegnava la musica. Fu, comunque, un'esperienza significativa, che durò quindici anni, ancora oggi viva nella memoria dei partecipanti e delle maestre che li avevano preparati. Ebbe il doppio merito di segnalare alla città un'attività educativa che, quando veniva svolta, rimaneva nel chiuso della scuola e, poi, di ridare vita e slancio, attraverso la partecipazione al concorso, all'attività musicale scolastica.

Tra i vari partecipanti ricordiamo il coro della scuola U. Saba e quello della scuola A. Padoa, diretto da P. De Pellegrini, che per ben due volte consecutive – 1975 e 1976 – si aggiudicò il primo posto: nel '76 stavano provando, quando avvertirono l'onda del terremoto che dal Friuli era arrivata a Trieste. Per la sezione ricreatori ottennero buoni risultati i cantori del Ricreatorio della Lega Nazionale di Aurisina e i gruppi corali dei ricreatori comunali E. de Amicis e G. Brunner. Da segnalare, l'applauditissima esibizione fuori programma al VII concorso del 1969, segnalata dal "Piccolo", ²⁹ del Gruppo Musicale della IV B – scuola Dardi, guidata secondo il metodo Orff dal maestro Mauro.

Il Concorso Milossi ebbe, dunque, il doppio merito di segnalare alla città un'attività educativa che, quando veniva svolta, rimaneva nel chiuso della scuola e, poi, di ridare vita e slancio, attraverso la partecipazione al concorso, all'attività musicale scolastica. Il problema delle scuole era di trovare insegnanti competenti sul piano musicale che potessero svolgere il difficile compito di preparare in modo adeguato un gruppo corale infantile, scegliendo dei brani adatti all'età, impostando correttamente l'intonazione e l'estensione della voce senza cadere nel tecnicismo.

In continuità con il Concorso Milossi e con il proposito di recuperarne l'esperienza positiva, nonché di promuovere, diffondere e valorizzare il canto popolare e d'autore triestino, la Lega Nazionale, in collaborazione con l'Unione Società Corali Italiane e con il patrocinio del Provveditorato agli studi di Trieste, della Provincia e del Comune di Trieste, diede inizio, nel 1992, alla Rassegna corale di canti triestini A. Seri, scrittore e storico triestino. Destinata agli alunni delle scuole materne ed elementari e ai ragazzi dei ricreatori cittadini, la Rassegna Seri differiva dal Concorso Milossi per la felice scelta di aprire le iscrizioni non più ai cori dei plessi scolastici, bensì alle singole sezioni delle scuole materne e alle classi delle scuole elementari cittadine, eliminando, in questo modo, quell'aspetto selettivo che compariva nel Concorso Milossi. In questo modo, permise agli insegnanti di inserire la manifestazione all'interno della propria programmazione didattica e di quella annuale della scuola in cui prestavano servizio.

Un secondo motivo dell'accoglienza favorevole di questa iniziativa fu il sostegno assicurato dagli organizzatori agli insegnanti partecipanti, ai quali erano

²⁸ Vitalità del canto della scuola, in: "Il Piccolo", 05/06/1969.

²⁹ Ivi.

consegnate le parti dei canti da eseguire (scelti in relazione all'età dei bambini), le relative audio cassette e – cosa molto apprezzata – veniva fornita l'assistenza di un esperto. Questa nuova formula consentì un allargamento delle possibilità di partecipazione e un coinvolgimento più numeroso di scolari e, quindi, un'affluenza più consistente di spettatori – soprattutto di familiari dei giovani coristi – ai concerti pubblici.

Le commissioni artistiche, di valutazione e di organizzazione della Rassegna Alfieri Seri poterono contare sui nomi più illustri della coralità triestina, da M. e R. Susovsky a F. Nesbeda, da L. De Nardi ad A. Martinolli, che con grande passione si dedicarono alla manifestazione e contribuirono con la loro esperienza alla sua riuscita.

I due concorsi Milossi e Seri ebbero risonanza non solo in città. Entrambi erano caratterizzati da una prevalente spettacolarità che aiutava la manifestazione, ma che non permetteva di far conoscere il grande impianto didattico e formativo che essi avevano alle spalle.

VERSO UN'EDUCAZIONE MUSICALE “A MISURA DI BAMBINO”

Proprio negli anni in cui veniva organizzato il Concorso Milossi, R. Unterweger Viani, direttore didattico delle scuole elementari a tempo pieno S. Slataper e R. Timeus, inserì, durante le ore pomeridiane, tutta una serie di attività facoltative di teatro e musica, che sarebbero poi confluite nell'Istituto d'arte drammatica (IDAD) di Trieste, da lui fondato all'inizio degli anni sessanta. All'interno dell'IDAD ebbe vita anche un coro di voci bianche: *I Piccoli cantori della città di Trieste*.³⁰ I due direttori di questo coro, E. Calvano e P. Chinellato ebbero l'incarico da Unterweger, a partire dal 1965, di organizzare nelle due scuole da lui dirette un'ora settimanale di canto corale per tutte le classi in orario curricolare.

La prima spinta nella scuola a un utilizzo della musica in senso prevalentemente educativo e non tecnico fu, dunque, il tempo pieno e una sollecitazione iniziale alla diffusione dell'esperienza musicale venne data dalla coraggiosa iniziativa di chiamare degli esperti esterni a insegnarla.

L'inserimento di Unterweger di due “tecnici esterni” nel suo tempo pieno va interpretato come un modo pragmatico per risolvere, almeno in parte, lo spinoso quanto generalizzato problema di una educazione musicale per tutti, e – contemporaneamente – di farlo senza abbandonare i Programmi ministeriali del 1955 allora ancora vigenti, che nel dettato programmatico avevano fondato l'educazione musicale sul solo canto. Va anche ricordato che a Trieste vigeva una consuetudine: gli stessi maestri, pagavano di tasca propria dei giovani musicisti – principalmente pianisti “reclutati” al Conservatorio – a cui affidare le attività

³⁰ Il coro è attivo ancora oggi: diretto da M. Susovsky (dal 1976 al 2014) e da C. Semeraro (dal 2014) opera all'interno dell'Accademia di musica e canto corale di Trieste. La scuola, sorta nel 1991 quando i *Piccoli cantori* si sono distaccati dall'IDAD, annovera anche il coro dei *Pulcini* e dei *Minicantori*.

corali in classe. Non c'è dubbio che soluzioni di questo tipo costituivano un segno tangibile dell'impreparazione generale e diffusa del corpo insegnante in fatto di insegnamento della musica. Ma se risaliamo alle intenzioni oggettive dei maestri scopriamo che essi avevano ben chiara questa loro incompetenza e si erano proposti, in via del tutto privata, di trovare un qualche rimedio (qualcuno si era anche procurato dei manuali di didattica musicale), ma non avevano trovato corsi o fonti d'informazione di alcun tipo che potessero venire in loro aiuto. Consci comunque dell'importanza dell'educazione musicale, per limitare ai loro scolari il danno di uscire dal ciclo elementare del tutto impreparati sul piano musicale, erano ricorsi a esperti esterni, accettando di sostenerne la spesa. Del resto la normativa ministeriale era estremamente carente in materia di collaborazioni esterne e nella scuola elementare continuava il "deserto musicale" dei Programmi del 1955.

I PROGRAMMI PER LA SCUOLA MEDIA UNICA DEL 1963

Un primissimo tentativo di assegnare maggiore importanza all'educazione musicale ebbe inizio con la promulgazione nel 1963 dei Programmi della scuola media unica, appena istituita per Legge, e la loro sostanziale revisione nel 1979. Il primo di questi due testi ministeriali ebbe il merito di togliere l'educazione musicale dalla scomoda condizione di materia facoltativa, promuovendola al rango di disciplina curricolare a tutti gli effetti, mentre il secondo ampliò l'orario da una a due ore settimanali in tutti i tre gli anni della scuola media inferiore.

Il testo ministeriale per la scuola media del 1963 accusava però un limite vistoso: erano stati ignorati i modelli innovativi di educazione musicale, formulati all'inizio del Novecento da E. Jaques-Dalcroze e poi proseguiti da tre altri musicisti: E. Willems, C. Orff (che di E. Jaques-Dalcroze era stato il diretto continuatore) e Z. Kodály. Da loro era nata una serie di proposte che, sia pure metodologicamente distinte l'una dall'altra, concordavano sul fatto che bisognava dare inizio a una educazione musicale del tutto nuova, fondata sulla caratteristica della naturalità. A rigore, gli estensori del documento ministeriale si erano sforzati di proporre un'impostazione lievemente avanzata dell'educazione musicale. Avevano tentato di assegnare alla musica un valore più esplicitamente educativo e avevano dichiarato che la musica nella scuola media doveva perseguire l'obiettivo di orientamento e completamento di una educazione di base. Sullo sfondo restava però una concezione povera della pedagogia musicale e la musica veniva ridotta a manifestazione di sentimenti e applicazione nelle attività ricreative di carattere facoltativo. Sul piano didattico restavano sempre l'imitazione, l'ascolto e l'esercizio. Erano accenni molto vaghi, contraddittori, che non entravano nella sostanza del problema: da una parte la musica era introdotta nella scuola ma, poi, di fatto, veniva inserita nelle attività opzionali.

Una certa novità era rappresentata dal recupero dei canti popolari, l'introduzione al mondo dei suoni e l'utilizzo del canto corale come prima scoperta delle

cognizioni musicali fondamentali. Quest'ultima indicazione poteva essere interpretata come un segnale in sé povero, ma concettualmente importante: una musica che procede dalla dimensione popolare a quella colta e non viceversa.

La scuola non colse questi segnali e continuò a insegnare musica, tra gli anni sessanta e settanta, con delle «modalità didattiche che impedivano agli allievi il piacere di attivare delle esperienze operative in diretto contatto con il mondo dei suoni».³¹ I risultati furono quindi deludenti e Petrini diede questo giudizio:

L'educazione musicale emerse nel 1963 nella scuola media [...] che però diventava facoltativa nel secondo e terzo anno fino al 1979, quando alle istanze innovative l'apparato politico burocratico rispose con due ore settimanali obbligatorie, nelle tre classi e con talune innovazioni nei metodi e nei contenuti. Con un procedimento induttivo si cercò di arrivare alle nozioni teoriche partendo dalle applicazioni pratiche [...]. I docenti erano in generale strumentisti digiuni di didattica, i risultati di educazione musicale rimasero magri.³²

In realtà la musica nell'intera scuola dell'obbligo, anche con i Programmi della scuola media unica del 1963 e del 1979 – unico riferimento per i maestri che volevano in qualche modo integrare gli obsoleti Programmi del 1955 – era rimasta la cenerentola tra tutte le materie.

Una tale insufficienza dell'educazione musicale nella scuola media unica trova riscontro nel ricordo di un ex scolaro. Verso la fine degli anni sessanta le due ore settimanali di musica si svolgevano in aula, a studiare Storia della musica e Teoria musicale, oppure, ma solo di rado, nell'Aula Magna dell'Istituto dove c'era un pianoforte a coda. In questo caso la professoressa si metteva allo strumento e gli alunni – ancora divisi in sezioni maschile e femminile – stavano seduti di lato a cantare. Il repertorio era inadeguato, sia come estensione – dato che non veniva impartita alcuna preparazione vocale – sia come scelta dei testi musicali, che risultavano slegati dalla realtà quotidiana giovanile ed erano segnati da un forte "amor di Patria". Fuori della scuola si ascoltavano i primi dischi pubblicati in Italia dai Beatles e dai Rolling Stones, i Rokes, l'Equipe 84, Gianni Morandi, Patty Pravo, Caterina Caselli, Little Tony, mentre a scuola si cantavano i canti degli alpini o le canzoni napoletane. La motivazione era inesistente e alla fine dell'ora di musica restava solo la professoressa a suonare il piano e a cantare. Ma, eterna contraddizione della scuola, al piano di sopra e nelle stesse ore un insegnante d'Italiano faceva ascoltare le canzoni di Fabrizio e De Andrè e ne esaminava i testi scritti.

31 R. Menini, relazione pubblica estratta dal sito ufficiale della SIMEOS, <http://www.simeos.it/storia.htm>. Sito consultato il 10 giugno 2015.

32 E. Petrini, "Conclusione", in: *Problemi e idee a confronto per una rinnovata educazione musicale dentro e fuori la scuola di base*, a cura di I. Montiglio, cit., pp. 152-153.

Erano anche gli anni in cui l'insegnante diceva a qualche suo scolaro di stare zitto perché era stonato, demotivandolo ulteriormente fino al punto di generare una vera e propria negazione di sé.³³

I PRIMI ANNI SESSANTA

Nonostante ciò, nel corso di quegli stessi anni sessanta comparvero dei primissimi tentativi di rinnovamento del canto corale nella scuola elementare. Questi tentativi furono merito soprattutto di poche personalità di avanguardia che diedero un impulso radicale al processo di rinnovamento, con la loro opera e le loro proposte. Nella scuola ebbero luogo anche dei *transfer* all'educazione musicale di pratiche che provenivano da altre attività didattiche comunemente presenti nella programmazione dirette a educare il bambino all'espressività, quali disegno e recitazione. Ed era significativo il fatto che nei documenti ministeriali queste pratiche vennero raccolte sotto una voce unica.³⁴ Una tale raccolta era anche conseguenza della tesi che nell'infanzia fosse possibile riconoscere un linguaggio naturale e immediato, che nasceva da un bisogno prepotente di espressione e che si manifestava nelle più diverse forme, dal movimento al gioco, e con i più diversi contenuti. Musica, disegno e recitazione rientravano in pieno in questo principio. Insomma non fu un cambiamento di scarso peso per la scuola, perché produsse un effetto a catena di spostamento di pratiche didattiche da una attività a un'altra.

Contemporaneamente apparvero nella scuola delle proposte metodologiche che si svilupparono "a macchia di leopardo" sul territorio nazionale e furono praticate da singoli maestri i quali, oltrepassando gli ormai obsoleti programmi ministeriali del 1955, sempre in vigore, riscopersero le metodologie innovative di Dalcroze, Willems, Orff e Kodály e le applicarono nelle loro classi. Trieste fu pionieristica in un tale movimento e uno di questi primissimi innovatori della moderna educazione musicale italiana fu certamente il maestro triestino Mauro.

33 Interventi di questi tipo diventano ancora più gravi se vengono confrontati con l'attuale ricerca, secondo la quale il fenomeno dell'intonazione, non sarebbe dovuto a una reale incapacità di "raggiungere il tono", quanto piuttosto a uno stato psicologico soggettivo in grado di inibire le naturali abilità vocali. Il rispetto dell'estensione vocale del bambino, l'educazione a una corretta respirazione ed emissione vocale unitamente a una forte motivazione possono risolvere problemi apparentemente insormontabili. Diventa quindi ancora più importante il discorso sulla necessità di una preparazione approfondita e capillare non solo musicale, ma metodologica e psicologica degli insegnanti di musica.

34 Nelle pagelle scolastiche risalenti agli anni sessanta della scuola elementare statale Edmondo de Amicis, per esempio, compare un'unica dicitura: "Disegno, recitazione e canto" e il voto è indicato a partire dal secondo ciclo (terza, quarta e quinta).

Mauro, brillante musicista ed eccellente didatta, ha l'indubbio merito di aver praticato per primo l'Orff-Schulwerk nella scuola elementare triestina e di aver promosso nella sua lunga carriera un'educazione musicale integrale "a misura di bambino". Egli riuscì a proporre una pratica musicale del tutto originale per Trieste e per l'intera scuola nazionale anticipando con ciò gli stessi Programmi del 1985. Uomo modesto e riservato come solo i più bravi sanno esserlo, di una vastissima cultura musicale, portava la cravatta in bella vista e diceva di non essere un musicista, ma più semplicemente un musicante.³⁵ Nella sua figura e nella sua opera può essere raccolta una gran parte del movimento di rinnovamento dell'educazione musicale a Trieste, dove Mauro creò una vera e propria "scuola di idee" che poi si ramificò in diverse aree dell'Italia. Lo dichiarò G. Piazza, presidente dell'Associazione OSI-Orff-Schulwerk Italiano e autore negli anni ottanta della versione italiana dell'*Orff-Schulwerk-Musik für Kinder*, il quale scrisse: «come per una significativa concordanza, fu Mauro un maestro di scuola elementare (l'area di più immediata applicazione delle pratiche didattiche orffiane) ad aprire la strada all'Orff-Schulwerk in Italia; un maestro elementare con una consistente formazione musicale, di quelli, cioè, che vorremmo oggi presenti in maggior numero nella scuola primaria».³⁶

Nato a San Bartolomeo, una frazione del Comune di Muggia, il 28 febbraio del 1905, Mauro si era diplomato maestro elementare, ma la sua vera vocazione era stata da sempre la musica. Sin da giovane studiò violino, poi viola e armonia al Liceo Musicale A. Vram di Trieste. Frequentò i corsi di contrappunto, fuga e composizione al Conservatorio G. Verdi, nella classe del prof. V. Levi. C. Tripoli Aiello ricorda che fu lo stesso Mauro a raccontarle come da ragazzino andava la domenica in piazza ad ascoltare la banda cittadina oppure a ballare le danze tradizionali. Probabilmente – ricorda Aiello – iniziò così la sua educazione musicale, a contatto con la genuinità della musica popolare. Ottenuta l'abilitazione magistrale Mauro iniziò a insegnare nelle scuole elementari italiane all'estero, in Spagna, Francia, Germania e Austria. Ritornò definitivamente a Trieste dove continuò la sua professione prima alla Grego e poi, fino alla quiescenza, alla Dardi.

Come tutti i grandi riformatori della scuola italiana che provenivano dalla viva esperienza dell'insegnamento in classe, avvertì subito una profonda insoddisfazione per una pratica didattica così povera, rispetto a una attività espressiva come la musica che invece per propria natura è estremamente ricca e coinvolgente. Soprattutto si sentì avvilito come persona per la genericità e l'appiattimento delle finalità che venivano attribuite all'educazione musicale.

La svolta decisiva nell'approccio all'insegnamento della musica nella scuola di base si ebbe in Mauro negli anni sessanta con l'incontro, quasi casuale, con il

35 M. Piatti, "Presentazione", in: *La Parola si fa Musica*, cit. p. 1.

36 *L'Orff-Schulwerk in Italia. Storia, esperienze e riflessioni*, a cura di G. Piazza, Torino, EDT, 2010, p. XI.

compositore bavarese C. Orff – di cui, tra l'altro, divenne amico³⁷ – e la scoperta della sua pedagogia e del suo approccio musicale. A Mauro, uomo pieno di musica, d'improvviso si spalancò un universo completamente diverso e affascinante e fu l'innamoramento.

Assunto fondante della pedagogia di Orff è che ogni essere umano racchiude in sé la sua musica. Questa "Mamma Musica", come ebbe modo di dire Mauro³⁸ in un seminario organizzato dal Gruppo Studi di Musicoterapia di Trieste (1985), non è quella "colta" dei grandi compositori, bensì quella delle danze rituali, dei canti contadini, dei canti di lavoro, delle filastrocche infantili. Da questa madre lingua musicale derivano «tutte le forme musicali di ogni epoca, di ogni popolo, di tutti gli uomini di qualsiasi livello culturale»;³⁹ da essa discende «la musicalità che, si voglia o non, è dentro di tutti noi, che imbeve inesorabilmente la nostra psiche: oggi come nei più lontani, remotissimi tempi». ⁴⁰ Compito dell'insegnante di musica è di far riemergere e coltivare quelle capacità che sono insite in ogni bambino.

OLTRE LO STRUMENTARIO

La didattica operativa "a misura di bambino" che ne deriva è caratterizzata innanzitutto dalla gradualità dell'apprendimento musicale. S'inizia dall'intervallo di terza minore discendente "sol-mi", che per Mauro rappresenta «la cellula primordiale del "melos universale", rapporto tonale già presente nella più tenera età del bambino»,⁴¹ per la sua intensa carica affettiva, alla quale poi vengono aggiunti altri suoni: il "la" per formare la protomelodia "sol-la-sol-mi", tipica delle ninne-nanne e delle conte, così come fanno spontaneamente i bambini verso i tre-quattro anni nei loro giochi vocalici; il "re" e il "do" per comporre la scala pentatonica "do-re-mi-sol-la", essenziale per liberare la creatività dei bambini. La scala pentatonica, infatti, escludendo i suoni "fa" e "si" e di conseguenza le regole di armonia funzionale, dal punto di vista didattico facilita l'intonazione della voce che canta e permette al bambino di praticare immediatamente e in maniera

37 Ricorda la Aiello come l'amicizia tra i due fu sempre contraddistinta da una grande stima reciproca: «Ho avuto il piacere, l'emozione di vederli insieme prima che Orff morisse: accadde a Salisburgo dove mi ero recata con un piccolo gruppo di italiani, insieme a Mauro. Fu bellissimo! Per Orff quella era la prima uscita dopo una lunga malattia. I ragazzi di una scuola [...] avevano preparato una rappresentazione. Lui era già arrivato, era seduto lì davanti, quando noi entrammo si girò, vide Mauro, si alzò e gli venne incontro e io ricordo l'abbraccio tra questi due anziani, ancora con profonda emozione: quanta stima e affetto c'era!».

38 L. Mauro, *L'Anno Europeo della Musica e la Musicoterapia*, relazione al Seminario di Musicoterapia, dattiloscritto, Trieste, 1985, p. 2.

39 Ivi, p. 2.

40 Ivi, p. 2.

41 L. Mauro, *La Parola si fa Musica*, cit. 1990, p. 3.

autonoma l'accompagnamento strumentale. Infine si passa alla scala eptafonica e s'introducono le prime regole d'armonia funzionale come i rapporti tra gli accordi di tonica, sottodominante e dominante.

Un'altra caratteristica importante della didattica Orff è la concretezza dell'esperienza musicale che si attua immediatamente attraverso lo strumentario Orff, costituito da percussioni a suono indeterminato come legnetti, triangoli, tamburi di varie dimensioni, recuperati «da diverse aree culturali o geografiche e da percussioni a suono determinato (xilofoni, metallofoni, glockenspiele, timpani, armonica a bicchiere), flauti dolci [...] chitarre e strumenti ad arco suonati con una tecnica adeguata alla musica elementare».⁴²

A proposito della chitarra Mauro sottolinea come la scala pentatonica “sol-la-si-re-mi” dimostri in che modo si può usare utilmente questo strumento «senza essere provetti suonatori, toccando cioè quasi esclusivamente le corde libere».⁴³

Purtroppo il suo procedimento è stato spesso identificato con lo strumentario, ma presentare Orff in questa maniera significa perdere la natura profonda della sua intuizione, che va oltre il materiale stesso.

Gli altri punti fondamentali dell'*Orff-Schulwerk* sono l'unitarietà che si attua nella fusione tra gesto, musica e parola, e la creatività nell'improvvisazione verbale, ritmica, melodica, motoria, gestuale e strumentale «come espansione del pensiero divergente e come motivazione all'alfabetizzazione musicale».⁴⁴ Per Mauro lo stimolo all'improvvisazione deve diventare «un procedimento ovvio in ogni momento dell'attività didattico-musicale: a cominciare dall'articolazione ritmica di un bordone o di un ostinato strumentale, alla melodizzazione di un proverbio o di qualche verso; all'ideazione di un'andatura o di una elementare coreografia».⁴⁵

In Orff si possono cogliere due ultimi motivi pedagogici di rilievo. Il primo è la scoperta del ritmo – che già aveva rappresentato il fattore costitutivo del pensiero musicale orffiano – come elemento musicale primario della musica infantile e per l'unità musica-movimento-parola. Il secondo è che egli si limitò a proporre solo pochi principi e lasciò poi agli insegnanti una grande libertà espressiva e di scelta. E proprio per difendere questo principio di libertà non voleva che il suo procedimento venisse chiamato “metodo” perché temeva che esso venisse codificato e irrigidito da una serie di norme applicative che, secondo lui, togliessero alla sua pratica tutta l'originalità. Rispetto all'insegnamento musicale degli anni sessanta, Orff rappresentò la fonte per una svolta decisiva della pedagogia musicale italiana e restituì una grande libertà d'iniziativa all'insegnante.

Mauro frequentò i corsi estivi dell'Orff-Institut di Salisburgo, ancora oggi custode fedele e Istituto di riferimento internazionale dell'approccio orffiano,

42 A. Pace, *Musica e formazione primaria*, cit., pp. 38-39.

43 Ivi, p. 18.

44 Ivi, p. 38.

45 L. Mauro, *La Parola si fa Musica*, cit., p. 3.

dove consolidò la sua pratica d'insegnamento musicale. Quando si sentì preparato, portò l'*Orff-Schulwerk* a Trieste. Fece dotare la scuola elementare Dardi di uno strumentario Orff e iniziò ad applicare, nella sua classe, tra i primi in Italia, i "rivoluzionari" principi della musica elementare, dove *elementare* non significa semplice ma *originario*, «in cui la *parola* genera il ritmo, questo stimola il *movimento*, che a sua volta favorisce il *canto* (melodia) facoltativamente sostenuto dalla *sonorità strumentale*». ⁴⁶ Ebbe inizio così a Trieste quella che Mauro – con chiara consapevolezza di ciò che stava facendo – chiamò "Musica Nuova". ⁴⁷ Egli estese l'Orff anche al Goethe-Institut di Trieste e all'Istituto Regionale Rittmeyer per i Ciechi. ⁴⁸

L'approccio di Mauro fu accolto da un pubblico attento e curioso in alcuni convegni nazionali a Milano, Vicenza e in altre città italiane, promossi dalla Società Italiana di Educazione Musicale (SIEM). Si mossero, sulle sue orme, non pochi insegnanti e musicisti, tra cui R. Menini, fondatore della Società Italiana di Musica Elementare Orff-Schulwerk (SIMEOS) di Verona, alla quale partecipò lo stesso Mauro. ⁴⁹ Anche Menini scoraggiato e consapevole «della poca utilità e dell'assurda forzatura culturale» ⁵⁰ dell'insegnamento musicale nella scuola italiana degli anni sessanta, aveva tentato vie nuove. Ebbe occasione di conoscere Mauro e – come egli stesso ebbe a dichiarare – scoprì una didattica musicale del tutto nuova e affascinante. Menini venne a Trieste, visitò la classe di Mauro e assistette alle sue lezioni con lo strumentario Orff. Decise, allora, di recarsi all'Orff-Institut di Salisburgo per conoscere dalla viva voce degli allievi e continuatori di Orff «gli elementi teorici, pratici e metodologici di questa disciplina musicale». ⁵¹

L'IMPEGNO DI MAURO NELLA FORMAZIONE

L'opera di divulgazione dell'*Orff-Schulwerk* da parte di Mauro trovò la sua massima espressione in una intensa attività di aggiornamento e formazione degli insegnanti della scuola statale, che rappresentò l'unico canale di rinnovamento dell'educazione musicale nella scuola triestina. Lo fece a livello nazionale affian-

⁴⁶ Ivi, p. 3.

⁴⁷ Ivi, p. 3.

⁴⁸ La novità della sua proposta aveva destato anche l'interesse della stampa, come appare dal ritaglio di un quotidiano regionale non identificabile probabilmente dell'11/05/1969: «Nell'aula magna dell'istituto Ceconi si è svolto un originale esperimento di natura vocale e strumentale eseguito dai venticinque alunni di una quarta elementare di Trieste diretta dal maestro Luigi Mauro [...] Il risultato esposto è stato assai lusinghiero».

⁴⁹ *Come educare alla musica*, Trieste, in: "Il Piccolo", 30/12/1995.

⁵⁰ R. Menini, relazione pubblica estratta dal sito ufficiale della SIMEOS, <http://www.simeos.it/storia.htm>. Sito consultato il 10 giugno 2015.

⁵¹ Ivi.

cando ai convegni di pedagogia musicale organizzati dalla Pro Civitate Christiana di Assisi un apprezzatissimo laboratorio per la pratica musicale secondo Orff. A livello locale Mauro programmò, per conto del Centro Pedagogico del Friuli-Venezia Giulia – dal 1967 e fino alla sua morte – una lunga serie di seminari e di corsi annuali rivolti agli insegnanti che meritano un ricordo particolare per la loro modalità organizzativa e il loro valore didattico. Il Centro Pedagogico divenne la sua sede di riferimento. I corsi erano tenuti presso la scuola Benco in Via Mazzini 25, sede storica del Centro, e poi, a partire dal 1988 nella nuova sede del Centro, presso la scuola Manzoni, in via Foscolo 13. Erano destinati non solo a insegnanti già musicalmente preparati, ma anche a quelli che non avevano alcuna conoscenza musicale. Inizialmente trimestrali, i corsi erano stati indirizzati da Mauro ai maestri della scuola materna ed elementare e solo in un secondo tempo vennero allargati ai professori della scuola media. Non lo fece subito probabilmente perché si era reso necessario superare l'obiezione degli insegnanti medi i quali ritenevano che la didattica Orff era più adatta ai bambini che ai ragazzi.

In sostanza Mauro si impegnò in tutte queste iniziative non tanto per diffondere il materiale a percussione Orff, da sempre elemento appariscente del procedimento, quanto piuttosto per fare in modo che gli insegnanti avvertissero, attraverso questo approccio, che l'insegnamento della musica era cosa del tutto diversa da come era stata concepita fino a quel momento. La pratica orffiana rispondeva a una nuova concezione dell'origine del fatto musicale e poteva venire svolta con profitto utilizzando contenuti e approcci differenti da quelli consueti. Contemporaneamente si prestava a essere adattata all'età dello sviluppo, una esigenza questa che la psicologia del Piaget aveva fortemente radicato negli insegnanti. Infine, essa era offerta come "serie di principi" che lasciavano liberi gli insegnanti di trovare poi da soli la loro strada didattica. In una tale prospettiva gli insegnanti non si sentivano eterodiretti, ma potevano operare in proprio in base anche alle loro conoscenze musicali pregresse.

Per il suo atteggiamento propositivo, la sua competenza e la sua umanità nonché il suo modo particolare di porgere e di gestire la classe, Mauro stabiliva un immediato rapporto di fiducia con i suoi corsisti e C. Aiello, che avrebbe assunto la direzione dei corsi dopo la scomparsa del maestro, ma che allora – verso la metà degli anni sessanta – era una giovane insegnante, racconta come il suo primo incontro con Mauro fosse stato una folgorazione.

Anche il mio incontro con Mauro, come quello dell'Aiello, fu un colpo di fulmine. Data la mia preparazione rigidamente conservatoriale rimasi sorpreso dal tipo di strumenti "a misura di bambino" e, soprattutto, dall'uso che Mauro sapeva farne.

Dal Centro questi corsi si estesero alle scuole. Sul finire degli anni settanta l'IRRSAE del Friuli Venezia Giulia, nel suo programma di formazione, chiamò Mauro e la Aiello – divenuta nel frattempo sua collaboratrice – a condurre il settore relativo alle metodologie Orff e Kodály. Come sede di svolgimento dei corsi fu scelto il VII Circolo Didattico, composto allora dalla sola Scuola elementare Duca d'Aosta. L'iniziativa suscitò interesse e quando all'IRRSAE vennero a mancare i fondi la direttrice didattica B. Turinetti decise di proseguire i corsi orffiani e ne affidò l'organizzazione al Centro Pedagogico del Friuli-Venezia Giulia. La Duca d'Aosta diventò un istituto di riferimento e nel tempo si costituì «un gruppo di insegnanti molto motivati e preparati nel campo della musica di base», che individualmente continuarono ad aggiornarsi sulle metodologie didattiche nei centri dell'Orff Institut di Salisburgo, ad Assisi, a Verona (SIMEOS) e, per le danze storiche, a Urbino.⁵²

La “Musica Nuova” grazie all'opera dei numerosi allievi di Mauro e Aiello ebbe una certa diffusione nella scuola triestina tanto che venne avviata una nuova iniziativa: la Festa della Musica (1987). Alla manifestazione, organizzata nella palestra della scuola elementare Suvich, parteciparono con le loro classi gli insegnanti che negli anni precedenti avevano seguito i corsi Orff. V. Vascotto, insegnante della Duca d'Aosta, contò la presenza alla Festa di ben quattrocento scolari tra scuole materne, elementari e medie inferiori.⁵³ Mauro e la sua collaboratrice ebbero così la grande soddisfazione di vedere che il loro impegno aveva dato dei significati e tangibili risultati.

Instancabile, Mauro continuò la sua attività di formatore fino all'ottobre del 1990, quando, in seguito a un malore, dovette abbandonare un incontro con le insegnanti della scuola Duca d'Aosta. Si spense all'età di 85 anni, lasciando un vuoto incolmabile sia come uomo che come maestro e musicista e “Il Piccolo” ne diede ampia notizia.⁵⁴

L'EREDITÀ DI MAURO

Per un certo periodo e fino agli anni Novanta, Trieste rappresentò un'oasi felice e all'avanguardia rispetto al resto del territorio nazionale. Da Mauro si ramificò un movimento che penetrò nelle scuole, fu confermato dai dirigenti e riproposto dagli insegnanti che uscivano dai corsi del Centro Pedagogico o dalle iniziative

52 Cfr.: V. Vascotto, *Il Laboratorio musicale del II Circolo Didattico di Trieste*, in: *I Laboratori musicali e oltre. Alla ricerca del patrimonio regionale, Tomo II – Contributi ed esperienze*, a cura di F. Licciardi, Trieste, EUT, 2002, p. 121.

53 Ivi, p. 122.

54 *Insegnò ad amare la musica*, in: “Il Piccolo”, 01/11/1990.

che il maestro di Muggia aveva avviato in città. Dopo la sua morte, con il passare del tempo, questa peculiarità triestina andò scemando limitandosi a poche scuole come la d'Aosta e la Suvich. Le principali cause di questo decadimento vanno ricercate nella cronica impreparazione degli insegnanti nell'ambito musicale. Così, nonostante gli sforzi dell'Aiello che continuò a mantenere attiva la Sezione musica del Centro Pedagogico,⁵⁵ venne a mancare un adeguato ricambio tra la vecchia classe insegnante che via via andava in pensione e l'arrivo nella scuola delle nuove leve.

Di Mauro però restano gli scritti, significativi e ancora attuali, conservati nella biblioteca del Centro Pedagogico. Su "Scuola Italiana Moderna", rivista diffusissima tra gli insegnanti, aveva pubblicato negli anni settanta una serie di articoli, nei quali presentava all'intera classe magistrale nazionale la propria proposta musicale. Altri suoi saggi brevi comparvero nei "Quaderni di musica applicata" della Pro Civitate Christiana di Assisi.⁵⁶ Pubblicò anche *Musicoterapia-Orff, un'attività stimolante allo sviluppo del bambino*,⁵⁷ traduzione italiana del corrispondente testo tedesco di G. Orff, moglie del musicista bavarese, che egli poté portare a termine grazie alla sua ottima conoscenza della lingua. Fu poi lo stesso Centro Pedagogico a curare la pubblicazione, nel 1990, del libro *La Parola si fa Musica*, un vero e proprio testamento pedagogico e didattico del grande maestro.

Il volume è una «raccolta critica di filastrocche, danze infantili, melodie pentatoniche, canti regionali, considerati anche nell'aspetto musicoterapico» come specifica nel sottotitolo lo stesso autore. Racchiude sessant'anni di insegnamento pratico della musica ed è dedicato a tutti i colleghi giovani e meno giovani che amano la musica.

Va ricordato che nel passato e in parte ancora ai tempi di Mauro la didattica della musica consisteva in una serie di "branetti" musicali collocati in successione lineare secondo quel criterio di sviluppo delle conoscenze musicali che ogni autore si era costruito. In realtà mancava la figura dell'insegnante-musicista che avesse anche quelle competenze pedagogiche, psicologiche e metodologiche con le quali segnalare i motivi musicali e didattici per i quali i brani erano stati scelti e ordinati.

55 Maestra alla scuola elementare di San Giacomo e poi, fino al pensionamento, alla Duca d'Aosta, la Aiello, dopo la scomparsa di Mauro, fu affiancata nella gestione dei corsi di formazione e aggiornamento al Centro Pedagogico da alcune valide colleghe, tra cui P. De Pellegrini e S. Pamfili, che preparavano, ogni anno, materiali musicali nuovi, con adattamenti e accompagnamenti, che venivano poi donati alle corsiste alla conclusione dei corsi. Laureata in Pedagogia, oggi è ancora direttore dei corsi e per il loro svolgimento si avvale della collaborazione di S. Carmeli, insegnante di scuola dell'infanzia formatasi musicalmente negli anni novanta al Centro, e di A. Pace.

56 N. 6, 1982 e nn. 8 e 9, 1985.

57 Assisi, Cittadella, 1982.

La carenza di preparazione degli insegnanti in fatto di insegnamento della musica ha origini lontane. La legge Granturco del 1886 stabiliva, una preparazione dei maestri al canto corale, ma senza un preciso programma e, come ha osservato Petrini, si dovette aspettare il 1923 per trovare nell'Istituto magistrale quel qualcosa di più che poteva essere l'insegnamento di Elementi di musica e di canto corale.⁵⁸ Tuttavia, di fatto, la preparazione si basò sull'insegnamento meccanico del solfeggio parlato e non, come sarebbe stato logico, sulla formazione del solfeggio cantato. Di conseguenza i maestri abilitati, salvo rare eccezioni di appassionati non sapevano intonare un canto a prima vista.

La situazione continuò invariata anche con i Programmi del 1955. «Le disposizioni sulla musica nelle scuole elementari erano praticamente inesistenti e non applicate»⁵⁹ e neanche allora l'Istituto magistrale fu messo in grado di fornire «un bagaglio culturale sufficiente a insegnarla».⁶⁰ Un tale perdurante ritardo della preparazione degli insegnanti per quanto riguarda l'insegnamento della musica tra il 1955 e il 1985 colpisce ancora di più l'attenzione del ricercatore se si va a vedere cosa accadeva per gli altri insegnamenti nella scuola primaria. La scuola italiana, infatti, già a partire dalla seconda metà degli anni sessanta, era stata terreno di una serie di significative novità che l'avevano trasformata radicalmente nella sua impostazione metodologica e organizzativa. L'unico a restare ancora paralizzato era stato l'insegnamento della musica.

Fu solo con i Nuovi Programmi per la Scuola Elementare del 1985 che per l'insegnamento della musica comparve qualcosa di significativo. Nel testo era stato presentato un modello di educazione musicale di base del tutto rinnovato in cui la costruzione della teoria musicale doveva seguire e non precedere l'esperienza musicale. I Programmi del 1985 decretarono l'abbandono di una didattica musicale di derivazione tradizionale, interamente incentrata sul docente e proposero una sorta di ricerca-azione che prevedeva come protagonista della azione didattica l'allievo. Essi si aprirono finalmente – seppur con un secolo di ritardo – alle metodologie di Dalcroze, Willems, Orff e Kodály e fecero uso dei loro principi anche se non in maniera esplicita.

In termini pratici i Programmi del 1985, ponendo l'accento sull'operatività, l'esplorazione sonora, la voce che parla e che canta, il corpo come primo strumento musicale a disposizione dell'essere umano, proponevano il fare musicale dei

58 E. Petrini, "Conclusione", in: *Problemi e idee a confronto per una rinnovata educazione musicale dentro e fuori la scuola di base*, a cura di I. Montiglio, cit., p. 152.

59 Ivi, p. 152.

60 C. Palazzolo Debianchi, "Relazione introduttiva", in: *Educazione al suono e alla musica. Piano pluriennale di aggiornamento sui programmi didattici per la scuola elementare*, a cura di C. Palazzolo Debianchi, IRSSAE Friuli-Venezia Giulia, 1992, p. 7.

bambini come essenziale momento creativo, di apprendimento autonomo e di sviluppo delle prime competenze musicali.

Tutto ciò non doveva essere improvvisato, ma calato nelle procedure della programmazione didattica e della definizione di un curriculum ordinato di attività musicali, curriculum che, doveva prevedere gli obiettivi del fare musica e dell'ascolto musicale, indicare le capacità da formare (percezione, comprensione e produzione) e definire gli elementi di grammatica musicale da rispettare (timbro, altezza, intensità, ritmo, melodia, lettura musicale, armonia).⁶¹

La promulgazione di questi ultimi Programmi per la Scuola Elementare segnò, quindi, l'atteso cambiamento nell'insegnamento musicale nella scuola primaria: fino ad allora l'espressione "educazione musicale" era stata usata solo nei Programmi per la scuola media del 1963 e gli insegnanti più volenterosi potevano trarre una qualche indicazione esclusivamente da quel testo.

Un tale programma, però, mise ancor più in evidenza la cronica impreparazione degli insegnanti e quel senso di inadeguatezza che, come osserva C. Palazzolo Debianchi,⁶² i maestri avevano avvertito già nel passato. Era un senso di disagio che a Trieste veniva avvertito soprattutto dagli insegnanti che non avevano seguito Mauro nei suoi seminari e corsi, mentre quelli che li avevano frequentati ritrovavano tutte le tematiche da lui affrontate nel nuovo testo programmatico.

LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DOPO IL 1985

I Programmi didattici del 1985 diedero inizio a un vivace dibattito sia a livello nazionale che locale. Gli insegnanti cercavano di capire quali erano i punti di forza del testo relativi al suono e alla musica; quali le metodologie da seguire, gli obiettivi da conseguire e – cosa essenziale – quali dovevano essere i saperi e le competenze pratiche del maestro di scuola elementare a cui era, di fatto, demandato il compito d'insegnare quella che «con giusta estensione [...] prese il nome di Educazione al suono e alla musica».⁶³

L'IRRSAE Friuli-Venezia Giulia predispose allora un "Piano pluriennale di aggiornamento sui programmi didattici per la scuola elementare", con frequenza obbligatoria per tutti gli insegnanti, e nominò una Commissione di Esperti alla quale fu chiesto di individuare i temi da inserire nel programma di aggiornamento per l'insegnamento della musica. Composta da N. Cossutta, A. Longo Micalessin, I. Montiglio, G. Morati, P. De Pellegrini, E. Serra, C. Aiello e S. Zannerini,

61 E. Serra, "L'educazione al suono e alla musica", in: *Educazione al suono e alla musica. Piano pluriennale di aggiornamento sui programmi didattici per la scuola elementare*, a cura di C. Palazzolo Debianchi, cit., pp. 11-12.

62 C. Palazzolo Debianchi, "Relazione introduttiva", in: *Educazione al suono e alla musica. Piano pluriennale di aggiornamento sui programmi didattici per la scuola elementare*, a cura di C. Palazzolo Debianchi, cit., p. 7.

63 A. Pace, *Musica e formazione primaria*, cit., p. 9.

la Commissione indicò cinque temi prioritari: rilettura del programma di Educazione al suono e alla musica attraverso l'ottica della programmazione; percezione, comprensione, produzione; ritmo, melodia, armonia; cenni di notazione musicale; ascolto musicale. Su questi temi, nelle quattro Province della regione, furono attivati dei "Moduli di aggiornamento" affidati, con un evidente carattere operativo, a degli animatori. Per Trieste il compito fu assegnato a T. De Martini, S. Pamfili e C. Tripoli Aiello e i laboratori si tennero alla Scuola Elementare Duca d'Aosta.

Dell'Aiello va segnalato il duplice ruolo di esperta e di relatrice-animatrice che ricoprì in questi corsi, incarichi che poté svolgere contando sulla sua lunga esperienza d'insegnante di classe e, contemporaneamente, d'insegnante di educazione musicale, nonché sulla pratica che aveva accumulato nei corsi del Centro Pedagogico per quanto riguardava le metodologie di Dalcroze, Willems, Orff e Kodály.

Dal 1992 al 1998, nei propri corsi di aggiornamento, l'IRRSAE Friuli-Venezia Giulia si appoggiò anche all'AIMC e all'Accademia di musica e canto corale di Trieste presieduta dalla prof.ssa M. Susovsky. Relatori e animatori dei corsi furono la stessa Susovsky, A. Pace e, in un secondo tempo, S. Sacher. Pace fu anche docente di Educazione al suono e alla musica nei corsi seminariali di formazione degli insegnanti di scuola elementare immessi in ruolo nel 1996 e nel 1997, che si svolsero presso la Scuola Elementare Morpurgo, sotto la direzione di L. Querzola.

Alla fine del secolo, con l'attivazione a Trieste del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, la preparazione iniziale dei futuri insegnanti fu affidata all'università. La docenza di Metodologia dell'educazione musicale a Trieste fu assegnata inizialmente a I. Montiglio, che già dal 1990 era attivo nel corso di laurea in Scienze dell'Educazione come docente di Fondamenti della comunicazione musicale e di didattica della musica. Successivamente, per un breve periodo il corso venne svolto da G. Stecchina – in seguito passata alla sede distaccata di Portogruaro – e dal 2005 e per il successivo settennio fino alla chiusura del corso da A. Pace.⁶⁴ Ed è interessante segnalare come Montiglio, e in modo più deciso Pace, ripresero nei loro corsi l'impostazione di base della Musica Nuova di Mauro e si adoperarono per introdurre nella scuola una musica a "misura del bambino".

I CONVEGNI EUROPEI GORIZIANI DI STUDI SULL'EDUCAZIONE MUSICALE

Dislocati a Gorizia, i Convegni Europei di Studi sull'Educazione Musicale promossi e organizzati dall'Associazione corale goriziana C. A. Seghizzi ebbero una rilevante influenza su tutti gli operatori musicali regionali e sugli insegnanti triestini in servizio.

64 Nell'anno accademico 2005-2006 a Pace fu anche affidato da B. Grassilli, allora preside della Facoltà di Scienze della Formazione, il modulo di Fondamenti e didattica del suono e della musica con Laboratorio all'interno del Corso Speciale di Abilitazione per insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria (art. 2, comma 1 C bis L.143/04).

Iniziati nell'agosto del 1985 sulla scia dei Nuovi Programmi per la Scuola Elementare, richiamarono un pubblico che non proveniva solo dalla regione, ma anche dalle vicine Slovenia e Croazia. Affollatissimi, con partecipanti in piedi nella sala delle conferenze dell'Ente Fiere di Gorizia, onorati dalla presenza dei redattori di alcune riviste musicali italiane come "La Cartellina", i Convegni Europei Goriziani di Studi sull'Educazione Musicale, rappresentarono per la loro impostazione e la loro durata un evento unico nella regione che non ha avuto rivali. Trovarono la loro collocazione naturale nel contesto del Concorso Seghizzi per formazioni di canto corale di livello internazionale, che aveva avuto inizio nel 1970 e che per il prestigio raggiunto si collocava alla pari con il concorso di Arezzo. E quando la competizione si spostò all'Auditorium di via Roma anche i convegni, sempre gremiti di pubblico, si trasferirono in quella sede più accogliente e autorevole.

Con una continuità rara in regione, in un ventennio di attività congressuale (1985-2005) a Gorizia, anno dopo anno, vennero affrontate «in maniera sistematica, scientifica ed esauriente, e col contributo di prestigiosi pedagogisti, didatti nazionali e internazionali, importanti questioni relative alla pedagogia, alla didattica e alla psicologia della moderna educazione musicale». ⁶⁵ I convegnisti ebbero l'occasione unica di vedere e di sentir parlare personalità internazionali di elevato livello come Bjorkvold, Delalande, Jorquera, Müllich, Prosser-Bitterlich e nazionali, tra cui Cremaschi Trovesi, Ginevra, Porena, Porzionato, Ravaglioli, Staccioli, Stefani, Tafuri. Gorizia diventava in quei giorni di luglio la capitale europea della musica e dell'educazione musicale.

Argomenti, organizzazione, modalità di presentazione e direzione della manifestazione erano sempre curati dai presidenti dell'Associazione Seghizzi e da I. Montiglio. ⁶⁶ Professore di Filosofia nel liceo, direttore di coro, pittore nel tempo libero, musicista preparato, attivissimo, Montiglio aveva seguito la vicenda della Seghizzi sin dal suo inizio, prima come segretario e poi come presidente ed era il vero motore nascosto di ogni attività, sempre impegnato in prima persona per la loro riuscita. I convegni goriziani, per il loro indirizzo rinnovativo e di potenziamento dell'educazione musicale di base nei diversi ordini scolastici, si erano avvalsi fin dall'inizio della collaborazione del Dipartimento dell'Educazione della Facoltà di Magistero. Dal 2003 il coordinamento generale fu affidato ad A. Pace.

I convegni continuarono fino al 2005, anno in cui l'interesse dell'Associazione goriziana ritornò al solo aspetto musicologico e concorsuale della coralità. Nel ventennio vennero trattate tematiche musicali che nel loro insieme costituisco-

⁶⁵ A. Pace, *Musica e formazione primaria*, cit., pp. 9-10.

⁶⁶ Nato a Cormòns (GO) nel 1947, Montiglio è stato insegnante di Educazione musicale nella scuola dell'obbligo dal 1970 al 1985. In seguito, fino al 1997, docente di ruolo ordinario di Filosofia e Psicologia nelle scuole superiori statali. Dal 1990 fu professore di Fondamenti della comunicazione musicale, Metodologia dell'educazione musicale e Didattica della musica presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Trieste e di Cultura musicale e di Didattica della musica presso la Facoltà di Pedagogia di Pola.

no un'articolata e composita pedagogia musicale di dimensione europea. Tutti erano contrassegnati da una propria originalità, ma tra gli altri, meritano d'essere segnalati quelli intitolati: *La lettura musicale fra traduzione, ricerca sperimentale, utopia e operatività didattica* (1986); la quadrilogia *Pedagogia e didattica della voce e del canto* (1987), *dell'ascolto musicale* (1988), *del movimento corporeo nell'educazione musicale di base* (1990); *Rapporti tra l'educazione musicale e le altre discipline del curriculum formativo scolastico* (1991); *La dimensione ritmica* (1997); *Vedere la musica e Musica da vedere* (1998); *La dimensione timbrica del suono e della musica nell'educazione musicale* (2000). La natura popolare e la funzione interculturale della musica vennero poi messe in evidenza nel convegno del 1993 che, in modo unitario, affrontò i temi: etnie, tradizione, etimologia, esperienze.

Dal 1993 i Convegni Seghizzi vennero affiancati dai Laboratori musicali così da permettere agli insegnanti di avere una visione ampia e concreta dell'evolversi della didattica musicale nel campo della formazione della personalità infantile e contemporaneamente di vivere in prima persona l'esperienza musicale e di praticare le metodologie più adeguate per l'insegnamento della musica nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria inferiore. Dopo l'istituzione del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria a Trieste i Laboratori vennero aperti anche agli studenti universitari.⁶⁷ Tutto ciò, come ha messo in risalto F. Licciardi, ha dato «materia di riflessione agli operatori del settore sulle nuove prospettive e nuove competenze a cui la musica allora era chiamata a rispondere».⁶⁸

Le relazioni di ogni convegno furono pubblicate regolarmente dalla Seghizzi negli Atti e documentazioni, con un impegno editoriale non indifferente. I venti volumi che costituiscono il corpus dell'opera, curati, nel corso degli anni, da I. Montiglio, A. Arbo, L. Vinzi e A. Pace «rappresentano un esempio unico in Italia di continuità scientifica tematica, un punto fermo della panoramica della ricerca pedagogico-musicale internazionale».⁶⁹ Essi furono utilizzati sistematicamente da Montiglio e da Pace come libri di testo nei corsi tenuti presso l'ateneo triestino e la loro presenza in molte biblioteche comunali, statali e universitarie nazionali fa sì che siano ancora oggi fonte di ricerca in ambito educativo-musicale non solo per i laureandi maestri, ma pure per gli storici e i musicologi.

67 Su interessamento di Montiglio i convegni e i laboratori fecero ufficialmente parte integrante del corso di Metodologia dell'educazione musicale dell'ateneo giuliano.

68 *I Laboratori musicali e oltre. Alla ricerca del patrimonio regionale, Tomo I – Introduzione*, a cura di F. Licciardi, cit., p. 112.

69 *La vocalità nei suoi aspetti pedagogici, didattici e psicologici, per un progetto dalla scuola materna alla superiore compresa dentro e fuori le istituzioni pubbliche*, a cura di A. Pace, cit., p. 162.

La pratica dell’educazione musicale nell’Altopiano triestino era in uno stato elevato di abbandono e a scuola la musica si faceva solo occasionalmente e veniva finalizzata alle manifestazioni conclusive dell’anno scolastico. Con la comparsa dei Programmi del 1985 venne messa in evidenza una carenza di preparazione musicale che in precedenza era rimasta un po’ nell’ombra. La direttrice didattica G. Putigna Fumo avvertì questo ritardo, ma colse, anche, un secondo problema, e cioè che nella situazione delle sue scuole i corsi consueti di didattica musicale condotti con metodologia tradizionale erano del tutto inadeguati e cercò una via nuova che combinasse l’insegnamento della musica nelle classi del suo Circolo con la formazione magistrale. Il modello fu il seguente: affiancare all’insegnante titolare della classe un tecnico esperto di educazione musicale e a me fu chiesto di ricoprire questo ruolo. Cominciai questa mia prima esperienza nel 1986, nella scuola di Banne, un edificio tutto in ristrutturazione. Vi trovai una piccola aula di musica dotata di un essenziale strumentario Orff e, fresco del corso di formazione per insegnanti di musica di ricreatorio, misi da subito in pratica gli insegnamenti di Mauro e della Susovsky proponendo un’educazione musicale “verticale” basata sulla voce, sull’utilizzo dello strumentario Orff – inteso come estensione dello strumento corpo – e sul coinvolgimento attivo degli alunni, nonché degli insegnanti e dei genitori nelle performance.⁷⁰ L’iniziativa fu sostenuta dall’Università Popolare di Trieste ed ebbe inizio, così, un intenso lavoro che fino al 1999 coinvolse l’intero Altopiano carsico, da Banne al Villaggio del Pescatore. Le lezioni in aula vennero accompagnate da una serie di lezioni-concerto in collaborazione con il Conservatorio di Musica G. Tartini, la banda dell’esercito e il Teatro Comunale G. Verdi, nel corso delle quali l’esecuzione musicale veniva spiegata agli scolari da chi scrive e dai musicisti. Vennero avviati scambi musicali con altre scuole elementari e fu attivato un corso extrascolastico di chitarra per alunni e insegnanti. I risultati cominciarono a comparire e gli scolari delle due scuole elementari A. Degrassi di Opicina e C. Lona di Villa Carsia (Opicina) parteciparono con un buon esito, nel 1991, alla prima edizione della Festa della musica per le Scuole Elementari e Medie Statali dell’Altipiano Ovest.⁷¹ L’iniziativa era dovuta al padre S. Bellotto, professore di musica nella scuola media statale sperimentale a indirizzo musicale di Prosecco, animatore infaticabile di attività

⁷⁰ Cfr.: “Il Piccolo”, 20/06/1989.

⁷¹ Le altre scuole partecipanti furono: la Scuola Elementare G. Venezian, insegnante prof. M. Bergagna, la Scuola Elementare di Santa Croce, maestra E. Sgur, la Scuola Elementare E. Comici di Sgonico, insegnanti maestra E. Vatta Zandanel e professor S. Bellotto, la Scuola Media Statale Sperimentale Musicale di Prosecco, la Scuola Media Statale De Marchesetti di Duino Aurisina, insegnante prof. S. Bellotto e la Scuola Media Statale M. De Tommasini di Opicina, insegnante prof.ssa A. Pierini.

e manifestazioni nella scuola e nel territorio. L'anno dopo l'esperienza fu ripetuta con un successo inaspettato di partecipazione.⁷²

Da ricordare anche l'invito nel 1994 a partecipare con un *ensemble* strumentale e vocale della Scuola Elementare di Banne all'inaugurazione della tomba restaurata di J. Kugy nel cimitero di Sant'Anna. Per l'occasione furono eseguiti canti popolari giuliani, carinziani e sloveni.

I LABORATORI MUSICALI SCOLASTICI

I laboratori musicali scolastici rappresentarono un significativo tentativo ministeriale di dare diffusione alla formazione musicale degli insegnanti. Vennero avviati nel 1999 dal Ministro della Pubblica Istruzione L. Berlinguer, con la legge 440/97 e il Progetto Speciale Musica. L'obiettivo era d'introdurre la musica, intesa come linguaggio espressivo e forma della comunicazione, nelle proposte formative di tutti gli ordini scolastici. Il Ministero chiedeva che una tale attività venisse inserita nel Piano dell'Offerta Formativa dell'Istituto e diventasse occasione di collegamento con altre scuole. La normativa stabiliva anche un monitoraggio dei lavori svolti e dei risultati ottenuti e che, alla conclusione dell'esperienza, fosse avviato «un seminario residenziale di confronto, allo scopo di giungere, raccogliendo opportunamente proposte ed esperienze, ad una puntuale definizione dei compiti connessi a tale funzione e conseguentemente delle caratteristiche professionali che chi la svolge deve possedere».⁷³ Roma prevede anche l'organizzazione di specifiche attività destinate agli interessati. In realtà una simile iniziativa era il segno di una nuova filosofia del Ministero, il quale aveva constatato che, nonostante tutte le proposte sollecitate dal centro o nate spontaneamente nella periferia, l'Educazione al suono e alla musica non era decollata come si sperava. I laboratori inizialmente erano stati istituiti come itineranti con l'obiettivo di superare le diversità e di integrazione. Nelle scuole vennero invece utilizzati con una varietà di intenti: insegnamento della lingua delle minoranze, educazione tecnologica, ma anche educazione musicale. Le scuole poterono farlo perché un apposito paragrafo della legge 440 consentiva alle istituzioni aderenti al

72 La seconda edizione (1992) della Festa della musica fu ampliata a tutte le scuole della provincia di Trieste e viste le adesioni fu organizzata in due giornate. Il 15 maggio si esibirono: l'European School of Trieste, la Scuola Media Statale G. Stuparich, la Scuola Media Statale G. Caprin, la Scuola Media Statale F. Rismondo, la Scuola Media Statale C. de Marchesetti sede di Aurisina e la Scuola Media Statale C. de Marchesetti sede distaccata di Prosecco. Il giorno dopo, 16 maggio, fu la volta della Scuola Elementare Statale G. Venezian di Prosecco, la Scuola Elementare Statale Slovena di Prosecco, la Scuola Elementare Statale A. Degrassi di Opicina, la Scuola Elementare Statale di Villa Carsia (Opicina), la Scuola Elementare Statale G. Kugy di Banne, la Scuola Elementare Statale G. Pertini, la Scuola Media Statale C. de Marchesetti, sede di Sistiana, e nuovamente la Scuola Media Statale C. de Marchesetti, sede distaccata di Prosecco. Purtroppo il trasferimento di Padre Belloto ad altra sede pose fine all'esperienza.

73 Progetto Speciale Musica - Legge N. 440/97. Procedure di Attuazione, a.s. 1999/2000.

Progetto speciale l'apertura di appositi laboratori affidati a un coordinatore con specifiche competenze e abilità.

I laboratori musicali, presenti già da tempo nel sistema scolastico di molti paesi europei, rappresentarono per il Ministero la migliore soluzione per la diffusione della musica. Essi erano intesi, come evidenzia L. Branchesi, come un luogo fisico, cioè un'aula dovutamente attrezzata dove «la musica si esplica in tutte le sue valenze educative, in un sistema di relazioni tra chi insegna e chi apprende, basato sul fare, ascoltare, analizzare e conoscere musica».⁷⁴ Per garantire la formazione di una collaborazione virtuosa tra scuola e territorio, tra educazione e cultura, i laboratori musicali dovevano attivare reti con altre scuole e con enti e associazioni. La sperimentazione fu avviata nell'anno scolastico 1998-1999 e fu prevista la creazione di 200 laboratori di educazione musicale sull'intero territorio nazionale in scuole selezionate.⁷⁵

Il secondo Circolo Didattico di Trieste aderì al Progetto Speciale Musica e la Scuola Elementare Duca d'Aosta, per merito di una sua rilevante esperienza nell'ambito della musica che risaliva alla fine degli anni settanta, venne inserita dal Cede nel Progetto Muse.

Nel successivo Progetto Amavi,⁷⁶ la d'Aosta fu riconosciuta come sede di laboratorio musicale. Coordinatrice del Gruppo di Progetto Musica fu nominata la prof.ssa V. Vascotto, referente fu A. M. Cociani, mentre il Gruppo di Progetto era composto da un gruppo insegnanti particolarmente interessato: M. E. Bologna, R. Cremon, M. L. Fonzi, L. Krizmanic, P. Lenaz, S. Maraspin,⁷⁷ L. Piano, R. Posarelli, E. Roncadin, P. Stricca, E. Tuzzi, E. Urizzi. Ad essi si aggiunse P. Simsig dell'Istituto Comprensivo G. Roli.

I laboratori musicali provinciali vennero utilizzati per “delle iniziative di formazione e aggiornamento specifiche organizzate dal Ministero della Pubblica Istruzione”. Vennero anche avviate collaborazioni con istituzioni esterne per l'organizzazione di diverse attività musicali indirizzate ai bambini (canto corale, uso dello strumentario Orff, lezioni-concerto, chitarra. Inoltre, si decise di dar vita a

un monitoraggio delle competenze in campo musicale all'interno del gruppo di insegnanti del laboratorio, per individuare aree di maggior difficoltà e predisporre percor-

⁷⁴ *Laboratori musicali nel sistema scolastico. Valutazione dell'innovazione*, a cura di L. Branchesi Roma, Armando, 2003, p. 23.

⁷⁵ Circolare n.198 del 6 agosto 1999.

⁷⁶ Muse, acronimo di Musica e Suono nelle Elementari, era un pacchetto multimediale studiato per la formazione e l'autoformazione degli insegnanti di scuola di base prodotto dal Cede - Centro Europeo dell'Educazione (poi Invalsi - Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione) in collaborazione con il Ministero della Pubblica Istruzione. Amavi - Ambienti multimediali di autoformazione valutazione dell'innovazione era un progetto di monitoraggio, valutazione e supporto scientifico alla sperimentazione nazionale di Muse.

⁷⁷ Formatasi al Centro Pedagogico, esperta in danze popolari, la Maraspin oggi è la referente musicale della scuola primaria a tempo pieno L. Mauro.

si formativi, aree di maggior competenza e incontri di autoaggiornamento tra insegnanti per condividere esperienze specifiche.⁷⁸

Importante quest'ultima parte del resoconto della Vascotto perché mette in evidenza quello che risulta il primo caso di verifica delle competenze musicali realizzato a Trieste.

LA MUSICOTERAPIA ATTIVA A TRIESTE

In questo tentativo di tracciare le linee di una storia recente dell'insegnamento della musica nella scuola primaria triestina, non va trascurato il capitolo del tutto originale e autonomo della musicoterapia che nella nostra città ha rappresentato un importante settore complementare. È significativo che artefice di questo movimento fu proprio Mauro che nel 1978 aveva fondato, insieme a G. Blasco e M. Vatta, il Gruppo Studi di Musicoterapia di Trieste e Venezia Giulia come sezione triestina dell'Associazione Italiana di Musicoterapia.

Formato da insegnanti di ogni ordine e grado, musicisti, medici, psicologi e operatori sanitari e sociali, il Gruppo Studi di Musicoterapia iniziò la sua attività con riunioni principalmente «rivolte allo scambio di notizie e opinioni relative a questa disciplina alquanto nuova e alla raccolta di materiale bibliografico».⁷⁹ Al termine di questa fase conoscitiva, tra la fine degli anni settanta e gli anni ottanta, «seguì la progettazione e la realizzazione di manifestazioni pubbliche, intese a sensibilizzare un sempre più largo strato di persone qualificate»⁸⁰. Sempre in questo periodo il Gruppo avviò, primo in regione, laboratori di musicoterapia dedicati a bambini con problemi, tenuti da Mauro presso l'Istituto Regionale Rittmeyer per i Ciechi e il Centro Pedagogico del Friuli-Venezia Giulia.

Nel 2013, dopo un primo periodo in continuità con i primi fondatori, grazie principalmente a C. Aiello, G. Blasco e M. Paci, alcuni operatori, studiosi e allievi di Mauro – tra i quali la stessa Paci, L. Civita, A. Grusovin, I. Papaioannou e A. Pace – nell'intento di conservare e vivificare l'esperienza pedagogica, terapeutica e storica del Gruppo decisero di ricostituirlo, ampliandone gli orizzonti e adeguandolo alle nuove prospettive della musicoterapia, intesa come una prassi preventiva e riabilitativa/terapeutica indirizzata a persone di tutte le età. Nell'affettuoso ricordo del Maestro oggi l'Associazione, separatasi dal Centro Pedagogico, ha preso il nome di ALMA (acronimo di Associazione Luigi Mauro) – Gruppo Studi di Musicoterapia di Trieste.

⁷⁸ V. Vascotto, *Il Laboratorio musicale del II Circolo Didattico di Trieste*, cit., p. 122.

⁷⁹ L. Mauro, "Premessa", in: *Musica e terapia. Atti del convegno internazionale*, Assisi, Centro Educazione Permanente, Sezione Musica, s.d., p. 4.

⁸⁰ Ivi, p. 4.

Superando il modello prevalente di musicoterapia di tipo *passivo* – o ricettivo – Mauro propose il modello pioneristico della musicoterapia *attiva*, secondo il quale il bambino è stimolato a esprimersi egli stesso musicalmente attraverso il canto, l'uso degli strumenti e la danza.⁸¹ Con questa iniziativa Mauro collocò Trieste all'avanguardia nell'ambito di una musica che si “prende cura” del benessere psicofisico della persona disabile attraverso il fare musicale e la città si ritrovò accanto a Vienna, Salisburgo, Zagabria, Assisi, Montpellier, Londra e Buenos Aires, dove già da tempo erano stati attivati corsi e scuole anche universitarie di musicoterapia.

Assunto di Mauro era stato di ritenere che il bambino e il ragazzo disturbato avevano bisogno per regolare e correggere il proprio equilibrio psicofisico di una musica elementare come quella proposta da Orff, che già da qualche tempo Mauro applicava ai bambini normodotati. Anche l'*Orff-Schulwerk* tedesco era stato inizialmente diretto a tutti i bambini della scuola dell'obbligo e solo in un secondo tempo studiosi e operatori come G. Orff e W. Keller si erano resi conto della sua utilità anche nell'educazione di quelli disabili. Un tale trasferimento diventa possibile per il fatto che «la musicalità dell'uomo, considerata come gratificante eredità dei nostri lontanissimi progenitori, è antropologicamente presente anche nelle creature meno fortunate».⁸²

Un altro aspetto a favore dell'applicazione della musica elementare in musicoterapia è che la sua pratica permette di far suonare insieme bambini disabili e normodotati senza che nessuno di essi si senta sminuito e sottovalutato. Un terzo aspetto è che il risultato musicale è del tutto uguale per le due tipologie infantili: una caratteristica questa di assoluta importanza per sviluppare il senso di appartenenza del soggetto disabile e per il principio di parità che non è possibile ottenere, in ugual misura, in nessun'altra materia di insegnamento scolastico. Erano contesti in cui, sostanzialmente, era la musica che si adeguava al gruppo e non viceversa. Ciò rendeva più fattibile, come rileva Keller, l'integrazione dei “minorati” nei gruppi dei cosiddetti “normali”.

In Italia, il Ministero, dopo l'abolizione delle classi speciali e differenziali e con la nascita della figura dell'insegnante di sostegno (1977), che doveva favorire l'integrazione in classe dell'alunno disabile, prese atto dell'efficacia della musicoterapia e nei Programmi del 1985 – con almeno sette anni di ritardo rispetto a Mauro – nelle Indicazioni didattiche relative all'Educazione al suono e alla musica venne inserito il seguente passaggio: «Nell'ambito delle attività di educazione al suono e alla musica è da tener presente il valore che possono avere

81 Cfr.: L. Mauro, *L'Anno Europeo della Musica e la Musicoterapia*, cit., p. 6.

82 L. Mauro, “Considerazioni sulla musica elementare (Orff-Schulwerk) e la sua possibilità di applicazione a vantaggio dei bambini disturbati”, in: *Psiche-corpo suono-movimento musica-danza*, “Quaderni di musica applicata”, n. 9, 1987, p. 231.

eventuali interventi specialisti di musicoterapia rivolti a soggetti in situazione di handicap». ⁸³

Le difficoltà nell'attuare le ovvie implicazioni formative, strutturali, strumentali e di copertura finanziaria per far decollare la musicoterapia nella scuola primaria fecero sì che non furono mai attivati dei laboratori "seri" di musicoterapia. Così alle dichiarazioni d'intenti, certamente apprezzabili, non sono mai seguiti i fatti e non vi è stato l'auspicato approfondimento della materia che, anzi, appare oggi del tutto abbandonata. ⁸⁴

Nonostante i risultati significativi di Mauro con gruppi di pluriminorati, la sua partecipazione come docente ai Corsi biennali di specializzazione per l'insegnamento agli alunni disabili psicofisici ⁸⁵ promossi dal Provveditorato agli Studi di Trieste e l'opera divulgativa del Gruppo Studi, la musicoterapia restò un'esperienza isolata e marginale nella scuola triestina, come del resto è accaduto nella scuola italiana. Consapevole di questa situazione la Aiello, in un saggio del 1992, ritenne opportuno non affrontare l'argomento "terapia" per non incorrere in equivoci e incoraggiare inconsapevolmente ipotesi di interventi superficiali o addirittura dannosi. ⁸⁶

Il lavoro di Mauro non fu, tuttavia, inutile, perché i numerosi insegnanti che si erano formati alla sua "scuola", applicando la didattica Orff nelle loro classi, si resero conto di praticare una forma nuova di musicoterapia intesa non come "cura", ma come attività preventiva. La musica con i suoi elementi costitutivi permette di incoraggiare la creatività, sviluppare abilità presenti anche in altri apprendimenti, creare il piacere di vivere nel gruppo condividendo legami intersoggettivi grazie a momenti di forte intensità emotiva, imparare ad ascoltare e a mettersi in relazione con l'altro e, in caso di presenza in classe di alunni disabili in forma lieve, dare a costoro «motivazioni positive in situazioni di apprendimento meno frustranti rispetto a quelle di altre discipline» ⁸⁷ favorendo così la loro integrazione.

Anche se nelle Indicazioni del 2007 e in quelle del 2012 si legge che la musica contribuisce «al benessere psicofisico in una prospettiva di prevenzione del disagio, dando risposta ai bisogni, desideri e domande caratteristiche delle diverse fasce d'età», la battaglia non è ancora vinta, ma forse, grazie a Mauro, la musicoterapia preventiva, o meglio psicopedagogica, ha conseguito una considerazio-

⁸³ DPR febbraio 1985, n.104.

⁸⁴ A. Pace, "Musicoterapia e musicoterapia psicopedagogica", in: A. Pace, K. Calvi, I. Papaioannou, *Musicoterapia psicopedagogica. Educare, integrare e curare con l'arte dei suoni*, Trieste, Edizioni Luglio, 2010, p. 8.

⁸⁵ DPR 970/75 (aut. D.M. 12/11/84).

⁸⁶ Cfr.: C. Tripoli Aiello, "Il perché dell'educazione musicale", in: *Educazione al suono e alla musica. Piano pluriennale di aggiornamento sui programmi didattici per la scuola elementare*, a cura di C. Palazzolo Debianchi, cit., p. 17.

⁸⁷ Ivi, p. 17.

ne più elevata rispetto al passato e negli insegnanti c'è una maggiore consapevolezza che essa può rappresentare, in mani esperte, uno strumento in più per migliorare la qualità della vita in soggetti disabili non gravi e per l'integrazione di soggetti in situazione di disagio culturale, sociale e ambientale. Interesse testimoniato anche dalle numerose tesi chieste sull'argomento in questi ultimi anni da studenti che presso l'ateneo triestino hanno previsto nel loro piano di studi in Scienze della formazione primaria anche l'abilitazione al sostegno.

L'esperienza di Mauro ha insegnato, inoltre, che per lavorare con la musicoterapia psicopedagogica non occorre essere "musicoterapeuti diplomati", ma "basta" essere degli insegnanti di educazione musicale competenti.

CONCLUSIONE

La musica è stata una delle forme educative che ha tardato più di altre ad acquistare un ruolo nel processo della formazione scolastica infantile e giovanile. Con gran rammarico è necessario constatare che nonostante la presenza di alcune figure illuminate e gli sforzi di un manipolo di persone, l'insegnamento della musica è tutt'oggi, in tutto il territorio nazionale, in una posizione "satellitare" e in una condizione di "limbo".

Questa ricerca ha tentato di segnalare un interesse verso la musica che viene dal basso, molto vivo nella classe docente cittadina. D'altra parte, nonostante la ricchezza delle iniziative di un passato anche recente, la scuola triestina deve ancora sciogliere lo spinoso nodo di trovare insegnanti preparati in numero sufficiente per le sue esigenze. Non sarebbe corretto però far ricadere la colpa di questa situazione sulle spalle dei soli insegnanti e sulla loro endemica impreparazione nel campo dell'educazione musicale. La causa va ricercata anche in una mancata soluzione, da parte del Ministero, del problema della loro formazione iniziale. Ancora oggi non è chiaro a chi compete tale compito, con quali programmi deve essere attuato e quali le competenze che gli insegnanti dovrebbero raggiungere nel percorso post secondario e, inevitabilmente, una tale incertezza genera immobilismo.

È anche possibile avanzare una seconda considerazione: pare di notare che lo stesso Ministero abbia modificato la propria modalità d'intendere e perseguire il ruolo dell'insegnante nella scuola. Se nel passato leggi, circolari e gli stessi programmi ministeriali prefiguravano una preparazione uguale per tutti gli insegnanti, progressivamente lo stesso Ministero si è orientato verso la figura dell'insegnante specialista.

Questa ipotesi sembrerebbe rafforzata dalle pesanti critiche che negli anni ottanta e novanta vennero rivolte all'insegnante "tuttologo" e la proposta del superamento dell'insegnante unico con la nuova figura dell'insegnante per gruppi disciplinari. In questa prospettiva l'obiettivo non era più quello del maestro ben preparato in tutte le materie d'insegnamento e quindi anche in musica, ma

di dar vita nella scuola a figure maggiormente specializzate. Il sistema modulare introdotto nella scuola (Legge 148/1990) non fece altro che dare la conferma istituzionale a questo modello. Gli insegnanti che uscivano dai corsi di Mauro, quando rientravano nelle scuole, non erano considerati dei diffusori delle nuove metodologie relative all'educazione musicale, ma dei "grandi esperti" che dovevano sostituire l'insegnante di classe e finalmente assumersi il compito di insegnare musica per tutta la scuola. La richiesta di una buona organizzazione delle scuole e di una corretta attribuzione dei moduli agli insegnanti secondo le competenze di ciascuno non fece altro che avvalorare ulteriormente la tesi dell'insegnante specialista.

Il futuro? È sempre difficile tornare indietro e, nel nostro caso, sarebbe un madornale errore; bisogna allora accettare la specializzazione come inevitabile perché, nello specifico, è insita nella complessità dell'educazione musicale. Si tratta allora di modificare il concetto stesso di specializzazione, nel senso che essa non va vista come una competenza estranea alle altre forme dell'educazione e alle altre materie d'insegnamento, bensì va intesa in un senso molto più ampio. Il migliore specialista non è quello che "sa tutto" della propria disciplina e non sa altro o ignora il resto, ma quello che è capace di collocare la propria competenza specifica nel contesto generale del processo educativo e dell'insegnamento. Contemporaneamente bisognerebbe insistere su una preparazione più larga e collaborativa per tutti, in modo da evitare il distacco tra lo specialista e i colleghi della sede scolastica. Resta il nodo cruciale di chi deve occuparsi della formazione di questa "nuova tipologia" d'insegnante di musica. La risposta è complessa, ma proprio perché tale non può che essere breve: una preparazione completa di insegnamento della musica nella scuola richiede un'adeguata formazione musicale, con la capacità di suonare uno strumento. Ma è ugualmente necessaria un'ampia e articolata preparazione pedagogica, psicologica e didattica, perché saper musica non significa saperla anche insegnare. Le istituzioni interessate all'educazione musicale nella scuola pubblica di ogni ordine e grado sono quindi due: l'Università e il Conservatorio. A mio avviso la questione può essere risolta solo attraverso un'intesa e un progetto di formazione comune tra queste due istituzioni.

Università e pedagogia all'alba del nuovo millennio

MATTEO CORNACCHIA

IERI E OGGI

Come già scritto nel volume, con il pensionamento di B. Grassilli, avvenuto nel 2009, è uscito dalla scena accademica anche l'ultimo elemento dello storico Gruppo triestino e, di fatto, l'ultimo professore ordinario di discipline pedagogiche che l'Università di Trieste abbia avuto.

Oggi nell'ateneo giuliano risultano ufficialmente incardinati sei docenti fra professori associati (G. Paoletti, E. Bortolotti e G. Cappellari) e ricercatori (M. Sclaunich, P. Sorzio e M. Cornacchia): i nomi di alcuni di essi sono già stati collegati alle più recenti vicende e ad alcune delle personalità fin qui descritte e sarebbe pertanto scontato considerarli gli eredi di quella "scuola" e di quella "tradizione" che il presente volume intende documentare.

Ma il contesto attuale, purtroppo, è ben diverso da quello entro il quale aveva preso vita l'Istituto di Pedagogia fondato da Petrini e l'identità di gruppo, probabilmente il segno distintivo più ricorrente nelle memorie dei protagonisti di allora e l'elemento che ha indotto Desinan a parlare di una "triestinità" della pedagogia, è ora parzialmente scomparso. Le responsabilità, sia chiaro, non sono del tutto imputabili a chi è rimasto né la conseguenza di una precisa volontà ma, come spesso accade, sono state circostanze ed eventi non direttamente governabili ad aver cambiato radicalmente lo scenario.

Una prima sostanziale differenza fra il gruppo storico e il gruppo attuale riguarda l'eterogeneità delle provenienze, intese non tanto dal punto di vista geografico – anche se la “*triestinità*” accomuna quasi tutte le biografie che sono state ricordate, con la sola eccezione di Petrini – quanto dal punto di vista delle esperienze professionali. I percorsi che hanno condotto Grassilli, Desinan, Pezzetta, Czerwinsky, Griselli, Spiazzi e Valenti a intraprendere il loro percorso professionale al fianco di Petrini e Gasparini all'interno dell'Istituto di Pedagogia, così come il percorso di Tampieri – per certi aspetti più “autonomo” – rivelano il denominatore comune di un'appartenenza: quella al mondo della scuola e dell'insegnamento. Questa sorta di *pedigree* ha finito con il condizionare i loro studi e le loro ricerche certamente nei contenuti, ma anche – se non soprattutto – nel metodo e nell'approccio: l'attenzione al processo di insegnamento, la relazione insegnante-allievo, l'analisi delle condizioni di apprendimento non sono solamente temi di ricerca, ma l'espressione di un “credo pedagogico” che lo storico gruppo triestino ha testimoniato “sul campo”, attraverso decine e decine di iniziative, attività, sperimentazioni che hanno coinvolto scuole e insegnanti di ogni ordine e grado sia come destinatari, sia come preziosi partner e collaboratori. Non va trascurato il fatto che gli anni di maggiore attività dell'Istituto, prima, e del Dipartimento dell'Educazione, poi, quelli compresi fra gli anni settanta e la fine degli anni novanta, sono stati probabilmente i più fervidi sul piano delle innovazioni scolastiche, didattiche e organizzative; il lungo periodo compreso fra i “*Decreti Delegati*” (1974) e l'autonomia (1997) ha visto la nascita degli organi collegiali, la promozione della cultura dell'inclusione, la stesura di Programmi fra i più coraggiosi e lungimiranti della storia della scuola (quelli delle scuole elementari del 1985 e gli Orientamenti per la scuola materna del 1991). Si è trattato indubbiamente di una stagione di grande fermento, durante la quale la scuola pubblica italiana è stata in grado di intercettare le istanze sociali del tempo e, in alcune circostanze, di anticipare tendenze culturali e didattiche che presto sarebbero state adottate in altri paesi europei (si pensi, ad esempio, alla chiusura delle classi e degli istituti speciali in favore di politiche inclusive di straordinario valore educativo); la pedagogia accademica non poteva certo rimanere indifferente alle trasformazioni in atto nella principale agenzia educativa ed, anzi, in molti casi ne dettava le linee e i tempi attraverso una sterminata produzione scientifica, fra monografie, collettanee e riviste, che vide confrontarsi pedagogisti che hanno fatto la storia recente della disciplina.¹ In questo contesto il gruppo triestino giocava un ruolo da protagonista, sia per le numerose relazioni scientifiche nazionali e internazionali tenute dai suoi membri, sia per la capacità di tradurre operativamente il modello della ricerca-azione e di costruire una teoria pedagogica saldamente

¹ Tanto per citarne alcuni: M. Laeng, G. M. Bertin, C. Scurati, F. Frabboni, P. Bertolini, F. Cambi, G. Flores d'Arcais.

legata alla pratica e all'esperienza del quotidiano. In quella straordinaria stagione le scuole consideravano la collaborazione con l'università e con i suoi docenti un'opportunità e le sperimentazioni o le indagini che essa proponeva venivano accolte con entusiasmo e grande disponibilità.

Lo scenario attuale è ben diverso: i percorsi professionali di chi ora presidia l'area pedagogica nell'Università di Trieste sono decisamente più eterogenei, non sempre legati alla scuola, e se da una parte questo può significare una maggiore ricchezza di approcci e prospettive, dall'altra non ha consentito di sviluppare pienamente quell'identità di collettivo che, come detto, ha rappresentato il valore aggiunto dello storico gruppo triestino. L'Istituto di Pedagogia, in senso più stretto, e il Magistero, in senso più ampio, avevano uno straordinario potere aggregante, tipico della "comunità" e l'appartenervi era anche il riconoscimento di un profilo, formativo e professionale, ben preciso. Non si può dire altrettanto per le strutture universitarie attuali – i dipartimenti – sorte non tanto per effetto di un progetto culturale, ma per ragioni di razionalizzazione, sulla base di una riforma della *governance* degli atenei e a partire dalla fusione di realtà e, in alcuni casi, comunità preesistenti che si sono dovute amalgamare rapidamente, a volte con non poche forzature sul piano epistemologico. Come insegnano le teorie organizzative, una cosa è la progettazione di una nuova struttura, altra cosa è la condivisione di una cultura, professionale e, appunto, organizzativa: quest'ultima tocca la sfera dei valori, degli assunti di base – per dirla con Schein² – e non è processo facile né scontato, certamente faticoso sul piano delle risorse e del tempo. Chi ora abita la casa comune dei cosiddetti "studi umanistici" ha alle spalle luoghi di provenienza assai diversi, quali sono state le Facoltà, con tutto il peso della loro storia, della loro tradizione, della loro identità. Anche la pedagogia ha vissuto e tuttora vive le difficoltà dell'accorpamento, dal momento che i sei docenti ora incardinati a Trieste in precedenza facevano parte di tre Facoltà diverse (Lettere, Scienze della Formazione e Psicologia) e altrettanti ex dipartimenti.

IL PONTE SCUOLA-UNIVERSITÀ

Profondamente mutato, inoltre, è il rapporto fra università e scuola, precedentemente descritto come uno degli aspetti che più ha caratterizzato il lavoro dei ricercatori dell'Istituto di Pedagogia e che ha contribuito a connotarli come "gruppo di lavoro e ricerca". Quanto è accaduto negli ultimi anni al sistema universitario sul piano della *governance* era stato anticipato da riforme del sistema di istruzione dettate dalla stessa logica: accorpamenti, fusioni, razionalizzazioni. Gli istituti scolastici di ogni ordine e grado sono a loro volta divenuti organizzazioni complesse, non più governate dalla rassicurante figura del preside o del direttore didattico – che in passato rappresentavano a tutti gli effetti una guida pedago-

² Cfr. E. Schein, "Verso una nuova consapevolezza della cultura organizzativa" in: *Le imprese come culture*, a cura di P. Gagliardi, Torino, ISEDI, 1986.

gica della comunità scolastica – ma da “dirigenti” che lamentano di aver perso il contatto con i processi educativi e didattici perché soffocati da altre incombenze di natura amministrativa e organizzativa. Lo stesso Desinan, in precedenza, ha riconosciuto questi cambiamenti rispetto al clima che si respirava negli anni di Petrini e ha definito questa scuola “dell’insoddisfazione, delle tensioni e dell’ansietà” includendo, in questa impietosa constatazione, tutte le sue componenti: insegnanti, allievi, genitori. Un’analisi sulle responsabilità di quanto è accaduto richiederebbe altri spazi e altri contesti: è innegabile, tuttavia, che i mutamenti che hanno interessato l’istruzione e la formazione pubbliche, al passo coi tempi, sono stati numerosi e frenetici dopo che per molto tempo il sistema era rimasto pressoché ingessato (così, almeno, l’aveva definito L. Ribolzi³ in un celebre saggio del 1997). Il disorientamento, insomma, ha giustificati elementi di legittimità, anche perché la scuola è diventata spesso terreno di scontro e speculazione politica e le riforme che recentemente l’hanno interessata sono parse più una partita a scacchi fra governi di diverso colore che non il risultato di prospettive condivise, come sarebbe lecito aspettarsi per un settore così strategico per lo sviluppo e la vita stessa della nazione.

Tutto ciò per dire che la ricerca sulla scuola e con la scuola è divenuta un percorso ad ostacoli: la disponibilità e le sinergie di un tempo sono sempre più rare e per gli istituti scolastici anche la sola accoglienza dei tirocinanti universitari sembra essere un “problema di gestione”. Qualsiasi attività proposta o concertata, sia essa di ricerca o formazione, va faticosamente incastrata fra progetti di altra natura, scadenze, “altre” priorità e mai come in questo momento sembrano attuali le considerazioni espresse dal movimento “riduzionista” di Bottani⁴ che in tempi non sospetti (era il 1986) vedeva la scuola già eccessivamente inflazionata e ne auspicava un progressivo decongestionamento.

CHIUSURE, FUSIONI E NUOVE REALTÀ

Le diverse provenienze di chi oggi si trova a rappresentare l’area pedagogica – giovani coraggiosi, li ha definiti Desinan – da sole non giustificano le difficoltà attuali delle scienze dell’educazione, sia dal punto di vista della didattica, sia da quello della ricerca: ad essere cambiato, come detto, è il quadro generale, e per darne un’idea è sufficiente prendere in esame il periodo compreso fra il 1999 e il 2010. Nel giro di pochi anni, come ampiamente ricordato, il contingente di pedagogisti dell’Università di Trieste perdeva per raggiunti limiti di età tre professori ordinari del calibro di Desinan (andato in pensione nel 2004), Czerwinsky (nel 2007) e Grassilli (nel 2009); per un breve lasso di tempo prese servizio a Trieste il prof. G. Dalle Fratte, proveniente dall’Università del Salento, ma anche la

³ Cfr. L. Ribolzi, *Il sistema ingessato*, Brescia, La Scuola, 1997.

⁴ Cfr. N. Bottani, *La ricreazione è finita*, Bologna, Il Mulino, 1986.

sua esperienza nell'ateneo giuliano si concluse prima del previsto, nel 2007, per un nuovo trasferimento all'Università di Padova: da allora la pedagogia accademica triestina non ha più avuto docenti di prima fascia e gli ingressi di nuovi ricercatori (gli ultimi sono stati Bortolotti e Zanon nel 2002, poi Cornacchia nel 2006) hanno solo parzialmente contenuto un'emorragia che potremmo definire "scientifica", prima ancora che numerica. Ma al di là del progressivo assottigliamento del gruppo – fatto di per sé già preoccupante – il vero terremoto che ha dato l'avvio ad un inesorabile processo di trasformazioni si è verificato nel 1999 con il D.M. 509: si tratta della cosiddetta riforma del "3 + 2" che ha ridisegnato gli ordinamenti dei corsi di studio ma che ha anche introdotto una serie di vincoli piuttosto stringenti sul loro funzionamento. La necessità di diminuire il numero di contratti "esterni" per potenziare la cosiddetta docenza "strutturata", assieme all'endemico calo di personale hanno costretto la Facoltà di Scienze della Formazione di Trieste ad assumere decisioni dolorose, come la chiusura progressiva di corsi di laurea anche molto frequentati, ma privi della necessaria copertura di docenti incardinati: a farne le spese sono stati soprattutto i percorsi a indirizzo pedagogico-educativo che all'inizio del nuovo millennio potevano contare su due corsi triennali (Scienze dell'Educazione, nelle sedi di Trieste e Portogruaro), un corso di laurea specialistica sulla formazione degli adulti, due corsi quadriennali in Scienze della formazione primaria (anch'essi nelle due sedi di Trieste e Portogruaro), oltre al vasto canale della formazione docente di grado superiore (la SSIS). Di quella ricca offerta formativa, ora, non rimane che un unico corso triennale – Scienze dell'Educazione – peraltro attivato nella sede di Portogruaro: se si fa eccezione per il TFA (il Tirocinio Formativo Attivo che ha sostituito la SSIS), a Trieste non si tengono più corsi di Pedagogia o di Didattica e chiunque voglia intraprendere studi nel settore dell'educazione, siano essi indirizzati alla figura dell'educatore o dell'insegnante, deve necessariamente emigrare a Udine, Portogruaro o addirittura a Padova per indirizzi di studio magistrale o dottorale.

Un secondo scossone, poi, lo ha dato la cosiddetta riforma della *governance* introdotta dalla L. 240 del 2010: con essa tutti gli atenei sono stati chiamati a riconfigurare il loro assetto organizzativo e a riscrivere i propri statuti. L'effetto più evidente di questi cambiamenti è stata la scomparsa delle Facoltà universitarie e l'accorpamento nella sola struttura dei dipartimenti (divenuti mega-dipartimenti) di entrambe le missioni: quella didattica e quella della ricerca. La soluzione adottata a Trieste è stata per la fusione in un unico polo umanistico delle ex Facoltà di Scienze della Formazione e di Lettere e Filosofia dopo un breve periodo di interregno nel corso del quale gli storici dipartimenti di via Tigor, quello dell'educazione e quello di geografia, si erano già fusi fra loro. In tutta Italia sono state ben poche le strutture che hanno potuto mantenere nella loro denominazione qualche richiamo all'educazione, alla pedagogia o alla formazione mentre, nella maggior parte dei casi, la soluzione più diffusa è stata appunto quella degli "studi umanisti" o delle "scienze umane". L'endemica scarsità delle risorse finanziarie e le difficoltà di programmazione di nuove chiamate o progressioni di carriera

completano un quadro non certo rassicurante, che tuttavia è indicativo del nuovo corso assunto dall'università italiana.

INIZIATIVE, PROSPETTIVE E SPERANZE

Considerate le circostanze fin qui descritte, l'atteggiamento più scontato sarebbe di lasciarsi andare a giudizi di valore su quanto è accaduto o farsi prendere dal sentimento di una scontata nostalgia per tempi e condizioni di lavoro che non esistono più. Non sarebbe, però, il modo più costruttivo di affrontare le sfide del futuro, sia perché i cambiamenti – anche quelli epocali – fanno parte delle transizioni di vita, e mai come in questo momento vanno assunti nella loro normalità piuttosto che nell'eccezionalità; sia perché le difficoltà, come abbiamo appreso nei capitoli di questo volume, appartengono a qualsiasi vicenda professionale e a qualsiasi epoca: il gruppo storico triestino, in fin dei conti, è partito da uno stanzino e da un telefono. Occorre dunque guardare avanti e non rinunciare, in senso autenticamente pedagogico, al progetto (o addirittura al "sogno", come avrebbe detto Danilo Dolci).

Sul fronte didattico, la possibilità di concentrare tutte le forze nell'unico corso triennale rimasto ha permesso di qualificare quel percorso – Scienze dell'Educazione – stabilmente ai primi posti nell'offerta formativa di ateneo per numero di immatricolazioni (lo scorso anno sono state oltre 250). Questo trend, in costante crescita da almeno una decina d'anni, conferma la solidità del corso sul piano disciplinare e dei contenuti ma anche dal punto di vista organizzativo grazie alla preziosa collaborazione della Fondazione Portogruaro Campus che da quasi un ventennio gestisce il polo universitario nella cittadina veneta. La scelta di collocarsi in quella sede, per quanto abbia penalizzato Trieste, si è rivelata vincente e consente anche di immaginare prospettive di sviluppo e potenziamento dell'offerta, pur in un momento di tagli e razionalizzazioni: le iniziative più concrete, in tal senso, consistono in due corsi di perfezionamento – gli unici del Dipartimento di Studi Umanistici – già approvati dagli organi accademici e in partenza il prossimo anno dedicati alla figura dell'amministratore di sostegno (coordinato da E. Bortolotti) e agli educatori specializzati nella progettazione di percorsi di vita indipendente per disabili adulti (coordinato da Cornacchia); si tratta di progetti che testimoniano la vitalità dei rapporti con il territorio, dal momento che entrambi sono nati da precise domande avanzate dal tribunale di Pordenone/Portogruaro e dall'Azienda per l'Assistenza Sanitaria n. 5. Da una parte, dunque, si conferma quell'attenzione per il settore extrascolastico segnalata già in precedenza, dall'altra si consolida la funzione strategica degli educatori nel sistema di *welfare* dal momento che, nonostante i numeri molto elevati del corso di Scienze dell'Educazione, tale figura continua ad essere assorbita rapidamente dal mercato del lavoro per l'emergenza educativa che da diversi anni ha investito la società e per le conseguenti difficoltà della scuola a farsene carico.

La frequenza e la qualità degli scambi con territorio e tessuto sociale, inoltre, rivelano l'avanguardia della pedagogia – almeno all'interno dei saperi umanistici – rispetto alla questione della cosiddetta “terza missione” dell'Università, un aspetto sul quale tutti gli atenei, compreso quello triestino, stanno investendo molto. Accanto alle due missioni più tradizionali – la didattica e la ricerca – la terza missione dell'università consiste nell'applicazione diretta della conoscenza derivante dalla ricerca scientifica non solamente per il fine didattico, ma anche per contribuire allo sviluppo culturale, sociale ed economico della società. Per le *humanities* la modalità più immediata di “fare terza missione” è di trasferire cultura e formazione anche al di fuori dell'edificio universitario e in questo senso il gruppo di pedagogisti si sta muovendo con grande dinamismo, come testimoniano non soltanto le iniziative a Portogruaro, ma anche le attività di formazione e aggiornamento professionale degli educatori dei ricreatori della città di Trieste o il coordinamento pedagogico per gli asilo nido della regione.

Vanno considerati in questo senso alcuni dei temi di ricerca portati avanti di recente dall'area pedagogica e che hanno segnato l'inizio di un cammino condiviso dopo una prima fase di attività prevalentemente individuali: con il nuovo sistema di attribuzione dei fondi biennali di ricerca di ateneo (a bando, sulla base della valutazione dei progetti) i pedagogisti hanno ottenuto il finanziamento nel 2012 per un progetto sulla vita indipendente degli adulti con disabilità (coordinato da M. Cornacchia) e nel 2014, per una ricerca sullo sviluppo delle competenze nelle professioni educative (coordinato da P. Sorzio). Questi riconoscimenti hanno consentito inoltre di collegare alla ricerca tutta l'attività di divulgazione, dai convegni (anche a carattere internazionale), alle pubblicazioni scientifiche, collettanee e individuali: l'ultima iniziativa in ordine di tempo che merita di essere segnalata è stato a Trieste il V convegno del *Collaborative Knowledge Building Group* (grazie all'interessamento di G. Paoletti) che ha visto la partecipazione di due studiosi di fama internazionale come Carl Bereiter e Marlene Scardmalia dell'Università di Toronto.

Esattamente come ai tempi di Desinan e Grassilli, infine, proseguono i rapporti con l'Università “Juraj Dobrila” di Pola e l'Università Popolare di Trieste, grazie alle docenze là tenute da M. Scalunich ed E. Madriz (ricercatrice non strutturata, ma molto vicina alle attività del Gruppo, come testimoniano i suoi contratti di insegnamento o l'incarico di supervisione del tirocinio di Scienze dell'Educazione).

Quest'ultimo richiamo consente di intravedere un ponte ideale fra il gruppo storico triestino e quello attuale: un ponte che meriterebbe di essere ancor più solido perché, al netto delle differenze di epoca e contesto, sussistono ancora oggi ragioni e circostanze per cui valga la pena recuperare e riattualizzare l'esperienza e la conoscenza che l'Istituto di Pedagogia ha lasciato in eredità. L'attitudine a “fare squadra” è certamente il primo aspetto che merita di essere riaffermato, tanto più in strutture grandi e complesse come sono diventati i dipartimenti dell'università di oggi; ma ciò per cui i pedagogisti di ieri hanno dimostrato di essere innovatori e quasi anticipatori di successive tendenze è stata la loro capa-

cità di non rimanere chiusi entro le mura del Magistero e di non considerare la pedagogia accademica un mero esercizio di riflessione teorica: la loro presenza costante nelle scuole, la loro necessità di confrontarsi sistematicamente con la pratica, l'intuizione di considerare le realtà educative non soltanto luoghi o oggetti di studio, ma contesti di scambio culturale e scientifico assumono oggi un rilievo non comune: il concetto di "proiezione sul territorio" richiamato nella parte terza di questo volume è esattamente ciò che oggi verrebbe inquadrato entro le funzioni di "terza missione" e, certamente, una prospettiva di lavoro che la pedagogia di oggi, a Trieste e non solo, dovrebbe assolutamente assumere.

Finito di stampare nel mese di dicembre 2015
presso EUT Edizioni Università di Trieste