

Perché Scuola. Punto e a capo?

Monica Sorrentino

L'ipotesi progettuale di questa rubrica è quella di mettere un "punto" e di andare a capo rispetto a una visione classica della formazione per dare invece spazio a percorsi attuali e orizzonti innovativi perseguibili dalla Scuola di oggi.

Questa intenzionalità prende avvio da alcuni impliciti concettuali tradizionalmente diffusi nell'ambito educativo i quali – se esplicitati, condivisi e ripensati – possono ri-orientare il pensiero e l'azione formativa.

Un primo "mito" si articola intorno a una considerazione della Scuola intesa come mero ambito applicativo e di implementazione dei risultati della ricerca universitaria. Studi recenti in ambito pedagogico mostrano come la Scuola attualmente si configuri allo stesso tempo sia come *ricerca* che come *azione*: non solo quindi punto di partenza e di arrivo della ricerca universitaria, ma anche *partner* paritario e imprescindibile con cui interfacciarsi e dialogare in corso d'opera.

Una Scuola così connotata affiderebbe la propria efficacia al docente ricercatore, il quale crede nell'idea che la sperimentazione sia parte integrante del processo formativo e non esita a mettersi direttamente in gioco¹. Il contrario quindi del docente per così dire "ricercato" (proprio nel senso di *wanted*) che viene spesso ricordato dagli alunni come responsabile di approcci dis-adattivi alle materie di studio o alla stessa Scuola (condizionanti le scelte successive personali, culturali e professionali).

Un secondo aspetto da rivedere è l'individuazione del baricentro formativo della Scuola esclusivamente nella *istruzione* – strumento veicolante i progressi della scienza e dei saperi – nella *educazione* – definizione intenzionale di valori normativi in vista della formazione dell'uomo – e nell'*apprendimento* – processo ineludibile che può collaborare ai fini formativi. In prospettiva socio-costruttivista, culturalista e contestualista, la Scuola e l'Università possono essere comunità di apprendimento nella misura in cui co-costruiscono conoscenza condividendo e negoziando i rispettivi saperi nel riconoscimento delle reciproche e specifiche competenze. Ciò comporta l'entrata in gioco di argomenti quali la *relazione formativa* e l'*educabilità*; si concretizza di conseguenza il superamento della logica *trasmissiva* di erogazione/ricezione passiva e a-critica del sapere.

Un altro ambito da considerare – oltre all'istruzione, all'educazione e all'apprendimento – è rappresentato proprio dalla *educabilità*², lo studio dei vincoli del potenziale biologico in relazione alle possibilità dell'azione educativa. L'educabilità prova infatti a rispondere alla domanda formativa di chi si interroga sulle possibilità di riuscita di ogni studente in considerazione delle specificità che lo caratterizzano – biologiche, ambientali, esperienziali, socioculturali,....

Questa rubrica vuole pertanto dare voce a una "Pedagogia della Scuola", intesa come scienza, in cui la Scuola sia protagonista nella ricerca e individui in modo sperimentale i propri *criteri regolativi* interni. Ciò attraverso la metariflessione contestuale sulla propria *forma* teorica e pratica, sulle proprie *risorse* e sulle proprie *strategie*.

Una scienza pedagogica che corrisponda a tale profilo identitario dovrebbe essere *concreta* – una *attitudine*, scriverebbe De Bartolomeis³; oppure una *teoria pratica*, alla Granese⁴ – e potrebbe

¹ Il docente ricercatore favorisce la co-costruzione dell'identità cognitiva di ciascuno dei suoi alunni, rendendoli così responsabili delle proprie conoscenze, delle personali scelte cognitive e del loro ruolo nella comunità di appartenenza, svolgendo così una funzione di *esempio*.

² Concetto inedito emerso dagli studi interpretativi delle scienze bioeducative, un campo di ricerca che coinvolge *direttamente* la pedagogia, le scienze biologiche, le neuroscienze e *indirettamente* la filosofia e la psicologia. Cfr. Santoianni F. (2006) *Educabilità cognitiva*, Carocci.

³ Cfr. De Bartolomeis F. (1953), *La Pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze.

essere in grado di proporre risposte a esigenze e bisogni formativi maturati all'interno di una Scuola reale, con caratteristiche specifiche e *situate*.

Un altro aspetto per una Pedagogia *della* Scuola potrebbe essere rappresentato dalla acquisizione di capacità *adattive* da parte dell'istituzione stessa, che favoriscano l'attivazione di rapporti di *reciprocità dialogica* nello scambio conoscitivo tra individuo/i e ambiente (scolastico ma non solo) in cui avviene l'interazione formativa. Questo elemento basilare può tradursi nella tensione alla *circolarità* “teoria-prassi-teoria” o “prassi-teoria-prassi” che è proprio della dinamica dello statuto epistemologico pedagogico.

La matrice complessa della pedagogia, intrinsecamente *scientifico-filosofica*, le consente infatti da un lato di muoversi come scienza applicata e di mettere mano concretamente *alla* prassi educativa, in funzione delle diverse esigenze, per progettare *da lì* possibili ipotesi di lavoro. D'altra parte, le consente nello stesso tempo di metariflettere criticamente sul *proprium* pedagogico e di regolare così la pluralità di punti di vista rispetto ai quali è *trasversale*: cioè rispetto alle discipline coinvolte (in modo *trans, inter* e *pluri*-disciplinare) e ai contesti di riferimento (formali, informali, non formali).

La rubrica *Scuola punto e a capo* intende quindi costruire olisticamente *ponti*, terreni di correlazione, di confronto e di dialogo su diversi *trends* pedagogici, tra i vari ambiti, tra i vari campi del sapere, tra i diversi livelli e le diverse matrici, per configurare in questo modo nuovi *spazi* di significato definibili nelle possibili sinergie tra la Scuola e l'Università.

⁴ Cfr. Granese A. (1968), *Filosofia analitica e problemi educativi*, La nuova Italia, Firenze.