

C’è ancora bisogno della scuola? Le esigenze educative del presente

Prof. Maria Teresa Moscato

(Testo ad uso interno del Seminario)

La domanda che titola questo Seminario, sia pure provocatoriamente, evidenzia comunque una problematicità avvertita e che non può non inquietarci. Perciò ho incorporato la domanda stessa nel titolo affidatomi, e proverò a rispondere seguendo due direzioni di riflessione: la mia prima risposta è che *la scuola è più che mai necessaria*, ma bisogna ripercorrerne e ricomprenderne le “funzioni strutturali”, se vogliamo individuare, almeno potenzialmente, le direzioni per una sua ri-progettazione¹. Il secondo tema di riflessione, inseparabile dal primo, è dato dalle “domande educative” del nostro tempo, per quanto si tratti di “domande” che non vengono mai formulate. Perciò preferirei parlare di “esigenze educative” diffuse, accettando la responsabilità di interpretarle.

In premessa dobbiamo riconoscere che viviamo in un’epoca splendida per molti versi, per la qualità di vita umana che è diventata possibile in larga parte del mondo (ma non in tutto); per le scoperte scientifiche e la potenza tecnologica di cui ci possiamo avvantaggiare; perfino per una coscienza religiosa divenuta più acuta, ma anche sofferta. E tuttavia ci sono punti di criticità elevati nella nostra vita di oggi, e fra essi anche l’educazione e la scuola.

Le funzioni “strutturali” della scuola

Istituzioni individuabili come “scuole” si possono rintracciare storicamente sin dalle origini della civiltà umana e in tutte le culture, sebbene in forme e con sviluppi differenziati². Si possono scrivere capitoli affascinanti sulla storia della scuola nella civiltà, ma questo ci porterebbe troppo lontani dal nostro tema (cfr. Moscato, 2013, cap. 2). Mi limito a richiamare alcune funzioni fondamentali, ricorrenti, in termini trasversali, in diverse culture storiche:

- a) La scuola ha sempre a che fare con la “cultura formalizzata”, che costituisce il suo specifico contenuto/ strumento di base (leggere, scrivere e calcolare); e anche il suo contenuto più sofisticato e di elevato livello (la conoscenza scientifica, il patrimonio letterario, la tradizione religiosa etc.)³. Per secoli e secoli, la scolarizzazione è stata la via d’accesso alla cultura forma-

¹ Le scuole, storicamente, sono state sempre e continuamente “riprogettate”, nella teoria e nella prassi. Ma ogni generazione deve, inevitabilmente ricominciare l’opera.

² Un esempio interessante si trova nel libro biblico di Daniele (Dan 1, 1-20), da cui traspare l’esistenza di un sistema scolastico tale da inserire nella cultura caldea (in tre anni) i giovani ostaggi ebrei, selezionati per le loro potenzialità intellettuali quando ancora non conoscevano neppure la lingua dei loro oppressori.

³ Intendo che sono sempre esistite scuole per le élites e scuole per tutti, in canali diversi. Solo il Novecento occidentale ha unificato i sistemi, con una battaglia politica che è ancora oggetto di dibattito.

lizzata, e un sistema scolastico-accademico, comunque strutturato, è stato anche il luogo della *conservazione, trasmissione e riproduzione* della cultura (identificata con la conoscenza umana tout court). Negli ultimi secoli la conoscenza umana per eccellenza si è qualificata sempre più come “scienza”, per quanto resista ancora storicamente l’idea di una “cultura umanistica” come un bene desiderabile. Ma tutti i sistemi scolastici, comunque identificati, sono stati la via d’accesso alla conoscenza anche nel senso, meno evidente, della *rigenerazione* e dello *sviluppo* della cultura in termini personali nelle menti giovani. Tutte le generazioni di nuovi nati, entrando in contatto con la loro cultura, fanno di essa la loro “cassetta degli attrezzi” (è una metafora di Bruner) per affrontare la realtà e governarne l’esperienza. Sotto questo aspetto, la scuola può essere definita anche come “l’ingresso nella vita della ragione”, e come tale essa ha avuto (almeno negli ultimi secoli) un più stretto e diretto rapporto con l’intelletto piuttosto che con le emozioni e gli affetti. Ma è chiaro che anche un approccio quasi esclusivamente intellettualistico assolve una funzione educativa (o formativa) in senso stretto, e che la scuola non può mai essere, per definizione, educativamente “neutrale”. La sua azione didattica comporta necessariamente una forte incidenza nei processi di “conferimento di senso alla realtà” con cui l’Io si orienta nel mondo, fin dagli anni dell’infanzia. Il “conferimento di senso” è sempre la preconditione psicologica anche dell’orientamento morale e religioso della persona. La scuola occidentale moderna ha sempre perseguito, almeno idealmente, e fino agli anni Ottanta del Novecento, un approccio alla conoscenza di tipo sistematico, filosofico-scientifico, per quanto possibile organico.

- b) La scuola ha sempre una funzione di *socializzazione specifica*. La socializzazione è determinata, ovviamente, anche da altre istituzioni (la famiglia in primo luogo) e avviene anche in altri luoghi (dalla parrocchia agli ambienti di lavoro o ai gruppi informali), ma vi è uno specifico della scuola sul quale pedagogicamente vale sempre la pena riflettere, e che naturalmente chiama in causa anche il mondo delle emozioni e degli affetti, e soprattutto l’orientamento morale della persona in crescita. Per questi aspetti la scuola è stata in grado di socializzare garantendo un senso progressivo di *appartenenza*, dal proprio gruppo classe, e dal territorio concreto, a gruppi sociali molto più ampi e ad un sistema di cultura formale di riferimento (intesa come *civiltà*). Questo senso di appartenenza che si acquista nel corso dell’esperienza di scolarizzazione diventa di per sé una motivazione ulteriore allo sviluppo della conoscenza, ma è anche una componente decisiva dell’identità personale. Il rapporto ideale della scuola con i temi della cittadinanza non è casuale: la scuola è stata nei secoli elemento di condivisione e di unificazione sociale, politica e religiosa a vari livelli.
- c) *Il processo di scolarizzazione ha una funzione intrinsecamente selettiva, nella misura in cui esso mette di fatto “alla prova” ciascuno degli allievi, i quali a loro volta tendono, nel tempo lungo, ad auto-selezionarsi, nella misura in cui si riconoscono (o non si riconoscono) nei modelli e nei valori anche impliciti, propri della scolarizzazione.* Dove le leggi e il costume non permettono, e/o non accettano questa funzione selettiva, la selezione si traduce in fenomeni di insuccesso personale (manifesto o latente), di rifiuto sostanziale della scolarizzazione (allievi che si autoescludono), insuccessi/rifiuti che avranno effetti devastanti sul piano personale, e avranno indiscutibili conseguenze sociali e perfino economiche (tutte le devianze e le forme di disagio presentano dei costi elevati,

sia in termini personali e familiari, sia in termini sociali). La possibilità di progettare materialmente una scuola che orienti la persona senza selezionarla negativamente e anticipatamente, vale a dire di una scuola che possa garantire a tutti un “successo formativo”, per quanto non si possa considerare impossibile in assoluto, costituisce un modello ideale (la scolarizzazione universale e la personalizzazione educativa) che presenta grandi difficoltà nella trasposizione didattica concreta, ma che soprattutto presenta costi elevati, perché esige classi poco numerose, un ampio numero di docenti molto qualificati, spazi e laboratori, attività esterne organizzate, insomma tutti i supporti di una potenziale *personalizzazione* dei percorsi educativi scolastici. Qualsiasi crisi economica demolisce rapidamente questa ipotesi. Non deve sorprendere però che siano sempre orientate in questo senso universalistico/personalizzante (e spesso risultino efficaci) le scuole cattoliche, giacché negli educatori di formazione religiosa esiste l’idea generativa della “preziosità”, agli occhi del Dio creatore, di ogni allievo loro affidato, e dunque del valore della diversità umana. E le crisi economiche non fanno loro cambiare idea, nonostante le difficoltà oggettive che incontrano e i potenziali fallimenti.

- d) In tempi recenti (è ancora una intuizione di Bruner, 1997), si è fatta strada l’idea, insieme alla consapevolezza del fallimento dei sistemi educativi occidentali, della necessità che la scuola “lavorasse a sostegno dell’Io” personale, con una più ampia consapevolezza educativa. Il concetto è equivalente a quello di una “scuola per la persona”, o della “centralità dell’alunno”. Concetto valido tuttora, per quanto sembri incompatibile con la natura sempre collettiva dell’istituzione scolastica, che lavora sempre con gruppi di studenti in parallelo. Questa affermazione di Bruner riporta l’attenzione sulla funzione educativa della scuola in termini più complessivi: intelligenza, volontà, emozioni e affetti, e infine criteri morali e sviluppo spirituale. Vediamo immediatamente che ciò implica che la scuola sia oggi ancora più necessaria, ma solo se le si riconosce una più ampia e concreta dimensione/ responsabilità educativa. Sul piano storico reale, stiamo oggi andando nella direzione opposta, in termini di burocratizzazione, omologazione e svalutazione progressiva della scolarizzazione.
- e) Aggiungo come corollario che, date le sue funzioni, è inevitabile che la scuola diventi luogo di dibattito e di conflitto, e che le forze sociali e politiche emergenti si battano contro il supposto monopolio culturale dei sistemi scolastici. Contemporaneamente, è ovvio che ogni ideale di riforma politica e religiosa, o anche ogni movimento culturale, tenda a riprogettare la scuola secondo la propria misura. Per i responsabili di scuole cattoliche sarebbe utile ripensare la funzione che la scolarizzazione ha avuto (effettivamente) anche nello sviluppo di una cultura cristiana. La comprensione del passato non serve, ovviamente, a restaurarlo, ma piuttosto è essenziale nel tentare di direzionare il presente.

Le esigenze educative del presente

Vorrei prendere in considerazione solo due nuclei tematici che ci interessano in questo discorso, e che io giudico gli elementi più importanti della crisi che oggi viviamo: la cultura massmediatica e la crisi della famiglia.

La specificità della attuale “società dell’informazione” sembra presentarsi con l’immagine della “finestra aperta sul mondo” disponibile a tutti, spalancata dalla rete internet. La conoscenza sem-

bra oggi depositata sulla rete stessa, e finalmente “facile” per tutti e in potere di tutti. Al di là dei vantaggi e della funzione positiva della rete (ormai tutti noi possiamo usarla come un grande e onnipresente dizionario enciclopedico sempre aggiornato, come un traduttore, ed effettivamente come un accesso a molti oggetti cui un tempo si doveva accedere materialmente, per esempio i siti didattici di alcuni Musei), dimentichiamo spesso che internet non è una “finestra aperta” immediata, ma una grande mediazione culturale essa stessa, mossa da un prevalente interesse economico (ma anche politico-sociale). In essa si può rintracciare tutto e il suo contrario, e ci bombardano di continuo con forme di pubblicità a 360 gradi, oppure con le esternazioni e i chiacchiericci di tutti noi. Una chat può veicolare il vangelo quotidiano come la sciocchezza e l’umana follia di chiunque. L’uso delle chat sta cambiando la nostra dimensione sociale: abbiamo perso l’addestramento a parlare con l’altro guardandolo in viso, non serve più alcuna capacità di empatia per parlare con chiunque. Per l’altro verso, l’apparente facilità della comunicazione ci fa mettere fra parentesi l’idea che occorra una “cassetta degli attrezzi” per gestire la conoscenza umana. L’educazione e l’istruzione sembrano cosa superflua. Il predominio di internet si accompagna purtroppo alla più scatenata e demagogica contestazione dei sistemi organizzati, e in particolare dei sistemi scolastico-accademici. Ma tutto è gravato dal “sospetto”, non solo la politica. La mentalità individualistica dominante trova nell’apparente facilità di una “perenne connessione”, tendenzialmente anonima, il modo per evitare la fatica e l’impegno del rapporto sociale e della sua responsabilità. Ovviamente queste affermazioni potrebbero/ dovrebbero essere supportate da studi specifici, che esistono solo in parte, ma che qui non possiamo accennare. Tuttavia, non c’è dubbio che la società dell’informazione presenti ai “nativi digitali” un orizzonte culturale eterogeneo, composito e conflittuale, in cui la sistematicità razionale (criterio formativo dominante della modernità) non trova posto e comunque non è più un valore. L’apparente primato dell’esperienza diretta si sovrappone al supposto valore del *disorientamento* e dell’*erranza* come nuove parole d’ordine del post-moderno. Questa è una civiltà in cui non esistono più *terre promesse*, perché le abbiamo raggiunte, scoprendo che erano deserti urbani in cui smarrirsi. Nel configurarsi di questo spazio/tempo indefinito di vita, comunque lo si voglia definire, incide ancora, a mio parere, la contestazione generale degli anni Sessanta, sulla cui eredità si è innestato il post-moderno che abitiamo. E incide senza dubbio la supposta “morte di Dio”, che ci ha resi globalmente orfani e non più fratelli, attaccando e sgretolando alcune idee guida, come il “bene comune” o la solidarietà sociale. Ma lascio qui questa analisi, che ci porterebbe troppo lontano.

In questo quadro culturale, lo sviluppo di una “società dell’informazione” ha assestato negli ultimi decenni un colpo quasi “mortale” alla scuola, almeno nell’immaginario sociale. Ovviamente questo dipende dalla sotterranea concezione che la scuola fosse il “deposito” della cultura formale (piuttosto che il luogo della sua continua rigenerazione), e che quindi la disponibilità e l’accessibilità generalizzata di informazioni (apparentemente depositate su internet) la rendano superflua e inutilmente costosa, almeno rispetto alla sua funzione primaria.

Per quanto riguarda la socializzazione infantile e giovanile, altra importante e riconosciuta funzione della scuola, sono sotto gli occhi di tutti i fenomeni di bullismo (anche cibernetico) e di persecuzione dei soggetti deboli. I conflitti crescenti, degli alunni fra loro e con i loro insegnanti, le difficoltà di rapporto genitori/ insegnanti, perfino le cattive condotte di alcuni insegnanti, evidenziano i sintomi di una crisi profonda e generalizzata, che è inutile minimizzare. La scuola sembra aver perso le sue funzioni di “luogo protetto” per l’infanzia, e anzi mostra di favorire al proprio interno condotte indesiderabili (dal furto allo spaccio di sostanze). La percezione diffusa è che oggi le classi (o i sottogruppi classe) si strutturino più nella forma della “banda” che nella

dimensione di quel laboratorio operoso di democrazia che il Dewey (1917) immaginava all'inizio del Novecento. L'idea della scuola come luogo ideale di incontro costruttivo fra le diversità, che ha guidato per decenni la battaglia politica per la scolarizzazione universale, oggi si dimostra in larga parte fallita alla prova dei fatti.

E quanto all'idea bruneriana di "una scuola a sostegno dell'Io" personale, si tratta di una idea che enfatizza, evidentemente, la necessità di una scuola educatrice, moralmente autorevole, costruita sul principio di personalizzazione, cioè l'opposto di una scuola "neutra", scienziata, istruttivista, fortemente burocratizzata, sottoposta a pressioni e condizionamenti dall'alto (l'Amministrazione) e dal basso (le famiglie). Oggi viviamo una scuola in cui i docenti e i dirigenti devono preoccuparsi di ricorsi amministrativi e denunce in termini mai accaduti nei decenni precedenti. Allo stesso modo, si è diffusa una percezione crescente della inadeguatezza del corpo docente e dirigente, favorita da scandali cui i media forniscono ampio risalto. Ma è l'Amministrazione, e la politica, ad aggravare il disagio della classe docente e il sospetto sociale nei confronti della scuola, enfatizzando un presunto bisogno di rinnovamento continuo, un'exasperante, logorante e penalizzante richiesta di formazione e qualificazione specifica (per altro pagata dagli aspiranti docenti), sempre più burocratizzata, sempre più "tecnica", sempre più omologante.

In realtà, la ragione principale che ci porterebbe oggi a investire sulla scuola in termini educativi, è legata alla perdita di efficacia educativa e di autorevolezza morale della famiglia. E questo è il secondo nucleo tematico su cui vorrei richiamare l'attenzione. Anche al di là degli aspetti specifici di crisi dell'istituto familiare (soprattutto i conflitti coniugali e le separazioni/ divorzi, che hanno conseguenze educative importantissime ed implicazioni sociali ed economiche notevoli), osserviamo che il costume familiare si è radicalmente modificato, negli ultimi quaranta anni, presumibilmente nel quadro di una crisi culturale che ha travagliato ormai diverse generazioni. Oggi la famiglia si costituisce soprattutto come un ambiente emotivo/ affettivo, di supporto e di cura alla persona del figlio/a, che apparentemente non prevede più come fisiologica l'espulsione del giovane adulto dal proprio nucleo. Quali che siano le ragioni sociali ed economiche che favoriscono una adolescenza prolungata all'infinito, ci sono comunque alcuni elementi ricorrenti che si devono studiare, dal punto di vista del processo educativo. La famiglia, apparentemente, riconosce autonomia e libertà ai propri figli fin dall'infanzia (anticipazione sistematica di alcune condotte adulte prima dei dieci anni); essa esercita il controllo sui figli in termini di protezione fisica, ma sembra aver rinunciato a qualsiasi indicazione morale e religiosa. E spesso dietro condotte amorevoli e tenere di genitori apparentemente asserviti ai bisogni dei loro figli, esistono segrete forme di possessività e bisogni di potere. Vogliamo, in altri termini, che il figlio/a continui ad aver bisogno di noi e del nostro supporto. Vogliamo che non si allontani troppo da noi. E questo impedisce nel giovane adulto l'assunzione di responsabilità di una nuova famiglia, di una vocazione professionale e sociale (al massimo egli "subisce un destino"). Vorrei citare un passaggio di papa Francesco nella sua *Amoris Laetitia* (2016), rispetto all'educazione dei figli:

Quello che interessa principalmente è generare nel figlio, con molto amore, processi di maturazione della sua libertà, di preparazione, di crescita integrale, di coltivazione dell'autentica autonomia. Solo così quel figlio avrà in se stesso gli elementi di cui ha bisogno per sapersi difendere e per agire con intelligenza e accortezza in circostanze difficili. Pertanto, il grande interrogativo non è dove si trova fisicamente il figlio, con chi sta in questo momento, ma dove si trova in un senso esistenziale, dove sta posizionato dal punto di vista delle sue convinzioni, dei suoi obiettivi, dei suoi desideri, del suo progetto di vita. Per questo le domande che faccio ai genitori sono: Cerchiamo di capire 'dove' i figli veramente sono nel loro cammino? Dov'è realmente la loro anima, lo sappiamo? E soprattutto, lo voglia-

mo sapere? (AL, 261. Il Papa ha affrontato questo punto anche in altri documenti, come la *Evangelii gaudium*, del 2013).

Papa Francesco mostra, in AL, una fine sensibilità pedagogica, e mette a fuoco l'elemento principale di crisi dell'educazione familiare, che per sua natura deve essere specificamente e prioritariamente *educazione morale*. Se ora la famiglia ha smesso di determinare al proprio interno, rispetto ai propri figli, quell'azione di conferimento di senso alla realtà, azione comunque progressiva, che contiene anche le ragioni e le motivazioni personali di un bambino per andare a scuola, e per lasciarsi mettere alla prova dalla scolarizzazione, chi potrà più riconoscere valore alle istituzioni scolastiche? o almeno a questo tipo di scuola? Segnalo che l'enfasi e il dibattito sulla educazione alla cittadinanza nella scuola, comunque formulata, è sempre un tentativo "laico" di riaggregare le attività didattiche intorno a un progetto educativo dentro la scuola, indipendentemente da qualsiasi "residuo metafisico": Dio, il Bene, il Vero, il Giusto. Ci si dirà che queste idee sono "soggettive" e "illusorie", oppure saremo noi a vergognarci di ammettere che abbiamo ancora bisogno del Bene, del Vero e del Giusto come idee guida?

Il discorso potrebbe essere semplificato al massimo in questi termini: se una società umana non cerca più per se stessa e per i propri nati, né il bene né il vero, con quali criteri essa potrà avviare processi educativi? E che cosa chiederà alla scuola, posto che ne percepisca ancora la necessità? La domanda che possiamo porre in questo contesto, a mio parere, è se la scuola come istituzione, leggendosi come espressione di comunità sociali più ampie, possa avere l'iniziativa di riproporsi, di riprogettarsi, se possa avere il coraggio di presentarsi come un soggetto educativo, oltre che didattico. Per le scuole cattoliche, in particolare, mi chiedo se questo sia ancora possibile. Se per esse, oggi certamente minoritarie, in termini di numero e in termini di identità, sia possibile riaffermarsi come una comunità educativa. Ed è quest'ultimo punto che vorrei discutere con i presenti. Ma vorrei concludere con una precisazione circa le risorse educative effettive che le scuole hanno, o che possono avere. Sono fondamentalmente almeno due:

- La relazione. La scuola può offrire relazioni umane significative, di ogni allievo con i suoi insegnanti, degli allievi fra di loro, dei gruppi classe con ogni singolo insegnante. Sono *educativerelazioni* che si riferiscono a significati e valori, mediando contenuti scientifico-disciplinari; relazioni che propongono personali compiti di sviluppo, li accompagnano, li valutano, li esercitano. Relazioni che chiedono fiducia e offrono fiducia a ciascun allievo; relazioni che "contengano" le persone giovani (nel senso di Winnicott); relazioni in cui i ragazzi incontrano degli adulti "affidabili", ricavandone la speranza personale di poter diventare a propria volta "adulti affidabili". E' fuori moda ricordare che l'educazione si compie soprattutto attraverso le relazioni significative, in un delicato gioco del "tirare la fune" fra due ordini di soggetti. Vorrei sottolineare che le *relazioni dicu- ra* che gli insegnanti/educatori possono offrire, per quanto possano includere alcune componenti affettive, non sono costruite o definite dall'affettività. La cura è una forma d'amore che non esige reciprocità ed esclude qualsiasi pretesa. Il vero problema è che ci siano in numero sufficiente persone adulte di tale maturità umana disponibili a dedicarsi all'insegnamento.
- I modelli partecipativi di insegnamento. Ad onta del "riformismo compulsivo" che ha segnato gli ultimi venti anni, gli elementi tuttora deboli nel sistema scolastico italiano sono le metodologie di valutazione e soprattutto i metodi induttivo-attivi. Di *laboratori* si parla molto più di quanto non si operi, e sono convinta che la maggioranza degli insegnanti in

servizio tenda ad evitare qualunque modalità induttivo-attiva, per evitare che si scatenino dibattiti fra gli allievi, che essi non si sentono in grado di controllare. In realtà, qualsiasi contenuto didattico venga proposto attraverso materiale stimolo di norma attiva la partecipazione dell'allievo e lo coinvolge. Il problema sono le strategie con cui gli insegnanti ascoltano e fanno parlare gli alunni, regolano la discussione fra loro, e provocano nuove abilità di comunicazione attraverso la stessa attività didattica. Non abbiamo mai avuto bisogno di metodi *procedurali* (tipo la programmazione per obiettivi)⁴ mentre abbiamo sempre più bisogno di metodi attivi, cooperativi, comunicativi. Solo un allievo che ha imparato ad “esprimersi e comunicare” può trovare la scuola più interessante di una chat. E nella comunicazione efficace gli insegnanti devono proporsi come modelli in senso proprio. Il contrasto alla dispersività, a-sistematicità, alla logica superficialmente *multi-tasking* che governa in questo momento lo sviluppo cognitivo ed affettivo di bambini e ragazzi, può nascere solo da un rinnovamento metodologico concreto, e su questo dovremmo poter aggiornare e formare gli insegnanti concretamente. Segnalo che solo in una simile prospettiva di rinnovamento metodologico le scuole cattoliche potrebbero trovare una loro specificità, che le ri-posizioni sul “mercato educativo”.

- E infine non sarà superfluo, per ciascun insegnante, riflettere personalmente sui contenuti che propone e sul loro valore. Programmi e indicazioni non costituiscono mai una ragione sufficiente per l'insegnamento⁵: l'azione didattica si attiva sempre, sul piano psicologico, dalla convinzione di essere in presenza di un soggetto “degnò che gli si insegni” (l'allievo) e di un contenuto “degnò di essere insegnato” (la disciplina).

In conclusione, parlando da cristiana adulta, e non solo da pedagoga, mi sento di affermare che la Chiesa Cattolica, nell'ultimo mezzo secolo, sembra avere sottovalutato la funzione delle scuole cattoliche nella cura della gioventù, e anche nella trasformazione di una cultura cristiana nella società. Le scuole cattoliche sembrano essere perite senza che si avvertano per esse particolari rimpianti nell'orizzonte cristiano. Ed è, a mio parere, un errore che pagheremo per diverse generazioni. Ma forse dovremmo iniziare subito un processo di rinnovamento, pur nella consapevolezza che esso darebbe frutto solo nei tempi lunghi. Dovremmo ritrovare quel particolare coraggio che hanno sempre avuto, nel loro tempo, i Fondatori delle nostre scuole.

⁴ Di fatto, tutte le esperienze praticate nelle scuole (soprattutto le medie) fin dagli anni Settanta a contrasto dell'insuccesso scolastico, sono state di tipo attivo. Non affronto qui il tema dei metodi procedurali, ma è chiaro che gli insegnanti efficaci progettavano razionalmente le loro lezioni anche prima che si introducesse l'idea di obiettivo nella scuola italiana.

⁵ E fra l'altro le indicazioni in vigore sono tendenzialmente ottime, per quanto astratte.

Riferimenti bibliografici e possibili letture di approfondimento

J. S. Bruner (1996), *La cultura dell'educazione*, trad. ital. Milano Feltrinelli, 1997.

J. Dewey (1917), *Democrazia ed educazione*, trad. ital. La Nuova Italia, 1949.

M. T. Moscato, *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, Brescia, "La Scuola", 2008, pp. 284.

M. T. Moscato, *Cittadinanza e Costituzione e finalità della scuola*: L. Corradini (a cura di), *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale*, Napoli, Tecnodid, 2009, pp. 31-42

M. T. Moscato, *Insufficienze: un dato statistico indicativo*, "Nuova Secondaria", a. XXVII, n. 7 15.3.2010, pp.26-29.

M. T. Moscato, *Fra insuccessi sanciti e insuccessi annunciati. I voti di maturità nel passaggio all'Università*, "Nuova Secondaria", a. XXVII, n. 9, pp. 8-11.

M. T. Moscato (a cura di) *Progetti di cittadinanza. Esperienze di educazione stradale e convivenza civile nella scuola secondaria*, Milano, F. Angeli, 2011, pp. 239.

M. T. Moscato, *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Milano, Mondadori Università, 2013.

M.T. Moscato, *Dinamismi della religiosità e processi educativi*, in: F. Arici, R. Gabbiadini, M.T. Moscato (a cura di), *La risorsa religione e i suoi dinamismi*, Milano, F. Angeli, 2014, pp. 157-180.

M. T. Moscato, *Crisi del processo educativo nel conflitto coniugale. Una lettura pedagogica*, "Encyclopaideia", vol. 18, n. 38 (2014), pp. 9- 32.

M. T. Moscato, *I miei compagni marroncini hanno un altro Dio? Intercultura ed educazione religiosa*, "Parola e Tempo", Annale dell'Istituto Superiore di Scienze Religiose "A. Marvelli", Rimini, a. XIII, n. 13, 2014, pp. 201-222.

M.T. Moscato, *L'educazione religiosa nell'infanzia*, "Infanzia", a. XLII, n. 3, maggio-giugno 2015, pp. 165-171.

M.T. Moscato, *Ripensare l'educazione religiosa?* In: P. Dal Toso, D. Loro (a cura di), *Educazione ed esperienza religiosa. Una relazione necessaria e impossibile*, Milano, Franco Angeli, 2017, pp. 89-98.

M.T. Moscato, *Conflitto coniugale e processi educativi nella prima infanzia*, "Infanzia", a. XLV, 1, gennaio-marzo 2018, pp. 14-19.