

La Scuola e l'Università tra passato e presente

Volume in onore del Prof. Giorgio Chiosso

a cura di Redi Sante Di Pol
e Cristina Coggi

**Percorsi
di ricerca**

FrancoAngeli

Indice

Presentazione , di <i>Renato Grimaldi</i>	pag.	9
Introduzione. Contributi di ricerca pedagogica per ripensare la scuola e l'Università , di <i>Redi Sante Di Pol, Cristina Coggi</i>	»	11
I. Scuola		
1. Il senso della scuola: memorie di un maestro , di <i>Sara Nosari</i>	»	25
2. Cattivi maestri: la violenza fisica e psicologica nella scuola moderna , di <i>Paolo Bianchini</i>	»	37
3. L'adulto e il maestro , di <i>Federico Zamengo</i>	»	53
4. L'insegnamento come professione riflessiva. Un itinerario formativo , di <i>Carlo M. Fedeli</i>	»	67
5. Come l'evidenza empirica può migliorare la pratica scolastica , di <i>Roberto Trincherò</i>	»	79
6. Flipped Classroom: sarà vera gloria? , di <i>Mario Castoldi</i>	»	96
7. Una scuola "aperta a tutti". Il principio costituzionale alla prova del pluralismo culturale e religioso , di <i>Anna Granata</i>	»	108
8. L'insegnamento della religione cattolica tra due Concordati (1929-1984) , di <i>Redi Sante Di Pol</i>	»	117
9. Educazione e istruzione scolastica degli allievi con disabilità in Italia , di <i>Mario Martinelli</i>	»	131

10. L'educazione dei sordi: aspetti storici e nuove prospettive, di <i>Maria Cristina Morandini, Cecilia Maria Marchisio</i>	pag.	144
11. La comunità dentro la scuola: il ruolo delle assemblee scolastiche in Inghilterra, di <i>Monica E. Mincu</i>	»	155
12. Pensiero mediale e nuove scritture, di <i>Alberto Parola</i>	»	171
13. Lettura critica della tecnologia a scuola, di <i>Barbara Bruschi</i>	»	186
II. Università		
14. Apprendimento di qualità in Università, di <i>Paola Ricchiardi</i>	»	201
15. Innovare la valutazione in Università: una sfida complessa, di <i>Cristina Coggi</i>	»	214
16. L'e-portfolio in Università tra formazione, valutazione e ingresso nel mondo del lavoro, di <i>Emanuela M. Torre</i>	»	229
17. Diritto allo studio e Inclusione di studenti con disabilità e con DSA in Università, di <i>Marisa Pavone</i>	»	241
18. La formazione dei docenti: problemi e modelli. Due studi, di <i>Daniela Maccario</i>	»	256
19. Educare al lavoro ben fatto: il tutor di tirocinio come testimone privilegiato, di <i>Paola Zonca</i>	»	270
20. Fare formazione nei dottorati di ricerca: problemi, riflessioni e tracce progettuali, di <i>Lorena Milani</i>	»	283
Espandendo i confini della ricerca storico-educativa. Sulle orme di Giorgio Chiosso, di <i>Antonella Cagnolati</i>	»	295
Curriculum scientifico e bibliografia del prof. Giorgio Chiosso	»	317

2. *Cattivi maestri: la violenza fisica e psicologica nella scuola moderna*

di *Paolo Bianchini*

1. Botte da... Orbilio

Quando nasce la scuola moderna così come la conosciamo noi, tra la fine del Quattrocento e l'inizio del Cinquecento, la violenza fa parte del corredo pedagogico degli insegnanti di qualunque ordine e grado. Genitori, insegnanti e allievi la considerano un inevitabile, anzi indispensabile strumento didattico, in linea con quanto avviene anche al di fuori della scuola. In effetti, nella società europea in età moderna, la violenza, così come la morte, erano molto più comuni di oggi, anche tra i minori. Le punizioni corporali erano usate con tanta frequenza già nell'antichità da essere repute normali, se non giuste o addirittura consigliabili.

Non sono pochi i precettori ricordati per le loro maniere per così dire rudi da allievi divenuti famosi dopo essere sopravvissuti alle loro angherie. Il più celebre è forse Lucio Orbilio Pupillo, noto semplicemente come Orbilio, precettore dello scrittore latino Orazio, da lui definito "plagosus", ovvero "che causa ferite", assunto nel corso del tempo a prototipo di educatore rozzo e violento (Orazio 20 a.C.).¹

Che le punizioni e i castighi corporali fossero ampiamente utilizzati nelle scuole di un tempo è cosa ben nota (Funaioli, 1907). Anche la letteratura per ragazzi era costellata di episodi di violenza, oltre che dalla morte di giovani protagonisti o di altri personaggi. Anzi, molti dei protagonisti di alcune delle fiabe più belle del passato facevano una fine non bella, sebbene le versioni contemporanee, comprese quelle cinematografiche, abbiano in seguito rivisto il finale, modificandolo in senso ottimistico con un lieto fine molto più in linea con le aspettative del pubblico contemporaneo. Si pensi al caso della Sirenetta, che nella stesura di Andersen moriva per avere disubbidito al padre – seppur per amore –, mentre nella fortunata versione della Walt Disney del 1989 non solo si salva, ma trae anche d'impaccio il padre, ricevendone addirittura le scuse.

¹ Analogo giudizio riporta un altro suo allievo, ovvero Domizio Marso, che lo ricorda nel verso "se quelli che Orbilio con la sferza e la verga colpi".

Trascurando per ora ciò che l'esempio della Sirenetta ci suggerisce a proposito del rapporto che la nostra cultura ha con l'autorità (paterna in particolare) e con il rispetto delle regole, tanto caro, invece, alla pedagogia della modernità, è importante sottolineare quanto la morte rappresentasse nei secoli passati una delle opzioni più plausibili, per quanto drammatiche, negli epiloghi delle storie di e per minori (Marcheschi, 2012).

Allo stesso modo, anche la violenza ha tradizionalmente avuto una presenza di primo piano nella letteratura per l'infanzia, oltre che nella vita dei minori: il caso più estremo è forse quello di Barbablu, protagonista di una delle fiabe più note di Charles Perrault, che uccide le sue mogli e viene a sua volta ucciso dai fratelli di una di queste. Senza dimenticare, poi, Pinocchio, che nella prima versione dell'omonimo romanzo per ragazzi, pubblicato a puntate da Collodi sul "Giornale dei bambini", doveva concludersi con la morte del protagonista per mano del Gatto e della Volpe, appeso a una quercia. Furono le lamentele dei giovani lettori e dei loro genitori – oltre al successo riscosso – a indurre Collodi a riprendere il racconto riportando in vita Pinocchio nelle sembianze di burattino (Dedola, 2002; Fava, 2015).

A essere violenti, in realtà, non erano solo gli insegnanti e gli adulti in generale, ma anche i giovani. Gli studenti menavano le mani non soltanto tra loro, ma anche con gli insegnanti e il personale scolastico ausiliario, oltre che con la cittadinanza in generale. A Torino, così come in tutte le altre città sedi di università, ancora nel corso dell'Ottocento sono spesso segnalate risse e scontri tra studenti e cittadinanza, a cui le autorità mettono normalmente fine in maniera radicale, ovvero chiudendo l'ateneo (Roggero, 1987).²

2. Il Settecento e la nascita della giustizia "pedagogica"

Le prime vere condanne all'uso delle punizioni corporali risalgono al Settecento, quando cominciò a diffondersi una nuova idea d'infanzia, come età da rispettare e valorizzare, e si fece gradualmente largo un nuovo modo di intendere il senso e il valore della giustizia. In questo campo ebbe un'influenza planetaria il celebre libro di Cesare Beccaria, *Dei delitti e delle pene*, uscito nel 1764, che invitava i governi a rinunciare alla violenza, in particolare sotto forma di pena capitale, come strumento di attuazione della giustizia (Beccaria, 1764).

L'illuminismo condusse una convinta battaglia contro la forza utilizzata come mezzo di "pubblica educazione". Come ha evidenziato Michel Foucault in un saggio divenuto un classico, il terribile supplizio inflitto nel 1757 a Robert François Damiens, reo di avere attentato alla vita di Luigi XV, costituì probabilmente l'ultimo episodio del modo di Antico Regime di intendere la giustizia

² È quello che avvenne per esempio nel 1792, in seguito al reiterarsi degli scontri tra studenti, polizia sabauda e cittadini. La chiusura dell'Ateneo torinese avrebbe dovuto servire, secondo il governo, a impedire il diffondersi delle idee rivoluzionarie provenienti dalla Francia.

(Van Kley, 1975). In quell'occasione, infatti, l'efferatezza della punizione, esibita come sempre all'epoca in tutta la sua atrocità, aveva finito per aizzare il popolo non solo contro i boia, ma contro tutto lo Stato. Risultò, allora, chiaro che troppa crudeltà verso il condannato rischiava di scatenare un'analogha risposta contro l'autorità da parte del nutritissimo pubblico, con il risultato di dare vita a un processo di rivalsa nei confronti della violenza istituzionale che finiva per risultare pericoloso per il Trono.

Come ha dimostrato Foucault, fu a partire da quel momento che gli Stati moderni acquisirono consapevolezza circa il fatto che controllare il corpo equivale a controllare la mente dei cittadini e svilupparono forme di sorveglianza e di punizione sempre più elaborate e, per così dire, pedagogiche (Foucault, 1976). La forza e la disciplina smisero di essere presentate come strumenti della vendetta del re, per diventare mezzi di correzione e normalizzazione degli individui e della società nel suo complesso.

Fu così che, nella seconda metà del XVIII secolo, si manifestò la necessità di eseguire diversamente le condanne, abolendo lo scontro fisico tra il sovrano e il condannato, scontro sempre e comunque pericoloso perché contrapponeva la violenza del re e quella del popolo. Per questo motivo, la giustizia criminale imparò gradualmente a punire invece di vendicarsi.

Se fino alla metà del XIX secolo i criminali avevano dovuto espiare le loro colpe con torture corporali eseguite, anzi esibite, senza alcun pudore di fronte a un vasto pubblico, nei decenni successivi il corpo suppliziato, squartato e dato in spettacolo scomparì come bersaglio della manifestazione penale. Dalla fine del Settecento, si aprì una nuova era per la giustizia con la redazione, in numerosi Stati, di codici penali moderni. A cavallo tra il XVIII e il XIX secolo, la punizione cessò, poco a poco, di essere concepita come uno spettacolo, diventando gradualmente la parte più nascosta del processo penale, con l'obiettivo di correggere, raddrizzare, normalizzare e non di castigare.

Divenne chiaro che i castighi, per funzionare, sono chiamati a rispondere a numerose condizioni: in primo luogo devono risultare il meno arbitrari possibile, quindi, devono risultare incisivi nelle mentalità, diminuendo il desiderio che rende attraente il delitto e accrescendo la paura, che fa sì che la pena sia temibile; infine, devono essere cadenzati nel tempo e portati a conoscenza del maggior numero possibile di persone, al fine di servire da esempio per tutti.

Così, le pratiche punitive cominciarono a divenire pudiche, a non toccare più il corpo, o comunque a toccarlo il meno possibile, e sempre per raggiungere qualcosa che non era il corpo medesimo, ma la psiche del condannato. Cambiò, in tal modo, il rapporto castigo-corpo, con quest'ultimo chiamato a svolgere il ruolo di intermediario: incarcerare il corpo significò, infatti, da quel momento privare l'individuo della libertà, considerata una concessione e un bene spettanti in ultima istanza allo Stato e al re.

Le misure punitive smisero di essere semplici meccanismi negativi, volti a reprimere, impedire, escludere, sopprimere, ma assunsero soprattutto il compito di correggere e normalizzare l'individuo. Il risultato auspicato divenne la fabbricazione di corpi – e, dunque, di anime – sottomessi e docili.

Fu così che in brevissimo tempo l'esecuzione capitale smise di essere il prototipo del castigo, venendo sostituita dalla detenzione. E il carcere assurse a simbolo della punizione, oltre che del diritto dello Stato di amministrare e applicare la giustizia.

3. La scuola moderna e la violenza pedagogica

Se gli Stati moderni appresero poco alla volta a moderare il controllo sui corpi per meglio governare le menti dei cittadini, si può dire, invece, che la scuola è nata con una certa esperienza in materia. Anzi, non è esagerato sostenere che essa ha avuto un ruolo pionieristico nella gestione della corporeità e della violenza: non potendo certamente sopprimere gli allievi disobbedienti o svogliati, sin dalle origini gli insegnanti hanno dovuto provare a raddrizzarli, a riportarli sulla retta via, per mezzo di sistemi non sempre bonari, ma neanche troppo violenti o dall'esito fatale.

Non potendo sopprimere né il reo né eliminare i reati dalla scuola, la giustizia scolastica doveva provare a raddrizzare il colpevole per mezzo dell'esempio, utile allo stesso tempo come avvertimento per tutti i suoi compagni. Per questo, insegnanti ed educatori hanno ben presto imparato a comminare agli alunni disobbedienti o inadempienti punizioni talvolta originalissime nella loro lucida follia emendatrice: come vedremo a breve, nel momento in cui si cominciò a discutere della legittimità e dell'utilità delle punizioni corporali, fautori e oppositori di tali metodi stilavano dettagliati elenchi di pene, tra le quali le bacchettate sulle mani, l'imposizione delle orecchie da asino, l'inginocchiamento su ceci o pietruzze e l'espulsione da scuola rappresentano solo alcune delle scelte meno severe e perverse tra quelle in uso nelle scuole del passato.

L'importanza di scegliere un castigo proporzionato alla colpa e di infliggerlo con le giuste modalità è dettata dalla centralità che l'esempio e l'emulazione hanno avuto da sempre tra i metodi educativi. I premi, al pari delle punizioni, hanno tradizionalmente ricoperto una funzione esemplare nelle scuole, al fine di definire modelli positivi e modelli negativi per tutta la scolaresca, andando oltre il singolo caso.

Non a caso, da sempre, la punizione ha avuto in ambito scolastico una funzione di monito per tutta la scolaresca, anticipando in un certo senso la celebre frase pronunciata da Mao Zedong: "Colpirne uno per educarne cento" (Stafutti-

Ajani, 2008).³ E poiché la pena doveva risultare esemplare, insegnanti e precettori erano chiamati ad applicarla con moderazione, nonché a ragionare su tempi e modi della somministrazione, affinché fosse di monito e avvertimento per tutta la classe.

Non va dimenticato, poi, un'importante ricaduta di un tale modello educativo, ovvero il ruolo che il controllo ha all'interno dell'organizzazione scolastica. Seminari, collegi e scuole diurne, per le élites così come per le classi meno agiate, erano fondati sulla logica del controllo. Tale controllo era esercitato non soltanto dall'insegnante, ma anche dagli stessi compagni, che erano spesso invitati a denunciare i compagni che compivano malefatte. Per questo, in quasi tutte le *Rationes* degli ordini religiosi era prescritto di non lasciare mai soli gli studenti, in modo da evitare situazioni potenzialmente rischiose, e di attribuire ruoli di sorveglianza reciproca tra gli studenti, al fine di metterli in competizione tra loro, anche a costo di minare la fiducia reciproca (oltre a quella nel genere umano).

Tuttavia, se la scuola anticipò altre istituzioni nell'uso delle punizioni corporali come strumento di controllo e normalizzazione, faticò moltissimo per liberarsene, tanto che neppure oggi esse sono completamente state eliminate dalla cassetta degli attrezzi di certi insegnanti. È innegabile, però, che moltissimo è stato fatto per mettere al bando la violenza dalle aule scolastiche e che attualmente gli episodi di angheria sono occasionali e quasi universalmente condannati.

In realtà, sebbene le punizioni corporali siano state messe al bando dalle scuole solo molto più recentemente, il dibattito sul loro uso e la loro utilità fu intenso tra pedagogisti, insegnanti e uomini di cultura, a partire dal Settecento, quando anche in ambito educativo cominciarono a farsi sentire gli eco della più generale critica alla violenza in ambito penale.

Non che in precedenza non si fossero già levate voci pur rappresentative contro le percosse, come quelle di Comenio, Erasmo o Montaigne, ma senza riscuotere grandi consensi. A partire dalla seconda metà del Settecento, in particolare dopo la pubblicazione del già citato saggio *Dei delitti e delle pene* di Beccaria, prese piede un'intensa campagna contro l'uso della violenza in campo pedagogico. Già Rousseau qualche anno prima aveva esplicitamente biasimato l'uso delle percosse, considerandole uno strumento di svilimento dell'individuo. Nell'*Émile*, che resta ancora oggi uno dei libri di contenuto educativo più letti in assoluto, lo scrittore ginevrino aveva introdotto grandi novità sul tema, indicando come assolutamente superflue le sanzioni disciplinari, dato il suo metodo educativo poggiava sulla sperimentazione diretta degli effetti delle proprie azioni da parte del discepolo.

³ L'espressione era già usata nel mondo latino, da cui abbiamo ereditato la locuzione "Unum castigabis, centum emendabis".

In realtà, esattamente come oggi, già all'epoca non erano in pochi a credere che i bambini, specialmente se ricchi, fossero viziati e che la morale pubblica si stesse corrompendo proprio a causa del permissivismo di genitori ed educatori. Si accese, così, un ampio dibattito tra sostenitori e critici delle punizioni corporali che rimase ben vivo oltre la fine del XVIII secolo, come dimostra l'ampia pubblicistica sul tema (Bianchini, 2008).

Sono molti gli elementi d'interesse che emergono dagli esordi della riflessione sulla violenza pedagogica. Le ragioni portate da critici e fautori delle percosse come strumento educativo in ambito educativo in quel momento rendono, infatti, conto non solo di quella che era la situazione coeva, ma anche di come fu metabolizzato nel mondo educativo il graduale bando della violenza dalla società nel suo complesso.

Infatti, anche nella riflessione settecentesca sulla "violenza educativa" l'intento razionalizzatore era prioritario rispetto all'attenzione per la salute fisica e psichica dei minori. Se personaggi del calibro di Rousseau e Pestalozzi si dichiarano assolutamente contrari all'uso delle punizioni corporali, altri filosofi e pedagogisti si concentrano piuttosto sulla distinzione tra punizioni legittime e illegittime. A tal fine si concentrano sui giusti modi di scegliere e infliggere le punizioni.

Proprio questa mi sembra una delle testimonianze più rivelatrici della dipendenza che la pedagogia alla fine del Settecento ebbe nei confronti del diritto e della politica in merito alla gestione della violenza: se i nemici della ferula insistevano sulla sua inutilità, i fautori si concentravano piuttosto sulla distinzione tra punizioni lecite e illecite. In tal senso essi assumevano come elemento discriminante lo stato d'animo dell'esecutore materiale della condanna: era necessario che il maestro o il precettore non agisse per vendetta o per sfogare la propria rabbia, ma per impartire una giusta lezione all'allievo, dopo averla ponderata e possibilmente spiegata.

Mentre coloro che deprecavano la violenza insistevano sulla necessità di responsabilizzare i ragazzi e di non svilirne l'intelligenza con la coercizione fisica, i promotori delle pene corporali insistevano sulla necessità di distinguere la violenza cieca e irrazionale da un uso educativo della forza. "Percosse moderate", assegnate secondo giustizia e somministrate senza rabbia e con i giusti strumenti avrebbero costituito secondo costoro un validissimo dispositivo educativo, anzi il solo mezzo capace di rendere evidenti gli effetti di un comportamento sbagliato e di convincere, quindi, il reo della gravità del suo errore portandolo all'auto-correzione. Si trattava, dunque, di trovare il giusto metodo di comminare e infliggere le punizioni.

Così come la giustizia dello Stato non doveva essere finalizzata ad appagare la sete di vendetta del sovrano, allo stesso modo i castighi scolastici dovevano essere inferti con imparzialità e senza acredine da parte dell'esecutore, non per placare la rabbia del docente, ma per impartire una giusta lezione al reo, così come a tutta la scolaresca.

Dietro a distinzioni apertamente artificiose e a pur sensate distinzioni tra la forza bruta e l'“utile percossa”, si celava un pregiudizio pedagogico neppure oggi sopito: la convinzione che, disciplinando il corpo, si educano la mente e lo spirito. Tale pregiudizio si ispirava all'idea delle percosse a fin di bene, inflitte per fortificare la morale attraverso il dolore corporale, per rendere migliori gli allievi facendo loro sperimentare paradossalmente uno dei gesti più vili dell'umanità. Una scorciatoia che l'educazione, nella sua lunga storia, è stata sempre tentata di prendere.

4. Doveri di educare, doveri di punire

Tra gli elementi d'interesse che offre al lettore contemporaneo il dibattito settecentesco sulle pene corporali non può essere trascurato il tema della necessità della punizione in ambito educativo. Per la nostra cultura, che non solo non considera legittime pedagogicamente le “maniere forti”, ma fa anche fatica a esporre i giovani alle inevitabili frustrazioni che la realtà impone quotidianamente alla vita, i ragionamenti di quanti, nel secolo dei Lumi, richiamavano l'importanza di castigare i bambini possono sembrare barbari. In realtà, se è indubbio che essi attribuiscono troppo valore alle punizioni, è altrettanto vero che richiamano l'attenzione sull'importanza di sperimentare i limiti da parte dell'educando in un momento in cui tali limiti cominciano a essere avvertiti come inopportuni o meglio come eliminabili.

Nel momento in cui incarnano posizioni impopolari e senza dubbio retrograde, autori come Sigismondo Gerdil, teologo – e pedagogista – di grande valore, anticipano uno dei principali difetti dell'educazione moderna, all'epoca solo intuibili, ovvero l'incapacità di dare limiti e di contenere l'educando (Valabrega, 2004).

In quella che è senza dubbio la migliore confutazione dell'*Emilio*, al modello rousseauiano, che “défend aux pères d'infliger aucune espèce de châtiement à leurs enfans”, Gerdil opponeva quello di Elia, che “est puni pour n'avoir pas châtié les siens: le Sage recommande de les accoutumer au joug de l'enfance” (Gerdil, 1763, p. 60).⁴ Il non porre limiti all'infanzia costituiva ai suoi occhi la prova più evidente del fatto che le teorie del *philosophe* miravano a riversare nell'animo dei bambini “le mépris de toute Religion révélée, et du Christianisme en particulier, j'oserois même dire l'oubli de la Divinité, la haine contre tous les gouvernemens établis, la révolte contre toute autorité légitime, un esprit effréné d'indépendance, et de liberté”, e nei loro genitori “l'obéissance

⁴ Può non essere inutile ricordare che negli anni Cinquanta del Settecento Gerdil fu precettore dei figli del principe ereditario Vittorio Amedeo, più tardi saliti al trono del Regno di Sardegna. Teologo di grande finezza, Gerdil svolse un ruolo di primaria importanza nel definire le posizioni della Chiesa di Roma contro l'Illuminismo e la Rivoluzione, anche in qualità di prefetto della congregazione di *Propaganda Fide*.

rayée du dictionnaire des enfans, une fausse indulgence à ne point réprimer les failles de leur liberté naturelle, une fausse retenue à ne point raisonner avec eux, à ne cultiver leur esprit par aucune des études convenables à leur âge” (Gerdil, 1763, p. 181).

Posizioni come quella di Gerdil erano tutt’altro che isolate né certamente estremiste nella seconda metà del Settecento: c’era chi, come lo scrittore sa- baudo Robbio di San Raffaele, preoccupato del fatto che “il precettor d’ordina- rio essendo inferiore all’alunno per nascita, ed avendo negli anni teneri ricevuta una educazione men sollevata”, lo invitava “a tergersi d’ogni ruggine di plebeo costume, talché nulla d’ignobile, di spiacevol, di rozzo apparisca negli atti suoi” (Robbio di San Raffaele, 1787, p. 30). A tal fine, il conte di san Raffaele, nel suo *Apparecchio degli educatori*, invitava gli “educatori signorili” a non servirsi delle “plebee violenze” con le quali il “rigor pedantesco [...] non ha forse nemmeno oggidì cessato affatto di spremere sangue dalle manine e lagrime dagli occhi del popolo grammaticale”, senza per questo rinunciare alle punizioni *tout court* (Robbio di San Raffaele, 1787, pp. 91-92).

Altri autori si spingevano ben oltre nell’elogio delle pene corporali, tessendo veri e propri elogi della violenza educativa. È questo il caso di un prete e pro- fessore vercellese, Antonio Bonaventura, passato, in realtà, alla storia come “uomo di rara pietà e dottrina” (G. De Gregory, 1824, pp. 276-277). Bonaven- tura intervenne nel dibattito proprio per commentare l’*Apparecchio degli edu- catori* di Robbio di San Raffaele, a suo avviso troppo mite nei confronti delle punizioni, dichiarando sin dall’inizio del suo trattatello che “l’uso di moderate percosse nell’educazione della gioventù è necessario” sia nell’educazione dei ricchi sia in quella dei poveri (Bonaventura, 1787, p. 21).

Bonaventura proponeva un uso razionale delle punizioni corporali e prescri- veva a tal fine a precettori e insegnanti alcune regole per un uso efficace dei castighi, come “non battere troppo i loro rei, non batterli in parti del loro corpo, in cui possansi cagionare alla lor sanità qualche notevole pregiudizio” o ancora non castigarli “mentre dalla bile sentonsi riscaldati”, perché “allora non di ga- stigo, che corregge il colpevole, ma di vendetta, che soddisfa il vendicatore, l’indole vestirebbe” (Bonaventura, 1787, pp. 64-65).

Bonaventura terminava il suo trattato con alcune considerazioni sulla scelta degli strumenti di punizione, invitando i precettori a non “batterli con iscapez- zoni o pugni in sulla testa, principalmente quando sono ancor teneri e di com- plession graciletta”. Infine, redigeva un lungo elenco di mezzi di correzione leciti e non, raccomandandosi di non utilizzare “strumenti macchinosi e pe- santi, come sarebbero bastoni, grosse funi, fruste da cavalli, nervi di bue, catene non minute di ferro, [...] strumenti per domare feroci puledri, cavalli focosi [...] somari restii, muli recalcitranti” (Bonaventura, 1787, pp. 67-68).

Posizioni come quelle incarnate da Bonaventura attestano non solo che le punizioni corporali avevano ancora molti e convinti estimatori nell’Europa del XVIII secolo, ma anche che era ormai cominciata la campagna che avrebbe

portato al graduale bando della violenza dall'educazione. Anche i nemici di Voltaire e Beccaria, infatti, mentre ammettevano a scuola la ferula, il cappello da asino e altri analoghi strumenti di punizione, prescrivevano l'eliminazione dei carboni ardenti, delle catene, delle incudini, delle fruste, in una parola di tutti gli strumenti di tortura. Allo stesso modo insistevano sulle modalità con cui le punizioni devono essere inferte, sottolineando per la prima volta la necessità che il maestro conservi sempre un atteggiamento educativo e non vendicativo o peggio ancora vessatorio.

5. La "pedagogia orbilianista"

Sempre alla fine del XVIII secolo, mentre ci si interrogava su quali fossero i giusti limiti del punire in ambito educativo e non solo, cominciò anche un'interessante caccia ai picchiatori, ovvero a coloro che potevano essere accusati di avere fatto un uso esagerato e non educativo della violenza. Si trattava di una ricerca non difficile da portare a compimento. In tutte le scuole, infatti, la violenza era comunemente praticata e poiché erano gestite quasi esclusivamente da preti e ordini religiosi, non fu difficile individuare all'interno del clero gli insegnanti violenti per eccellenza.

La ricerca degli insegnanti maneschi si concentrò sul passato più che sul presente, anche perché la maggior parte dei maestri e dei professori continuava a fare un uso disinvolto delle punizioni. Se deprecabile era non l'uso, ma l'abuso delle punizioni corporali, cominciò un processo a chi aveva abusato della propria autorità e della forza.

La ricerca delle origini della crudeltà e della violenza scolastica portò in breve alla definizione dello stereotipo del precettore manesco, individuato, appunto, nella figura di Orbilio immortalato da Orazio nei suoi ricordi. E sulla base di tale modello quasi ancestrale si andò a caccia dei discendenti del maestro di Orazio sino all'epoca coeva. L'operazione, com'è facilmente intuibile, non rispondeva tanto a convinzioni pedagogiche o umanitarie, ma si proponeva finalità ideologiche e politiche. Non a caso, dietro al banco degli imputati finirono ancora una volta i gesuiti, invisibili all'epoca alle autorità laiche e a buona parte di quelle ecclesiastiche, soprattutto dopo che non ebbero più l'opportunità di difendersi, ovvero dopo i bandi dalle monarchie borboniche degli anni Sessanta e la soppressione pontificia del 1773.

L'accusa fu quella di essere "Orbilianisti", ovvero seguaci di Orbilio. Tale imputazione fu formalizzata per la prima volta in un curioso libro del 1764, a due soli anni dalla cacciata della Compagnia di Gesù dalla Francia: i *Mémoires historiques sur l'Orbilianisme et les correcteurs des Jésuites. Avec la décision d'un cas de conscience extrêmement singulier et quelques petits coups de pâtre donnés en passant, tant à droite qu'à gauche, mais sans aucune intention d'égratigner personne en particulier* (aux dépens de la Compagnie, à Genève, 1763).

Il testo, che uscì anonimo, era in realtà opera di Jean Pierre Viou, che ironicamente finse anche che fosse stato pubblicato a spese della Compagnia di Gesù. Viou (1707-1781) era un ex domenicano che si batteva contro il modo di intendere la morale e la grazia da parte dei gesuiti sin dagli anni Trenta del Settecento. Per le accuse di giansenismo era stato espulso dal suo ordine nel 1743 (De Franceschi, 2008). Tra gli altri suoi libri vanno ricordate le fortunatissime *Nouvelles intéressantes de Portugal*, inerenti proprio all'espulsione dell'ordine ignaziano dal Portogallo e alle successive vicende dei discepoli di Sant'Ignazio in Europa.

Nei *Mémoires historiques sur l'Orbilianisme et les correcteurs des Jésuites* Viou riprendeva le tipiche accuse mosse all'epoca ai gesuiti, ovvero di essere molinisti, probabilisti e regicidi, e aggiornava il mito del complotto gesuitico con la denuncia di orbilianismo. Infatti, essi sarebbero stati soliti sottoporre i loro allievi a dure condanne, spesso non meritate, ma dettate dall'ingiustificata prepotenza degli insegnanti. A tal fine, i colleghi gesuitici francesi avrebbero arruolato i "correcteurs", figure esterne, spesso nerboruti lavoratori manuali, privi di ogni morale, ai quali era affidata l'esecuzione materiale delle punizioni.

A rendere più concreta la denuncia di "Pédagogues Orbilianistes" (Viou, 1763, p. 189) contribuiva anche una stampa (fig. 1), riportata nel frontespizio del libro, nella quale era raffigurata la tipica punizione gesuitica, eseguita bloccando lo studente a una massiccia sedia di legno, mentre uno zelante correttore lo fustigava sul deretano, per l'occasione appositamente scoperto.

La vivida descrizione di Viou illustrava nei dettagli la "pedagogia orbilianista" di matrice gesuitica:

Dans toutes les classes de ces admirables collèges il-y-a une très forte chaire à bras, placée ordinairement au bas de la chaire du régent: elle est toute en bois et l'on pourroit, sinon à raison de sa vétusté, du moins pour son épaisseur et pour sa solidité, l'appeler le fauteuil du Roi Dagobert. Aussitôt que le Correcteur / entre dans la classe où il est mandé, il va prendre cette chaise et la porte à celui des coins de la classe qui est destinée aux supplices; ensuite le Régent y fait asseoir l'un de ses plus gros et des plus forts écoliers, c'est à dire un Paysan aux larges épaules, un homme fait; car il y en a toujours de cette espèce, même dans les plus basses classes. Quand ces préparatifs sont ainsi faits, le pauvre patient est obligé de passer derrière la chaise, de s'y tenir debout, et de tendre ses mains à celui qui y est assis, et que ce gros manant lui tient si bien qu'il ne seroit guère mieux garrotté avec une corde; alors le correcteur lui fait descendre la culotte jusques sur les talons, lui retrousse l'habit et la chemise par-dessus les épaules et ensuite (ce que l'on sent beaucoup mieux qu'on ne sçauroit l'exprimer) d'un bras raccourci et avec un très-bon martinet à manche, il régate tant de pays découvert d'une ample fesse qui ne finit que lorsqu'il plaît au Régent de dire, « c'est assez ». (Viou, 1763, pp. 55-56)

Fig. 1 -



Fonte:

In effetti, le punizioni corporali erano comuni nei collegi gesuitici: Sant'Ignazio aveva provato a escludere ogni forma di violenza dalle scuole della neonata Compagnia, ma senza successo, tanto che nella *Ratio*, come ricorda anche Viou, era prevista la figura del “correttore”, un incrocio tra un bidello e una guardia, da scegliere al di fuori della cerchia degli insegnanti e dei gesuiti tra il personale ausiliario. Solo al correttore spettava il compito di eseguire le punizioni, in modo che i santi padri non si macchiassero di tale infamia, anche se erano pur sempre gli insegnanti a comminarle.

I *Mémoires* sostenevano erroneamente che tale pratica era stata sperimentata per la prima volta nel collegio parigino di Montaigu, dove effettivamente sant'Ignazio aveva studiato per qualche tempo prima di fondare i gesuiti, ma che, in realtà, non fu mai retto dai suoi discepoli. La scelta di collocare a Montaigu la nascita dei metodi correttivi ignaziani ha diverse spiegazioni: la prima

è che da sempre la leggenda vuole che Sant'Ignazio si sia ispirato al modello di Montaigu al momento di erigere le scuole della Compagnia, dato che esso era riservato ai poveri ed era noto per la sua rigidità e durezza. Inoltre, il racconto di Viou poteva risultare credibile non solo perché si appoggiava al fatto che la figura del correttore era effettivamente prevista dalla *Ratio*, ma perché riprendeva anche un grave episodio, ovvero l'omicidio di un *correcteur* da parte di uno studente del collegio di Montaigu, realmente accaduto pochissimi anni prima, nel 1760.⁵

L'accusa, insomma, aveva radici antiche, ma il saggio di Viou le aggiornava e le rendeva più credibili. Non a caso, i *Mémoires historiques sur l'Orbilianisme* ebbero una notevole fortuna, tanto da essere ripubblicati, con varie revisioni e integrazioni, ancora nel Novecento, quando se ne occupò anche il celebre pedagogista francese Gabriel Compayré (Compayré, 1878).

Poco importava che le accuse fossero false e buona parte dei fatti raccontati nel libro inventati. La realtà, nel Settecento come duecento anni dopo, li rendeva credibili: la scuola continuava a essere un luogo in cui si esercitavano violenze psichiche e fisiche in nome del bene dell'individuo e della società.

In un certo senso, accusare gli insegnanti per eccellenza, i gesuiti, di essere maneschi, rappresenta ieri come oggi il modo più ingenuo per riflettere sul carattere potenzialmente violento o perlomeno coercitivo che l'istruzione e l'educazione posseggono, poiché sappiamo che neppure le leggi e una costante attenzione sono sino ad ora riusciti a espellere una volta per tutte la brutalità dalla scuola.

6. Vecchi e nuovi tipi di violenza

Seppur più consapevole e con qualche ragione in più a favore della dialettica, il Settecento ha lasciato alla posterità una pedagogia ancora intrisa di violenza. La brutalità dei metodi di insegnanti, genitori – e studenti – avrebbe percorso pure il secolo successivo, nel quale la bacchetta o “ferula”, i ceci sui quali inginocchiarsi dietro alla lavagna e le percosse continuarono a essere utilizzati largamente nelle scuole.

Per la verità, provvedimenti normativi volti alla loro eliminazione cominciarono a essere emanati sin dalla creazione della scuola dell'Italia unita: già l'art. 98 del *Regolamento scolastico* pubblicato con il Regio Decreto 4336 del 15 settembre 1860, il primo dell'Italia unita, vietava “le parole ingiuriose, le percosse, i segni di ignominia, le pene corporali, come il costringere a star ginocchioni o colle braccia aperte, ecc., i *pensi*, quando non siano la semplice ripetizione di un lavoro mal fatto”; il Regio Decreto 26 aprile 1928, n. 1297,

⁵ Sebbene non esistano ricerche specifiche in merito, è certo che l'episodio dell'omicidio di un correttore da parte di uno studente del collegio di Montaigu era davvero avvenuto nel 1760. Alla BNF è conservato l'atto di difesa dello studente colpevole (Loyseau de Mauléon, 1760).

rinforzò tale divieto, anche se l'impostazione fascista della scuola non fece nulla per favorire un reale cambio di rotta, dato che indicava nella forza e nella costrizione due strumenti educativi cari allo Stato sia in politica interna che in quella estera.

Sarebbe stata la scuola democratica a mettere definitivamente al bando la violenza a scopi educativi, anche se in Italia manca ancora oggi una legge organica che dichiari illecite le punizioni corporali, perlomeno in famiglia, e il divieto si fonda sulla sola giurisprudenza in materia, per fortuna alquanto ricca (De Stefani, 2012).

Forse anche per questo la nostra scuola non è riuscita a rinunciare completamente alla violenza. Per usare una metafora forse non troppo elegante, ma che a mio avviso rende bene l'idea di ciò che intendo dire, spesso i metodi coercitivi sembrano essere usciti dalla porta delle aule scolastiche per rientrarvi dalla finestra. Raramente, infatti, la violenza fisica viene segnalata nelle scuole, ma il sistema scolastico denuncia con sempre maggiore frequenza quella psicologica. Essa è presente a tutti i livelli: tra gli alunni, dando vita al tristemente noto fenomeno del "bullismo", tra insegnanti e studenti, nonché all'interno dello stesso corpo insegnante. Da questo tipo di violenza la scuola fa molta fatica a difendersi. Non si tratta naturalmente di una nuova forma di sopraffazione, in quanto è sempre esistita, ma oggi, grazie probabilmente a una nuova sensibilità e a una maggiore attenzione, vengono colte tutte le sfumature di maltrattamenti che sono talmente brutali da condurre le vittime a gesti estremi, contro se stessi o contro gli aggressori.

È, infatti, ormai certo che la violenza, tanto fisica quanto psicologica, non educa. Non solo perché, come è chiaro ormai da secoli, la punizione in ambito educativo si pone sempre sul crinale in cui è difficile distinguere la differenza tra la vendetta dell'insegnante, il sopruso e il tentativo di impartire un insegnamento all'alunno, ma soprattutto perché mette l'individuo a contatto con una delle esperienze peggiori che l'essere umano possa fare, ovvero il dolore fisico e morale sul proprio corpo.

Inoltre, i metodi violenti instillano nell'educando la diffidenza, se non l'astio o l'odio nei confronti dell'educatore. È, quindi, assolutamente da evitare che un'esperienza così negativa si verifichi all'interno di una relazione, quella educativa, che dovrebbe, invece, condurre il bambino a conoscere le parti più nobili di sé e a fare esperienza in maniera gioiosa e positiva della vita, oltre che della relazione con gli adulti.

La violenza in ogni sua manifestazione dovrebbe costringere tutto il sistema educativo e formativo a interrogarsi sulle cause e sui possibili rimedi a una forma di brutalità che viene segnalata in aumento a livello planetario. Proprio la sempre maggiore segnalazione di episodi di violenza dimostra che siamo di fronte a un fenomeno epocale. Alcune cause hanno sicuramente origini recenti e sono figlie della post-modernità nella quale viviamo. Il narcisismo dilagante tra minori e adulti e ancora più lo stato di abbandono affettivo nel quale vivono

molti giovani vengono annoverati dalla letteratura specialistica tra le cause più comuni degli episodi di violenza che avvengono dentro e fuori dalle aule scolastiche (Benasayag-Schmit, 2004; Pietropolli Charmet, 2008).

A me, però, in qualità di storico, interessa concentrarmi sulle cause “di lunga durata”, anche perché sono convinto che siano quelle più profonde e difficili da sradicare. La principale tra queste è che la scuola, così come la conosciamo noi, avendola ereditata da oltre cinque secoli di storia, si presta a essere un luogo di prevaricazione, qualora non venga consapevolmente prevenuta ed evitata.

Molti degli aspetti distintivi dell’organizzazione e della pedagogia dell’istruzione, come la gerarchia, la disciplina, l’uguaglianza, le regole, rischiano di trasformarsi da utilissimi strumenti educativi, necessari per il buon ordine della scuola e il benessere di coloro che la vivono quotidianamente, in dispositivi di prevaricazione tanto subdoli quanto potenti: l’autorevolezza, che dovrebbe rendere i docenti credibili agli occhi dei loro alunni, rischia di trasformarsi in semplice autorità, utile unicamente a imporre la decisione del più forte, ovvero dell’adulto; la disciplina, senza cui non esiste vita in comune né concentrazione, fondamentale per l’apprendimento, si altera producendo sottomissione; l’uguaglianza, cardine di ogni educazione democratica, viene svilita in omologazione, mentre le regole, invece di proteggere e favorire la socialità, la schiacciano.

Il castigo è, infatti, per sua natura strettamente dipendente dal rispetto delle regole e dell’autorità che le emana. La scuola, e più in generale ogni situazione educativa, non possono fare a meno né di regole né di autorità. Per questo, tutti gli autori che si sono occupati di educazione, dalla seconda metà del Settecento in poi, se ne sono occupati, in quanto sono ineliminabili dalla vita scolastica.

Questi pochi esempi, a cui ognuno di noi potrebbe facilmente aggiungerne molti altri, possono bastare a dimostrare che il problema della violenza nelle scuole ha implicazioni molto profonde e si manifesta sotto molteplici varianti. Il tema, oggi più che in passato, non può essere limitato alla violenza fisica, sebbene essa faccia comprensibilmente presa sull’opinione pubblica, come ben attesta l’attenzione dei media nei confronti dei casi di maltrattamento che periodicamente – e non sempre in maniera documentata – vengono denunciati nelle nostre scuole.

La legittima indignazione nei confronti della violenza esercitata su bambini e ragazzi, tanto più grande quanto minore è l’età delle vittime, viene, però, spesso utilizzata per seminare paura e avallare soluzioni che non sono quasi mai di carattere educativo, ma provengono perlopiù dall’ambito giuridico. È il caso della proposta di legge approvata nell’ottobre del 2016 dalla Camera dei Deputati, con la quale è stata prescritta l’installazione di telecamere in ogni scuola materna e dell’infanzia, portando all’interno delle aule l’occhio del Grande Fratello.

Non saranno sicuramente le telecamere a proteggere i nostri studenti: forse possono tutelarli dalle violenze più esplicite, ma nulla possono contro i maltrattamenti di natura psicologica. Inoltre, delegare la cosiddetta “sicurezza a scuola” a un apparato di sorveglianza e alle forze di polizia delegittima la classe docente, trasformando agli occhi dell’opinione pubblica gli insegnanti da coloro che si prendono cura dei minori a coloro che hanno potenzialmente il potere per rovinargli la vita, al punto da mettere tutti sotto sorveglianza.⁶

In realtà, ciò di cui avremmo bisogno sono docenti sereni e preparati, che amano il loro lavoro, stanno a scuola con piacere e sono capaci di far star bene i loro alunni. Per questo è fondamentale che le università, da cui ormai dipende la formazione della stragrande maggioranza del personale scolastico, si attrezzino per produrre questo tipo di insegnanti ed educatori per tutti gli ordini di scuola. A tal fine, gli atenei, al pari di tutti gli altri ordini d’istruzione, devono divenire il primo luogo in cui i futuri insegnanti sperimentano una scuola che non prevarica, non omologa, non sottomette, non umilia, ma educa al rispetto reciproco e alla democrazia.

In questo senso, agli esperti di pedagogia spetta un compito di fondamentale importanza, ovvero quello di tenere alta l’attenzione e la consapevolezza sul ruolo che l’educazione può svolgere nel formare uomini e donne liberi e felici piuttosto che succubi e infelici. E il miglior modo di svolgere questo compito è quello di non limitarci a spiegare come dovrebbe essere una scuola non violenta, ma di sforzarci di essere anche in pratica “buoni maestri”, come non sempre siamo riusciti a essere.

Riferimenti bibliografici

- Beccaria C. (1764), *Dei delitti e delle pene*, Livorno, Coltellini.
- Benasayag M., Schmit G. (2004), *L’Epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli.
- Bianchini P. (2008), *Educare all’obbedienza. Pedagogia e politica in Piemonte tra Antico Regime e Restaurazione*, Torino, SEI.
- Bonaventura A. (1787), *Lettera contenente le osservazioni fatte sul libro intitolato Apparecchio degli educatori, le quali servir possono alla buona educazione della gioventù d’ambi i sessi*, in Vercelli, nelle stampe di Giuseppe Panialis.
- Compayré G. (1878), *Curiosités pédagogiques. L’Orbilianisme, ou l’usage du fouet dans les collèges des Jésuites au dix-huitième siècle*, in *Mémoires de l’Académie des Sciences et Belles-Lettres de Toulouse*, Toulouse, Imprimerie Douladoure, serie VII, tome X, pp. 490-498.

⁶ Il D.d.L. ha per titolo *Misure per prevenire e contrastare i reati in danno dei minori negli asili nido e nelle scuole dell’infanzia e delle persone ospitate nelle strutture sanitarie e socio-sanitarie per anziani e disabili*. La proposta contiene anche la delega al governo all’adozione, entro un anno dall’approvazione definitiva della legge, di un decreto legislativo sulla formazione e valutazione attitudinale prioritario all’accesso alle professioni educative e di cura in strutture per la prima infanzia, la disabilità e la terza età, da ripetersi periodicamente una volta assunti.

- Dedola R. (2002), *Pinocchio e Collodi*, Milano, Bruno Mondadori.
- De Franceschi S.-H. (2008), *La doctrine thomiste au péril du jansénisme. L'affaire du dominicain français Jean-Pierre Viou (1736-1743)*, in “Mélanges de l'École française de Rome - Italie et Méditerranée”, Rome, Ecole Française de Rome, CXX/1, pp. 133-167.
- De Gregory G. (1824), *Istoria della vercellese letteratura ed arti, Parte quarta*, Torino, Tipografia Chirio e Mina.
- De Stefani P. (2012), *Verso una proibizione delle punizioni corporali su bambini e adolescenti. Norme e raccomandazioni internazionali e la posizione dell'Italia*, in “Studium Educationis”, *Dossier Infanzia*, anno XIII, n. 2, pp. 67-78.
- Fava S. M. (2015), *Books and Reading in Le avventure di Pinocchio by Carlo Collodi and in Cuore by Edmondo De Amicis*, in Gazdíc-aleric T., Rijavec M. (ed.), *Reserching paradigms of childhood and Education, International Academic Conference, 13-15.4.2015, Opatija, Zagreb*, Faculty of teacher education University of Zagreb, pp. 146-155.
- Foucault M. (1976), *Sorvegliare e punire. La nascita della prigione*, Torino, Einaudi.
- Funaioli H. (1904), *Grammaticae Romanae Fragmenta*, Lipsiae, in aedibus B.G. Teubneri.
- Gerdil G.S. (1763), *Réflexions sur la théorie et la pratique de l'éducation contre les principes de Mr. Rousseau*, Turin, chez les frères Reycends et Guibert.
- Loyseau de Mauléon A.-J. (1760), *Plaidoyer pour Jean-Jacques Pilleron, écolier au collège de Montaigu, contre Claude-Louise Lebon, veuve de Pierre Boucher, porteur d'eau*, Paris, P.-G. Simon.
- Marcheschi D. (2012), *Per un'idea di infanzia (e dell'età adulta). Immagini del bambino nella narrativa europea dell'Ottocento*, in “Enthymema”, Vol. 6, pp. 101-117.
- Orazio Q. F. (20 a.C.), *Epistulae*.
- Pietropoli Charmet G. (2008), *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Bari, Laterza.
- Robbio di San Raffaele B. (1787), *Apparecchio degli educatori del conte di San Raffaele*, Torino, Mairesse.
- Roggero M. (1987), *Il sapere e la virtù. Stato, Università e professioni nel Piemonte tra Settecento e Ottocento*, Torino, Deputazione Subalpina di Storia Patria.
- Stafutti S., Ajani G. (2008), *Colpirne uno per educarne cento. Slogan e parole d'ordine per capire la Cina*, Torino, Einaudi.
- Valabrega R. (2004), *Un anti-illuminista dalla cattedra alla porpora. Giacinto Sigismondo Gerdil professore, precettore a corte e cardinale*, Torino, Deputazione subalpina di storia patria.
- Van Kley D. (1975), *The Jansenists and the Expulsion of the Jesuits from France, 1757-1765*, New Haven-London, Yale University Press.
- Viou J.-P. (1763), *Mémoires historiques sur l'Orbilianisme et les correcteurs des Jésuites. Avec la décision d'un cas de conscience extrêmement singulier et quelques petits coups de pâtre donnés en passant, tant à droite qu'à gauche, mais sans aucune intention d'égratigner personne en particulier*, à Genève, aux dépens de la Compagnie.

La Scuola e l'Università, nella società della conoscenza, sono divenute istituzioni di grande rilevanza per formare le nuove generazioni alle sfide del presente e del futuro, a partire dalle radici del passato. Il volume intende contribuire ad approfondire criticamente tali sfide, offrendo apporti di studio articolati, secondo prospettive metodologiche diverse (teoretico-argomentative, storico-critiche, metodologico-didattiche, comparative, sperimentali).

Nella sezione dedicata alla Scuola, si affrontano problematiche centrali per definire un'istituzione autenticamente formativa, capace di innovarsi per far fronte alle complesse e sempre più veloci trasformazioni della società e della cultura. Si definisce innanzitutto un modello di insegnante, professionista specializzato, ma anche educatore autorevole, alla luce di figure significative che hanno segnato la storia della pedagogia. Vengono approfonditi modelli di socializzazione che l'istituzione scolastica può adottare per l'educazione degli allievi alla relazione e all'inclusione, in chiave interculturale (come opportunità di formazione del futuro cittadino globale) e rispetto alla disabilità. Si studia in particolare l'evoluzione dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica e il valore della scuola come comunità. Vengono analizzate inoltre strategie didattiche innovative, con riferimento anche alle nuove tecnologie e agli effetti che le ricerche evidenziano a proposito delle metodologie didattiche e dei sussidi efficaci.

Nella sezione dedicata all'Università, si definiscono le caratteristiche di una didattica di qualità, innanzitutto volta a favorire un apprendimento in profondità, le esigenze a cui devono rispondere la valutazione e le modalità di certificazione delle competenze in uscita. Si presentano nuove istanze per la piena attivazione e inclusione degli studenti caratterizzati da *special educational needs*. Si focalizza l'attenzione infine sulla formazione universitaria degli insegnanti, degli educatori e dei dottorandi di ricerca.

Al volume, in onore di G. Chiosso, professore emerito dell'Università di Torino, hanno contribuito, oltre al Direttore del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione (R. Grimaldi) e ai curatori, tutti i docenti di area pedagogica del medesimo Dipartimento: P. Bianchini, B. Bruschi, M. Castoldi, C.M. Fedeli, A. Granata, D. Maccario, C.M. Marchisio, M. Martinelli, L. Milani, M.E. Mincu, M.C. Morandini, S. Nosari, A. Parola, M. Pavone, P. Ricchiardi, E.M. Torre, R. Trincherò, F. Zamengo, P. Zonca.

 **FrancoAngeli**
La passione per le conoscenze

ISBN 978-88-917-5907-8

€ 40,00 (U)