

CORNICE CULTURALE DELLE “INDICAZIONI NAZIONALI PER IL CURRICOLO”

Cinzia Mion

La pubblicazione delle nuove “Indicazioni nazionali per il curricolo” evaporata la delusione per non aver trovato tutto quello che ci aspettavamo, attiva in modo forte l’esigenza di individuare le parole chiave significative che pur sono presenti e che ci permetteranno- come se fossero finestre- di aprire squarci di orizzonti culturali e professionali propri della scuola, della psicologia dell’apprendimento scolastico, della cultura attuale in genere, per poter dare respiro al testo anche laddove risulta troppo succinto e riduttivo. Sofferamoci soprattutto sulla premessa.

Risulta infatti essenziale che venga recepita bene “l’introduzione” al testo per non correre il rischio di dare precocemente un approccio disciplinare che, attirato dalla sequenza degli obiettivi, potrebbe costituire il medesimo errore che si è compiuto con i programmi per la scuola elementare dell’85 di cui ben presto fu dimenticata la splendida premessa per un tuffo nelle discipline, fatto che costituì l’appesantimento delle programmazioni negli ultimi anni.

Risulta più o meno esplicitata, tra le righe, un’idea di **scuola** che avevamo perso per strada e che ora stiamo riaffermando con forza: la **scuola inclusiva** che già le indicazioni Fioroni avevano salvato; la scuola che si fa motore di civiltà e democrazia, di diffusione di **competenze di cittadinanza irrinunciabili**, della scuola che si attiva per accogliere ed ospitare tutte le **diversità** ma che si oppone a che queste possano scivolare verso le disuguaglianze.

Insieme all’idea di scuola appare in più punti anche l’idea della classe come gruppo cooperativo, dove si attiva l’aiuto reciproco, in una visione comunitaria dell’apprendimento, in un **contesto** di relazione di cura.

Un’altra idea che va esplicitata è quella di **bambino** il quale non appare più spinto in pista precocemente da genitori frenetici e narcisisti ma viene seguito secondo i suoi tempi perché acquisisca senz’altro delle competenze, delle autonomie, il primo impianto di cittadinanza, ma viene anche preso in considerazione per la maturazione di una identità “**forte**” e coesa. Bambino, e poi adolescente, che riesca in questo percorso difficile di crescita ad essere contemporaneamente **compreso** anche nella sua ricerca di **senso**, che non deve essere mai mortificata, pena il sorgere dentro di lui, un po’ alla volta, un ospite inquietante chiamato nichilismo, come dice U. Galimberti nel suo famoso libro su questo argomento. Un’idea di bambino che sa rapportarsi alle diversità e che è sensibile alla lotta al pregiudizio e al dogmatismo, che sa

prenderci cura di sé e degli altri e che diventa presto attento anche alla cura dell'ambiente.

Un'altra idea implicita ma che appare chiarissima attraverso una attenta lettura della premessa, soprattutto del paragrafo "Ambiente per l'apprendimento", è quella della matrice teorica di riferimento della psicologia dell'apprendimento scolastico, all'interno del quale la classe è una "comunità che apprende".

Si tratta **dell'approccio socioculturale interattivo vigotskiano**, deducibile in modo chiaro e netto anche dall'ultimo testo ufficiale, attraverso i riferimenti alla **valorizzazione** delle **esperienze** e delle conoscenze precedenti, **all'incoraggiamento per l'apprendimento collaborativo**, (quello tra pari, l'aiuto reciproco, l'apprendimento cooperativo); ma soprattutto per l'accento posto sui **contesti** dove hanno luogo attività **laboratoriali** su cui "gli alunni vengono coinvolti nel pensare-realizzare-valutare lavori condivisi" e in cui la problematizzazione sollecita la messa in **discussione** delle conoscenze già elaborate. Nelle "comunità classe e seziona" ogni bambino è una "risorsa" che va quindi attivata, valorizzata e fatta interagire con le altre.

Non appare in modo esplicito il riferimento **all'apprendistato cognitivo** ma tutti gli accenni a pratiche collaborative che incontriamo vengono riassunti dalla metodologia cosiddetta appunto dell'apprendistato cognitivo, che vede lo studente esercitare un ruolo attivo, con conseguente responsabilità, consapevolezza, sufficiente autonomia rispetto al proprio apprendimento mentre il docente contemporaneamente esercita il ruolo di guida all'apprendimento dell'allievo, proponendosi come modello di **competenza esperta**, per quanto concerne i processi e i metodi che sono propri delle discipline.

Non poteva mancare una riflessione sul concetto di **classe** come gruppo inclusivo, concetto spesso bistrattato, ma che ora riappare nei suoi aspetti di eterogeneità per ricordare come i bambini imparino molto dai pari, e non solo dagli adulti, se vengono messi in condizione di interagire fra loro attraverso il cosiddetto conflitto sociocognitivo, come affermava appunto Vygotskij. Anche l'idea di **curricolo** rimane implicita ma secondo me è un nodo da sciogliere da parte delle diverse scuole autonome.

Il riferimento non dovrebbe essere più alla programmazione *lineare* per obiettivi da raggiungere ma alla progettazione *reticolare* per co-costruire conoscenze ed alla progettazione per competenze e negli ultimi tempi secondo il modello teorico della PROGETTAZIONE A RITROSO di Grant Wiggins.

ASPETTI POSITIVI

1) Il primo aspetto che riconosciamo come molto positivo è il riferimento alla **cultura della complessità** e a ciò che essa richiede perché i soggetti imparino ad abitarla senza troppo spaesamento.

La complessità infatti richiede una revisione della logica binaria della cultura della linearità, che ci aveva abituato a classificare la realtà attraverso contrapposizioni nette esplicitate attraverso la "o" disgiuntiva (o giusto o sbagliato, o vero o falso, ecc)

La sfida della complessità è attiva già da quasi trent'anni (il testo a cura di Bocchi e Ceruti, che illustra per primo il paradigma della complessità, è uscito infatti nel 1985) ma la scuola è stata invitata ad uniformarsi con un documento ufficiale soltanto recentemente.

La premessa dal titolo "Cultura, Scuola, Persona" completamente salvata infatti dal testo del 2007, nonché i riferimenti specifici alla complessità rintracciabili anche nella nuova stesura, ci fanno capire che i tempi sono maturi perché la scuola aiuti docenti ed allievi ad elaborare la cultura della "multilogica e multidimensionalità".

Possiamo anche aggiungere che D.S.Rychen e L.Hersh Salganik nel loro testo "Key competencies" indicano delle competenze fondamentali per vivere nella società della complessità, competenze non prettamente scolastiche ma che solo la scuola può insegnare e che saranno strumenti utili per muoversi adeguatamente nell' vita e nel mondo, anche a scuola finita.

Si tratta di competenze che passano attraverso la **riflessività** e che hanno a che fare con le differenze e le contraddizioni, non pervenendo ad una soluzione o...o, ma piuttosto e...e, come una abilità di destreggiarsi tra tensioni, coniugando le diverse logiche, a volte contrapposte come la **diversità e l'universalità, la novità e la continuità, l'uguaglianza e la differenza, l'autonomia e la dipendenza, integrando finalità apparentemente incompatibili come aspetti della stessa realtà** .

Oggi , alla luce di ciò che sta accadendo a Taranto, a proposito dell'acciaiera ILLVA potremmo aggiungere, tra prendersi cura della salute dei cittadini e salvare posti di lavoro.

2) Altro aspetto positivo è il **pensiero riflessivo** che aiuta anche ad evitare il **dogmatismo e la mentalità chiusa** che potrebbero invece diffondersi se venisse incentivato solo il pensiero **riflettente**, tipico di una scuola che chiede solo la restituzione del pensiero degli altri.

La scuola attuale spesso, oltre a richiedere troppo pensiero riflettente, produce conoscenza fine a se stessa, spendibile solo nei confini di un'aula. Si tratta dei famosi *saperi inerti* di cui parla il prof. P.Boscolo nei suoi libri di psicologia dell'apprendimento.

Per poter realizzare invece un processo di riflessione a scuola bisogna partire da **esperienze** effettivamente alla portata di chi impara (aspetto prescrittivo

del testo) come raccomandano in più parti le indicazioni, a partire dalla scuola dell'infanzia, ma l'importanza è che abbiano un **senso e un significato** per chi si impegna a riflettere.

Indispensabile risulta naturalmente che i docenti si attivino per renderne consapevoli e partecipi gli allievi.

La riflessione presuppone però una comprensione autentica quindi non può partire da saperi semplicemente memorizzati e cambia a seconda dei contesti specifici dati dalle varie conoscenze: storiche, matematiche, scientifiche, naturalistiche.

Le operazioni di elaborazione delle conoscenze possono essere: **confrontare, selezionare, fare analogie, identificare fattori, ordinarli per importanza, ricostruire eventi, assumere il punto di vista dell'altro, ecc.**

3) L'elaborazione e la discussione sono individuate dal testo, già a partire dalla scuola dell'infanzia, come le attività fondamentali per la riflessione in quanto possono innescare una interazione cognitiva molto produttiva.

C'è da tener presente che oggi più che mai la attuale generazione dell'informazione diffusa, ma *non compresa, non posseduta*, abbisogna più che mai delle modalità, che solo la scuola può insegnare, di elaborazione della conoscenza.

In questo modo si impara ad argomentare, controargomentare, negoziare, **decentrarsi**, acquisire modi per rapportarsi e stare insieme così importante nella società delle differenze, come hanno spiegato molto bene C. Pontecorvo e A.M. Ajello nel loro bellissimo libro "Discutendo si impara"

4) Interessante ed attuale il rilievo dato alle diverse culture e diversi punti di vista. Da non lasciar scappare, nel paragrafo "Per una nuova cittadinanza" del documento Ceruti, la sottolineatura data al termine **interazione** prima ancora di quello di **integrazione**, a proposito della presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse, per sottolineare che l'intercultura passa per la conoscenza, il confronto e il dialogo, non per l'assimilazione *tout court*, che viene evocata dall'integrazione, che rischia di svalutare ed ignorare la cultura di provenienza dell'altro.

L'importanza poi della **parzialità del punto di vista** prende la sua forza già dalla cultura della complessità e dai suoi scenari policentrici per cui il punto di vista dell'osservatore non può che essere parziale e, per poter avere una visione più ricca, ha bisogno dell'aiuto di chi osserva da una prospettiva altra. In un mondo dalle prese di posizione ideologiche questa è un'ottica veramente rivoluzionaria ma difficilissima da diffondere perché presuppone la capacità di **ascoltare** l'altro senza pregiudizi.

Marianella Sclavi nel suo bellissimo libro "Arte di ascoltare e mondi possibili" tra le regole per imparare ad ascoltare ed *uscire dalle cornici di cui facciamo parte* dice che se vogliamo comprendere quello che un altro sta dicendo bisogna *assumere che ha ragione*.

5) Notevole è l'importanza data alla **ricerca di senso** che ci rimanda soprattutto al testo di K.Weick (Senso e significato nell'organizzazione) ed all'ermeneutica moderna a partire da Gadamer e recuperando anche la Cresson che nel suo famoso libro "Verso la società della conoscenza" ha messo in primo piano le competenze ermeneutiche, come la ricerca del significato degli eventi e dei saperi: competenze da acquisire attraverso la cultura generale, prima di parlare di competenze informatiche o di lingue comunitarie come avevano invece fatto le indicazioni morattiane che, sia pur facendo riferimento al libro succitato, hanno saltato a piè pari le competenze interpretative, fondamentali invece per acquisire il senso di cittadinanza e non restare intrappolati nella sudditanza.

Anche le discipline devono essere considerate **chiavi di lettura interpretative**; torna così il valore formativo delle discipline (Bruner) per le quali più che i confini che le dividono devono essere valorizzate le loro **interconnessioni**.

Si può raccordare alla ricerca di senso anche l'importanza accordata all'esplorazione e alla **scoperta, sempre** di bruneriana memoria, che ci fa focalizzare la problematizzazione della realtà : compito delicato di regia dell'insegnante accorto, attraversato lui stesso, prima ancora dei suoi allievi, da una perspicace curiosità epistemica.

6) Collegata ai punti precedenti è la valorizzazione data alla **metacognizione** che viene esplicitamente sottolineata e che si collega all'apprendimento per scoperta ma che si evince anche dall'importanza assegnata "all'imparare ad apprendere".

Si tratta di incoraggiare la consapevolezza e l'esplicitazione del proprio modo di apprendere nonché del suo monitoraggio. A Bruner infatti, a suo tempo, era stata criticata l'affermazione che il miglior apprendimento era quello per scoperta, perché troppo elitario e realizzato solo da pochi allievi.

A tale critica era però seguita la sollecitazione propositiva ad individuare le strategie metacognitive che caratterizzavano tale abilità cognitiva, in modo da diffonderle a tutti .

A questo punto i cognitivisti cominciarono quel filone di ricerca così fertile della metacognizione.

Della metacognizione fa parte anche la consapevolezza **dell'errore**, in genere riferito ad una situazione problematica, che così viene recuperato come un vero e proprio percorso da rifare e correggere- non solo come una risposta sbagliata- diventando in questo modo l' apprendimento un fenomeno altamente significativo e già **autovalutativo**.

I docenti, come sottolinea la pratica dell'apprendistato cognitivo, dovrebbero imparare a *pensare a voce alta* quando insegnano, esplicitando così i processi cognitivi e metacognitivi implicati nell'unità di insegnamento, per

agevolare la chiarezza della propria esposizione o dimostrazione, perché altrimenti i processi stessi possono restare *taciti ed impliciti*, quindi nascosti. Alcuni membri dell'Associazione dei matematici, durante la realizzazione del documento dei saggi, hanno affermato che gran parte dell'ignoranza e della disaffezione degli allievi italiani per la matematica dipende dal fatto che quei docenti, che non sono laureati in matematica, conoscono le procedure ma non padroneggiano i processi soggiacenti e si affidano *all'autoevidenza* della disciplina, creando danni irreparabili.

7) Si ripropone in modo significativo la creatività, nel senso del pensiero produttivo di Wertheimer, (dovrebbe essere riconfermato anche il pensiero divergente presente nel testo Fioroni)

Il primo deriva il suo significato dall'apprendimento per scoperta, ma si può definire creativo perché generativo, per *transfer*, di successivo apprendimento, il secondo invece deve la sua formulazione a Guilford che individua nel pensiero divergente alcune soluzioni inusuali alla problematizzazione e alla elaborazione dell'esperienza, utilizzando la rottura della *fissità funzionale*. Questo tipo di creatività è molto valorizzato oggi, considerato che le soluzioni *convergenti*, di fronte ai grandi problemi che affliggono il pianeta e l'umanità, si stanno rivelando ormai inadeguate o insufficienti o addirittura fallimentari.

Permane anche, naturalmente, il significato più comune ma non meno importante della creatività come espressione artistica, come si deduce dal campo di esperienza "Linguaggi, creatività, espressione" e come si vede comparire qua e là in molte discipline e aree disciplinari, soprattutto in quelle attinenti all'arte, di tutto il testo per il primo ciclo.

8) E' tornata l'alfabetizzazione culturale a sottolineare il diritto alla cultura e non solo il diritto allo studio.

Questa sottende però quella **strumentale** di base, importante soprattutto per evitare più tardi la dispersione scolastica che, come fenomeno sociale, avviene in genere più tardi ma, come fenomeno scolastico, comincia quando il soggetto debole inizia a perdere i contatti con il livello della classe perché non padroneggia le abilità di base.

Intervenire per tempo sul **disagio di non apprendere** diventa perciò fondamentale. Una efficace metodologia a tale proposito risulta essere il già nominato apprendistato cognitivo.

Le indicazioni recitano "La padronanza degli alfabeti di base è ancora più importante per bambini che vivono in situazione di **svantaggio** : più solide saranno le "**capacità**" (molto meglio le "strumentalità" dell'edizione precedente!) apprese nella scuola primaria, maggiori saranno le probabilità di inclusione sociale e culturale attraverso il sistema dell'istruzione".

Noto inoltre che il riconoscimento delle diversità non prevede anche la **valorizzazione**, scomparsa già nel testo precedente, rispetto alla L.148, che la includeva nella finalità della scuola elementare. Segue però l'opportuno recupero, dai programmi dell'85, della frase "*evitando però che la differenza si trasformi in disuguaglianza*"!

9) La solidarietà e la cooperazione, molto valorizzate nel testo, risultano atteggiamenti e comportamenti che dovrebbero scaturire dalle prassi didattiche e dal clima sociale della classe tanto da risultare abiti mentali acquisiti per la vita. Nell'ambito educativo infatti sono notoriamente efficaci più le *pratiche* delle *prediche* e la dimensione educativa grupppale risulta in questo senso la più adeguata.

Il clima sociale positivo, caratterizzato dalla cooperazione e non dalla competizione, anche troppo sfrenata all'esterno, verrà così assorbito come modo di essere utile anche per contrastare la deriva collettiva preoccupante dell'*indifferenza* e della noncuranza che connota le relazioni tra adulti. Dello stesso tenore risulta l'importanza data all'**accoglienza** e allo star bene a scuola.

10) L'etica della responsabilità compare già a partire dalla scuola dell'infanzia.

Il riferimento teorico più citato per questa tematica è in genere a M. Weber che per primo ha sottolineato come l'etica delle semplici intenzioni o convinzioni non è più sufficiente a garantire una buona convivenza sociale. Bisogna passare all'etica vera della responsabilità, quella che prevede una valutazione delle *conseguenze* delle nostre scelte e delle nostre condotte. Weber diceva questo nei primi anni del secolo scorso.

H.Jonas riprende il tema dell'etica della responsabilità, nella medesima ottica, negli ultimi decenni sempre del novecento, con il suo libro "Il principio responsabilità".

Nella nostra epoca non appare più rimandabile il riferimento a questa etica. I genitori infatti, preoccupati di far felici i figli, attivano l'evitamento di occasioni di frustrazione, di impegno e di fatica impedendo così con l'iperprotezione l'assunzione di responsabilità delle conseguenze delle loro azioni, che vengono in questo modo sempre giustificate.

Jonas tra gli elementi da prendere in considerazione, di cui assumere la responsabilità, mette anche il **pianeta** e la **biosfera**, per quanto attiene lo spazio, focalizzando poi il problema del **futuro**, per quanto attiene il *tempo*. Per queste attenzioni possiamo accostare Jonas ad Edgar Morin che, come sappiamo, tra "I sette saperi necessari all'educazione del futuro", mette l'identità terrestre. Dobbiamo perciò tutti assumere la responsabilità delle nostre azioni odierne le cui conseguenze si riverbereranno sul futuro della terra e sulle generazioni future.

11) Anche l'**etica della cura** appare già dalla scuola materna e viene ripresa poi per tutto il testo, come del resto l'etica della responsabilità. Ma oltre ad augurarsi che l'attenzione curante sia l'atteggiamento di tutti gli operatori della scuola c'è l'invito ad educare bambine e bambini alla cura: cura di sé, degli altri, dell'ambiente. Tutti i soggetti che abitano la scuola, a partire dalla più giovane età, sia femmine che maschietti, dovrebbero essere educati alla cura. Si afferma questo per contrastare l'indifferenza dilagante e diffusa, soprattutto nei confronti dell'altro e dell'ambiente, una **non-cura** preoccupante anche nei confronti dell'etica pubblica, come vedremo più avanti.

Educazione alla cura però anche per avviare una sensibilità crescente verso le Pari Opportunità donna-uomo, visto che ancora grava sulle spalle delle donne il peso a volte insostenibile della *doppia presenza* del lavoro in casa e fuori casa.

E' stata Carol Gilligan a parlare per prima di etica della cura; il suo riferimento era la relazionalità femminile evidente nel lavoro di cura, cui storicamente la donna è sempre stata destinata. Dalle pareti domestiche, dove la cura veniva agita, C.Gilligan fa uscire la cura per elevarla a rango di etica universale e renderla adottabile da tutti.

Ancora una volta è stato H.Jonas a rilanciare questa etica come l'unico provvedimento efficace ed utile, come una necessità che sorge dall'*apprensione* per la vulnerabilità di un altro essere (che cosa capiterà a quell'essere se io non mi prendo cura di lui?).

12) Riappare la **valutazione formativa** che era scomparsa dalla riforma precedente. Ci riferiamo a quel principio pedagogico così importante, introdotto dalla L.517/77, che ancora oggi molti insegnanti della scuola secondaria di primo grado non conoscono.

La valutazione formativa consiste, in poche parole, in una doverosa *autointerrogazione* da parte dei docenti che, di fronte alla *verifica* del mancato successo degli allievi dovrebbero, prima di procedere ad una valutazione *sommativa*, avviare l'*autovalutazione* del proprio repertorio di strategie di insegnamento e della propria competenza professionale a leggere il *processo* di apprendimento dei soggetti in difficoltà. Contemporaneamente dovrebbero essere in grado di offrire una possibilità immediata di aiuto che favorisca il superamento *in itinere* delle difficoltà, modificando o riformulando gli stimoli didattici, *diversificandoli* e intervenendo pure nel *contesto*.

La causa del successo/insuccesso dell'alunno non doveva e non deve, perciò, essere attribuita soltanto alla capacità/incapacità dell'alunno, al suo elevato/scarso impegno, ecc. ma dovrebbe essere assunta una co-responsabilità del processo insegnamento/apprendimento.

A questo serve anche un lavoro di **de-privatizzazione** delle pratiche didattiche fra i docenti, partecipi della **comunità professionale** cui fa riferimento in modo molto opportuno il documento preso qui in esame.

ASPETTI CARENTI

1)Poteva essere valorizzato di più il **corpo esistenziale, relazionale, emozionale**, in altre parole il corpo di Wallon, Merleau-Ponty, Ajuraguerra, Lapierre, ma anche il corpo delle neuroscienze di Damasio e dei neuroni specchio. Possiamo quasi parlare di rimozione del corpo.

Oggi noi sappiamo che l'identità nasce dalla primitiva corporeità come una gemmazione lenta e continua che passa attraverso l'immagine corporea come nucleo rudimentale.

Le attuali teorie delle neuroscienze hanno spiegato ancora meglio la connessione tra corporeità, emozioni e sentimenti.

Antonio Damasio, il più noto e autorevole neuroscienziato odierno, afferma con forza nel suo testo "*Alla ricerca di Spinoza*" che la mente emerge da un cervello situato in un corpo con il quale interagisce e che, grazie alla mediazione del cervello, la mente è radicata nel corpo vero e proprio e che il cervello "sente" i messaggi del corpo.

Proviamo ad immaginare di non sentire improvvisamente piacere quando ascoltiamo uno dei brani musicali preferiti, essendo tuttavia ancora consapevoli del contenuto intellettuale dello stimolo sonoro, coscienti che un tempo noi provavamo piacere.

Sapere ma non *sentire*.

Ecco questo è un esempio del rischio della rimozione del corpo.

A dire il vero ogni tanto nei testi programmatici fa capolino un timido tentativo di valorizzare il corpo nei suoi aspetti relazionali, perfino a volte simbolici, ma poi la voce del relatore di turno si ritrae, diventa afona ed all'orizzonte appare in soccorso il tecnico del movimento e la corporeità viene ridotta ad educazione del movimento...

Quanta tristezza questa paura del corpo vero, esistenziale, con la conseguenza poi che a farla da padrone, alla fine, quando bambini e bambine saranno cresciuti, sarà spesso un corpo inautentico, palestrato, ipertonico, rifatto, solo narcisisticamente investito, oppure un corpo sfatto dal superlavoro, sovente distratto da sé e comunque "altrove"!

Un corpo che si mostra oppure al contrario che si nega, ma che non è più in grado di *sentire e di sentirsi*. Ed i soggetti così non "abiteranno" completamente il loro corpo, come dice Donald Winnicott.

2) Ugualmente manca l'approfondimento sull'**identità di genere**, che non può essere ridotta ad un dato anatomo-biologico ma che chiede di essere sostenuta verso la maturazione di una identità solida e coesa, a prescindere dall'orientamento sessuale, che superi i vecchi stereotipi sessisti e che vada nella direzione delle **Pari Opportunità**.

Tra le differenze da rispettare, di cui si diventa consapevoli a scuola, dovrebbero esserci infatti anche quelle di genere che il testo però trascura. Compare, a proposito del "Corpo e movimento" una laconica espressione del tipo, in riferimento ai traguardi di sviluppo delle competenze: "*Riconosce ..., le differenze sessuali...*" come se maturare l'identità di genere significasse semplicemente prendere atto delle differenze sessuali! Successivamente ogni tanto compare il termine *genere* ma non spunta all'interno di una sollecitazione esplicita, rivolta al corpo docente, a farsi carico della maturazione dell'identità, prima di maschietti e femminucce e poi di ragazze e ragazzi, affinché crescano uomini e donne il più possibile scevri da vecchi stereotipi e all'interno di una relazione che riconosca e renda operative le pari opportunità.

Si affaccia, per esempio, a proposito della scuola del primo ciclo, all'interno del paragrafo " Il senso dell'esperienza educativa" la frase : "(La scuola) *segue con attenzione le diverse condizioni nelle quali si sviluppa l'identità di genere, che nella adolescenza ha la sua stagione cruciale*". Sfido chiunque a capire che seguire con attenzione, significa intervenire perché vengano intaccati gli stereotipi sessisti che non permettono sia a maschi che a femmine di essere avviati contemporaneamente *sia alla autorealizzazione che alla relazione*.

La recente pubblicazione di L.Lipperini "Ancora dalla parte delle bambine", che tutte le persone di scuola secondo me dovrebbero leggere, ci rivela l'illusione di aver consolidato un percorso di crescita della consapevolezza della dignità femminile!

3)Non viene presa in considerazione l'etica pubblica, anche se è stato inserito un intero paragrafo " Cittadinanza e Costituzione" e nel paragrafo precedente si fa riferimento al "bene comune" , ma in questo modo così riduttivo il testo non si fa carico della lotta al **familismo e alla corruzione.**

Sappiamo infatti che il deficit di etica pubblica deriva anche da un familismo italiano consolidato. Negli anni cinquanta Banfield aveva parlato di familismo amorale e più recentemente Antonio Gambino ha definito questa particolare malattia degli italiani "familismo materno", intendendo con ciò una mentalità materna-familiare, ovvero una psicologia che ha privilegiato la figura della madre la quale "guarda con sospetto tutto ciò che avviene all'esterno". Gambino, a partire da ciò, individua i particolari difetti degli italiani nella **noncuranza** di fronte alla legge, nel **clientelismo**, nella mancanza del senso dello Stato, nella **corruzione**, nel **trasformismo**, nella ricerca del protettore e via dicendo.

La tesi di Gambino consiste nel far risalire le cause di questi difetti storici del popolo italiano alla mancanza della rivoluzione protestante nel nostro paese per l'importanza che ha avuto la presenza del papato. Rifacendosi a Max Weber ed alla sua analisi sulla questione cattolica, l'autore stabilisce una

specie di legame perverso “tra la mentalità italiana e la confessione, intesa come passaggio obbligato per ottenere perdono” Questa scorciatoia bloccherebbe la crescita di una cultura rispettosa della collettività e consoliderebbe l’ottica familistica materna che porta al disprezzo della *res publica*.

Al di là delle cause analizzate da Gambino, su cui potremmo essere o non essere d’accordo, rimane comunque il fatto che dobbiamo fare i conti con questa mentalità e con la situazione che questa porta con sé. Qualcuno parla di indispensabile “trasformazione antropologica” per poter ottenere una svolta su questo fronte anche se, ogni volta che si fa riferimento a tale processo, c’è subito qualche arricciamento di naso...

Noi comunque crediamo che il compito così difficile e delicato di educare alla cittadinanza come etica pubblica spetti alla scuola, deputata per compito istituzionale a formare le giovani generazioni nel miglior modo possibile, contrastando tutte le derive che ritiene devianti.

- - -