



SARA FORTUNA

LA FILOSOFIA ITALIANA E LA SCUOLA

DEMOCRAZIA, INCLUSIONE, PLURILINGUISMO

SARA FORTUNA

**LA FILOSOFIA ITALIANA
E LA SCUOLA**

DEMOCRAZIA, INCLUSIONE, PLURILINGUISMO



Copyright © MMXXIII
«NeP edizioni Srl». di Roma (RM)
www.nepedizioni.com
info@nepedizioni.com
Via dei Monti Tiburtini 590
00157 Roma (RM)
P. iva 13248681002
Codice fiscale 13248681002
Numero REA 1432587
ISBN 978-88-5500-291-2

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.

Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.

I edizione: maggio 2023

INDICE

Introduzione	p. 9
--------------	------

I PARTE

L'istituzione scolastica vissuta tra Italia e Germania	p. 17
Un'autobiografia scolastica per cominciare	p. 17
La lenta scoperta della scuola tedesca: qualcosa non torna nella vita democratica del Paese	p. 22
Nido e scuola dell'infanzia cartesiane	p.c31
I liberi Kindergarten di Berlino e l'ombra delle <i>Sonderschulen</i>	p. 34
Le attiviste per una scuola inclusiva	p. 38
Le radici filosofiche del sistema scolastico italiano	p. 48
Come una scuola non democratica rende infernali le interazioni sociali	p. 51
Un traumatico accesso alla scuola tedesca	p. 60
Perché in Germania c'è democrazia per le questioni di genere e orientamento sessuale e non per la scuola?	p. 68
Le scuole Montessori non sono tutte uguali (quelle tedesche bocciano)	p. 74

La scuola deve cambiare (“Schule muss anders”): un movimento di protesta p. 87

Peregrinazioni scolastiche: ginnasio inferiore e scuola cattolica p. 90

II PARTE

Come la filosofia italiana creò la scuola democratica p. 97

L’Italian Theory e altri pensieri estroflessi p. 97

Giambattista Vico e il ’68: le lotte per una scuola democratica p. 104

L’università a distanza come tappa del processo di democratizzazione p. 118

Il plurilinguismo, la filosofia italiana e l’inclusione di chi parla altre lingue p. 125

Ironia e autoironia: ingredienti necessari per una scuola democratica? p. 145

L’universale fantastico della maestra elementare p. 154

Immanuel Kant e la scuola tedesca che non c’è p. 160

La Resistenza italiana e la nascita della scuola democratica p. 170

Scuola, filosofia e politica: l’evoluzione del sistema scolastico italiano nelle ricerche di Bertoni Jovine p. 174

Una formazione a distanza per una scuola inclusiva? p. 189

Conclusioni p. 193

Ringraziamenti p. 197

Bibliografia p. 199

INTRODUZIONE

Questo libro nasce da una serie di esperienze vissute che, come quelle di sempre più persone, sono un tessuto di lingue, luoghi, culture. Quello che mi ha portato per la prima volta a lasciare il mio Paese è stato, molti anni fa, il desiderio di approfondire le ricerche filosofiche che stavo facendo intorno alla *Fenomenologia dello spirito* di Hegel e, più tardi, durante il dottorato di ricerca, sull'evoluzione della filosofia del linguaggio tedesca dall'illuminismo fino alla fine dell'Ottocento. Ma è stato anche l'amore per una lingua e una cultura, letteraria *in primis*, che avevo imparato a conoscere già ai tempi della scuola. I miei soggiorni nella città di Berlino sono stati lunghi, sono andata via e sono sempre tornata. Ho scoperto la variegata vita culturale della città e ne sono stata ammirata, così come ho apprezzato l'apertura alle diversità di genere e orientamento sessuale. Ero convinta che *in toto* quella tedesca fosse una cultura più democratica di quella italiana. Quando, attraverso i miei figli, ho scoperto la scuola tedesca ho capito di essermi sbagliata. Anche perché intanto, dal 2005, anno in cui ho cominciato a lavorare per l'università telematica in cui tuttora insegno, avevo scoperto, attraverso le mie studentesse e i miei studenti, la scuola italiana, la sua democraticità e il suo immenso potenziale auto-trasformativo. I miei interessi di ricerca si sono trasformati grazie a studentesse a loro volta insegnanti, in larga mag-

gioranza donne, spesso attive sul sostegno, con il compito di includere in una classe bambini e ragazzi con diverse disabilità o problematiche relative all'apprendimento e con una grande passione per quel compito, l'inclusione scolastica. Il desiderio di aiutarle a migliorare la loro attività didattica mi ha portato ad affrontare in modo differente le questioni filosofico-linguistiche di cui mi ero sempre occupata. In particolare, l'interesse per l'origine del linguaggio, sia in ambito ontogenetico, come acquisizione infantile, che filogenetico, come evoluzione nella specie umana, che avevo coltivato, fin da studentessa, in rapporto alla filosofia di Giambattista Vico, è diventato un luogo in cui mi sono interrogata sul tipo di filosofia che, traducendosi in indicazioni pedagogiche concrete, può aver costituito uno degli elementi che hanno nutrito il processo di democratizzazione della scuola italiana. La dimensione plurilinguistica e plurisemiotica del pensiero vichiano mi è apparsa allora un aspetto centrale alla luce dei principi di educazione linguistica democratica elaborati e diffusi dal mio maestro Tullio De Mauro insieme a una comunità di insegnanti: l'affermazione vichiana della coesistenza e dell'interazione tra diversi tipi di segni è centrale per una didattica che si interroga su quali modalità siano, per ciascun/a discente, quelle più idonee e porta a scoprire che è proprio dall'azione sinergica di varie modalità segniche che si possono attendere i risultati migliori. L'insegnamento pedagogico vichiano è stato essenziale

per favorire una didattica che si fonda anzitutto sul potere dell'immaginazione, che stimola le emozioni positive, che promuove l'attività analogica, la propensione all'immagine e all'uso di metafore, sostenendo che è la modalità simbolica ibrida quella prevalente nei fanciulli così come nell'umanità primitiva. L'assenza di una pedagogia inclusiva nella scuola tedesca mi ha posto anche questioni di natura politica e sociale. Una prima risposta al perché la Germania non abbia democratizzato il suo sistema scolastico è stata orientata al nuovo paradigma dell'*Italian Theory*, proposto da Roberto Esposito e ancor prima da Remo Bodei, secondo cui il tasso di democraticità di certe istituzioni può essere correlato con la capacità della filosofia italiana di estroflettersi, ossia di tradursi in un dialogo con la società e le istituzioni politiche e in una serie di proposte trasformatrici all'interno di un contesto in cui la dimensione del conflitto tra diversi gruppi sociali è un elemento imprescindibile¹. Pur ritenendo questa una produttiva ipotesi di lavoro mi rendevo però conto che anche nella filosofia tedesca (così come del resto in quella francese) vi sono stati in più momenti storici elementi di estroflessione significativi che pure non hanno portato alla trasformazione di istituzioni come la scuola o come i luoghi di cura del disturbo psichiatrico. È un fatto: né la Francia né la Germania hanno creato sistemi scolastici inclusivi

1. V. R. Bodei, *Italian*, in *Vocabulaire européen des philosophies* (a cura di B. Cassin), Paris, Seuil 2004

neppure quando nel 2006 la dichiarazione dei diritti dei disabili dell'Onu ha proposto un articolo che prescriveva la creazione di un sistema scolastico inclusivo e la maggior parte dei Paesi dell'Occidente vi hanno aderito.

In questa ricerca ho deciso di adottare una metodologia di tipo autobiografico e una pratica di scrittura le cui molteplici valenze sono da tempo oggetto di ricerca filosofica in un ambito multidisciplinare. Ho cominciato anni fa a proporre alle mie laureande e ai miei laureandi di integrare all'interno del lavoro di tesi autobiografie linguistiche che potessero costruire lo sfondo del lavoro teorico². È una mossa a mio avviso necessaria per una filosofia che sempre più mette al centro la dimensione intersoggettiva e quella affettiva, ma che poi arretra di fronte a una messa in pratica conseguente di questo approccio. È infatti solo all'interno di una contingenza fatta di esperienze radicate in un tempo e in uno spazio precisi che si può davvero far emergere la soggettività nelle sue specifiche disposizioni emotive e nel suo rapporto con altre soggettività. E per comprendere davvero questo elemento, l'intersoggettività affettivamente connotata e rendere conto delle tensioni che genera, delle diverse declinazioni culturali a cui si correla, è necessario, credo, integrare una narrazione autobiografica all'interno della riflessione. Non è un caso, del resto, che per Vico il linguaggio umano

2. V. M. D'Agostino, *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino 2007; capitolo 1.

nasce come mito, ossia come narrazione riferita anzitutto al modo di rappresentare metaforicamente, attraverso una “piccola favola”, la realtà in cui siamo, una tesi che le più moderne scienze cognitive ripropongono attraverso un’ampia gamma di prove proveniente da un ambito interdisciplinare³. La scuola è, in questo senso, un caso di studio ideale. A una sua comprensione è essenziale che venga anzitutto narrata nei suoi tanti aspetti, a partire dalle esperienze che di essa sono state fatte. E non sorprende perciò che alla scuola sia dedicata in Italia una produzione narrativa di alto livello e di ottimo successo in un arco di tempo di più di un secolo, che va dal classico libro *Cuore* di De Amicis ai romanzi di Guareschi, Starnone, Ferrante, Mastrocola, Valerio, Perboni, Marengo, Petri, etc. Romanzi, sempre a sfondo autobiografico, e, nei casi più recenti, traduzioni narrative di diversi tipi di intervento sulla scuola affidati ai social, che mettono tutti a tema l’elemento fondamentale: la scuola è anzitutto un modo di vivere insieme in uno spazio determinato e in un tempo lungo (sia sulla scala della giornata che su quella dell’anno e dell’arco dei diversi cicli: in Italia due quinquennali e uno, mediano, triennale). Affinché questo spazio-tempo possa dare vita a esperienze soddisfacenti per l’intera comunità è necessario un impegno che chiama in causa moltissime cose: dalla filosofia che si è trasformata

3. V. F. Ferretti, *L’istinto persuasivo, Come e perché gli umani hanno iniziato a raccontare storie*, Roma, Carocci 2022.

nei decenni in interventi pedagogici specifici, alla politica che ha coinvolto insegnanti che si sono uniti per rivendicare condizioni di lavoro migliori e per riflettere insieme su pratiche didattiche da utilizzare in classe e politici (a partire dai vari ministri della pubblica istruzione) che hanno ascoltato le varie istanze provenienti da classi sociali diverse e in conflitto, finendo progressivamente per tradurre in leggi quelle discussioni che avevano formulato progetti di trasformazione coerenti con un'idea precisa di democrazia. Tutto questo è successo in Italia dal 1861 ai giorni nostri e non è invece successo in Germania⁴. Nella prima parte di questo libro racconto dunque da una prospettiva personale le varie implicazioni sociali che ha la mancata democratizzazione della scuola nel Paese in cui da anni vivo e quelle che invece produce un percorso, lento, faticoso, parziale, contraddittorio, ma comunque mai interrotto, di trasformazione in senso democratico delle istituzioni scolastiche in Italia. La scelta del resoconto autobiografico comporta, è chiaro, l'assunzione della parzialità dello sguardo. Attraverso un confronto tra il contesto tedesco e quello italiano ho fatto emergere aspetti che forse a un altro osservatore non sarebbero ap-

4. La bibliografia sulla storia della scuola è vastissima; per una ricognizione ragionata v. C. Raimo, *L'ultima ora*, Milano, Ponte delle Grazie, 2022, pp. 140-170 e N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri* per un'amplissima bibliografica presentata in ordine cronologico. Sulla storia della scuola tedesca manca del tutto a quanto ho potuto constatare un ambito di ricerca corrispondente così come un dibattito pubblico sulla scuola.