

CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità

Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.

Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.

La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope

Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.

That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.

The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:

Elisa Frauenfelder †

Editor-in-chief:

Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:

Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:

Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:

Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:

Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”), Gert J.J. Biesta (Maynooth University), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d’Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder † (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca’ Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Cambridge)

Web site: www.civitaseducationis.eu

e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE
FORMATIVE, PSICOLOGICHE
E DELLA COMUNICAZIONE



Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno IX
Numero I
Giugno 2020

© Tavole di Marta Baroni, tratte da *Adesso scappa*, di Patrizia Rinaldi e Marta Baroni, SINNOS Editrice, 2014.

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:

ordini@mimesisedizioni.it

L'acquisto avviene per bonifico intestato a:

MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19

20099 – Sesto San Giovanni (MI)

Unicredit Banca – Milano

IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368

BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)

www.mimesisedizioni.it

mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857571027

Issn: 2280-6865

© 2020 – MIM EDIZIONI SRL

Via Monfalcone, 17/19 – 20099

Sesto San Giovanni (MI)

Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

EDITORIAL – EDITORIALE

Enricomaria Corbi

The challenge of the coronavirus emergency to the pedagogical re-thinking of inter-human coexistence 9

La sfida del coronavirus al ri-pensamento pedagogico della convivenza inter-umana 13

SYMPOSIUM

Milena Santerini

Introduzione. Le migrazioni tra nazionalismo e integrazione. Competenze interculturali per l'Europa in trasformazione 19

Davide Zoletto

I territori alla prova dei flussi migratori. Un laboratorio pedagogico e sociale? 25

Marta Salinaro

The role of caseworkers in asylum reception in Bologna: between pedagogical competencies and socio-political contradictions 39

Letizia Caronia, Vittoria Colla, Federica Ranzani

The agency in language and the professionals' intercultural competences: A case study on the educators' "pivot move" in medical visits of unaccompanied minors 59

Carla Roverselli

L'integrazione dei minori stranieri non accompagnati e la formazione dei loro educatori e tutori. Servono le competenze interculturali? 79

Stefano Pasta

Educazione all'informazione: competenze mediaeducative per l'educazione interculturale di seconda generazione 93

Giovanna Malusà
Oltre le seconde generazioni: traiettorie scolastiche “spezzate”
di giovani studenti di origine migrante nella scuola secondaria.
Quali ripercussioni per una nuova educazione interculturale? 111

Clara Silva, Giada Prisco
Le competenze interculturali delle seconde generazioni:
una ricerca sulle figlie dell’immigrazione tra Italia e Spagna 131

ESSAYS – SAGGI

Giambattista Bufalino
Dare the School to build a new social order? La funzione riformatrice
della scuola nel pensiero educativo di George Counts 151

Mariarosaria De Simone
La pedagogia di Korczak: spunti per un’educazione umanizzante 169

Dalila Forni
Riflettere sul bullismo attraverso i *graphic novel*.
Violenza e realismo letterario per adolescenti 181

Maria Antonietta Impedovo
La formazione dei formatori di insegnanti:
analisi di un corso *blended* internazionale 199

Alba G.A. Naccari
Intercultural-Holistic Education in Symbolic-Anthropological
Dance Mediation 211

Carolina Scaglioso
Narrazioni di violenza domestica. Il diritto di essere riconosciuta
e riconoscersi “persona competente” 227

Stefano Maltese
The transformative potential of “coming out” narratives in young adults 243

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Fabrizio Chello
Sarracino, V., *Il Poema Pedagogico di Anton Semënovic Makarenko.*
L’educazione per una società futura, Barletta: Cafagna Editore, 2018 257

Abstracts 265

Dare the School to build a new social order? *La funzione riformatrice della scuola nel pensiero educativo di George Counts*

Giambattista Bufalino*

Riassunto

Il saggio illustra il pensiero e l'opera educativa di George Counts (1889-1974), uno dei più controversi e complessi teorici, analisti e attivisti della galassia educativa dell'emancipazionismo e del pensiero libertario ed educativo americano della prima metà del Novecento. Nel presentare le concezioni pedagogiche dello studioso americano, l'autore adotta una prospettiva critico-ermeneutica e assume, come fonti di ricerca, scritti e documenti mai apparsi nella loro traduzione italiana, contribuendo a una rilettura pressoché inedita degli studi dell'educatore americano. In tale direzione, sono discussi alcuni aspetti fondativi del suo pensiero e due elementi più dettagliati del dibattito pedagogico contemporaneo; nello specifico, una critica del presunto carattere di 'neutralità' cui la scuola contemporanea dovrebbe aderire e la valorizzazione del ruolo di influenza esercitato dagli insegnanti all'interno della comunità scolastica e della più ampia società.

Parole chiave: George Counts, social reconstructionism; progressive education; riforma scolastica;

I. INTRODUZIONE

Il lungo itinerario storico-teoretico della riflessione pedagogica si è caratterizzato per un indissolubile legame tra politica e educazione, due ambiti complessi, esposti alle incertezze, alle fragilità e imprevedibilità degli eventi, attraversati da continue crisi di credibilità (cfr. Sirignano, 2007; Corbi & Sirignano, 2009). In tale ottica, la dimensione politica non va considerata come elemento consustanziale alla stessa natura del soggetto che viene educato, ma va vissuta didatticamente lungo un percorso che ponga l'individuo nella prospettiva della 'cittadinanza'. Tale, quindi, dovrebbe essere il compito al quale è chiamata la pedagogia, che si costituisce quale nodo strategico della formazione dei soggetti, della formazione alla cittadinanza e della formazione politica e dei politici.

* Università di Catania.

Il nesso generativo politica-educazione scorre lungo il *fil rouge* dell'intenzionalità politico-educativa a partire dalle considerazioni espresse ne *La Repubblica* di Platone, giungendo fino alle elaborazioni novecentesche di John Dewey con cui l'educazione diventa parte fondante nell'impegno pratico del soggetto.

In tale scenario, la scuola si configura quale luogo tradizionale di elaborazione dei processi di formazione culturale e professionale e di coltivazione del pensiero critico-politico, rivestendo un ruolo insostituibile nel promuovere processi di trasformazione su più ampia scala, ma anche delle coscienze e dei modelli umani di relazione. Tuttavia, il complesso apparato fondativo e strutturale della scuola sembrerebbe minato da istanze pedagogiche e didattiche contemporanee che, espropriate della loro dimensione politico-formativa, contribuiscono a un assetto dell'educazione finalizzato all'adozione passiva e alla cieca accettazione delle condizioni esistenti della realtà economica, sociale e culturale. Tali istanze, private del profondo *telos* generativo, caratterizzante lo sviluppo di identità civiche impegnate nel miglioramento delle condizioni di benessere sociale e sviluppo collettivo, vorrebbero rendere più varia e piacevole l'esperienza dell'apprendere, offrendo agli studenti mezzi e strumenti per migliorare il loro *status individuale* all'interno della società. Un significativo esempio di tale processo è offerto dallo zelo quasi religioso rivolto ai piani di sviluppo e di didattica digitale: il costante impegno richiesto ai docenti per aggiornare le proprie strategie didattiche, in genere, fatica a concretizzarsi in proposte formative sociali alternative dal carattere innovativo, che invece si realizzano attraverso lo sviluppo di processi apprenditivi in ambienti concreti, spontanei, aperti e attivi. Con ciò, sia chiaro, non intendo presentare nessuna narrazione demonizzante nei confronti delle nuove tecnologie; intendo tutt'al più domandarmi, lungo il distendersi della ricerca e della riflessione, se l'apprendimento e l'insegnamento digitale rappresentino un reale approdo progressistico dei contemporanei processi di insegnamento, o se, diversamente, non contribuiscano a distogliere l'attenzione dal perseguire proposte riformatrici, incentrate su un reale sviluppo sociale e sulla creazione di saperi funzionali alla crescita degli allievi all'interno di una generale (dis)funzionalità sociale. Tali modelli sembrerebbero non esplorare le ragioni dei fallimenti della realtà o pensare nuovi percorsi per risolvere importanti questioni sociali, quanto piuttosto, per parafrasare il drammaturgo Hanoch Levin, sembrerebbero concentrarsi principalmente sull'attenuarsi della disperazione per renderla più gradevole (cfr. Michaeli, 2014).

Su tale sfondo, inoltre, insistono gli agenti propulsori della de-scolarizzazione spontanea e oggettiva che caratterizzano lo spazio e il tempo della dimensione evolutiva delle ultime generazioni; una de-scolarizzazione che non può non segnare il tramonto sostanziale e definitivo della scuola così come della declinante pedagogia teorica ed empirica, ormai faticosamente intenta a gestire gli odierni processi di scolarizzazione così vistosamente deboli e sbiaditi, a-cefali e incontrollabili (cfr. Bonetta, 2017).

Alla luce di tali considerazioni, urge riportare a una più chiara consapevolezza la crescente importanza sociale e politica assunta dalla ricerca pedagogica in età contemporanea e rivalorizzare la funzione sociale e politica, formatrice e trasformatrice svolta dalla scuola e dai suoi insegnanti. A tal fine, riferirò del pensiero e dell'opera educativa di uno dei più controversi e complessi teorici, analisti e attivisti della galassia educativa dell'emancipazionismo e del pensiero libertario ed educativo americano della prima metà del Novecento, George Counts (1889-1974): esponente critico del Movimento di Educazione Progressiva (*Progressive Education Movement*) tra gli intellettuali più convinti del ruolo politico della pedagogia e dell'educazione, elemento portante e chiave di volta di una società democratica.

Nel delineare la proposta pedagogica del sociologo e educatore americano, assumerò come fonti di ricerca scritti e documenti mai apparsi nella loro traduzione italiana, con una duplice finalità: da una parte, presentare alla comunità pedagogica italiana l'apporto teorico e il profilo educativo di uno dei maggiori esponenti e promotori del *social reconstructionism*,¹ prospettiva filosofica in cui l'educazione viene promossa come forza sociale rivoluzionaria finalizzata alla conquista di spazi sempre più grandi di libertà e di giustizia sociale nella società; dall'altra, articolare, in termini più concretamente circostanziati, alcune aree tematiche rilevanti, come la critica al presunto carattere di 'neutralità' cui la scuola contemporanea dovrebbe aderire e la valorizzazione del ruolo di *leadership* e di influenza esercitato dagli insegnanti (*teacher leadership*) all'interno della comunità scolastica e della più ampia società. Pur riconoscendo il valore storico di questo contributo, l'approccio che intendo adottare nella presentazione di alcuni degli aspetti più particolarmente dettagliati degli scritti di George Counts è di natura critico-ermeneutica, piuttosto che strettamente storiografica (cfr. Best & Kellner, 1997). In effetti, alla stregua della prospettiva metodologica adottata da Baldacci (2017), intendo leggere Counts da pedagogista, più che da storico della pedagogia: "Questo significa porsi la questione dell'uso del suo pensiero come strumento per far fronte ai nostri problemi formativi, anziché limitarsi alla sua interpretazione" (Baldacci, 2017: 21). Riconosco, peraltro, in questo approccio, i rischi di una semplificazione

1 Le radici del *social reconstructionism* in ambito educativo si sviluppano a partire da una critica degli approcci puerocentrici delle scuole progressive, giudicati discutibili dopo la grande crisi del 1929, e, al contempo, fallimentari nell'evitare che la società del tempo subisse gli effetti sociali devastanti causati dall'economia capitalistica e di mercato. La finalità del *social reconstructionism* è la riflessione sulle modalità attraverso cui i problemi sociali causati dalla società capitalistica possono essere rimossi attraverso l'educazione: la costruzione di un nuovo ordine sociale fu pensata possibile attraverso l'educazione (cfr. Bowers, 1969; Stanley 1992; Tanner & Tanner, 1990). L'educazione doveva quindi mirare a migliorare i mali della società come parte di un impegno democratico. Gutek (1984) rileva come la filosofia educativa del *social reconstructionism* si basi sull'opposizione al conservatorismo, al darwinismo sociale, all'individualismo economico e all'incrollato capitalismo. In tale direzione, i valori sociali che Counts professa sono riconducibili agli ideali democratici, al liberalismo di Roosevelt, allo sperimentalismo di John Dewey e al relativismo storico di Charles Beard.

ontologica connessi al ‘presentismo’, che porta a rispolverare qualche artefatto o personaggio storico ‘sfrondandolo’ di eventi o fatti scomodi, da aggiornare al servizio di una utilità attuale (cfr. Fischer, 1976). Infatti, la trasposizione storico-culturale del pensiero di un autore riferita a un’epoca diversa pone rilevanti problemi, legati al rischio di usi arbitrari o infondati che in questa sede non posso, per esiguità di spazio, approfondire. Ritengo, tuttavia, che il vaglio critico della vita e del pensiero educativo di Counts possa contribuire ad alimentare l’attuale dibattito sull’intreccio tra politica e pedagogia e sulla funzione sociale della scuola, sollecitando itinerari di riflessione che possono essere sovrapponibili, sebbene con specificità geografiche e culturali diverse, alle proposte pedagogiche delle cosiddette *pedagogie critiche*, espresse, ad esempio, dalle riflessioni di Freire, dal personalismo cristiano di Mounier e Maritain, dalla pedagogia marxista, con particolare attenzione a Gramsci, dalle denunce sociali di Don Milani.

Si sviluppano sollecitazioni significative in tale direttrice di ricerca che provengono da una rilettura pressoché inedita degli studi dell’educatore americano, la cui portata teorica e politico-educativa-progettuale è rimasta celata alla conoscenza italiana della stagione dell’attivismo americano, principalmente limitata al pensiero di John Dewey, rivelando di fatto l’intreccio di più prospettive, controverse e variegate, e di molteplici prismi interpretativi. Inoltre, non sembrerebbero rendere giustizia alla memoria dell’educatore americano non solo il silenzio che ha avvolto la sua opera in Italia, ma pure la distorsione di lettura cui essa è stata soggetta².

2. UN BREVE RITRATTO DI GEORGE COUNTS

Gutek, uno dei principali interpreti del pensiero di George Counts, lo definì “un autore in grado di connettere i processi e le istituzioni educative alle più ampie questioni sociali, politiche ed economiche; un pioniere nel creare i fondamenti sociali dell’educazione, il cui pensiero attraversa i confini della storia, della scienza politica, della sociologia e della educazione comparata fornendo un focus interdisciplinare alle questioni sociali ed educative” (Gutek, 2007: 31).

George Counts nacque il 9 dicembre 1889 nella fattoria di famiglia vicino a Baldwin, durante gli anni del più ricco raccolto di mais della storia del Kansas (cfr. Keenan, 2003). La sua infanzia si sviluppò “nella vecchia società agricola dove ancora v’era uno spazio per il fanciullo” (Gutek, 1984: 5); frequentò il college cittadino e si laureò nel 1911, conseguendo il *Bachelor of Arts in Classical Studies* presso la Baker University, un’istituzione educativa metodista. Dopo il conseguimento della laurea, George

2 A causa delle idee socialiste, dell’attivismo politico e dell’interesse per l’Unione Sovietica, Counts fu tacciato di essere un simpatizzante comunista e fu oggetto di investigazione da parte dell’FBI. Le indagini si conclusero comunque con un nulla di fatto (Romanish, 1983, 2012).

Counts rimase nello stato del Kansas per altri due anni, come insegnante di scienze e matematica a Wellington (1911-1912), e poi come preside a Peadody (1912-1913). La sua carriera accademica iniziò nel 1913 presso l'Università di Chicago, sotto la supervisione dello psicologo americano Charles Judd. La formazione di quegli anni fu influenzata dai sociologi Albion Small e William Thomas; tra i suoi professori vi erano l'antropologo Frederick Starr, il sociologo Merriam Charles e l'economista Moulton. Successivamente, Counts riconobbe l'influenza di altri attivi studiosi e scienziati sociali del tempo, tra cui, ad esempio, John Dewey, che conobbe personalmente e con cui lavorò nel comitato del *Liberal Party* nello stato di New York (Counts si candidò come senatore), così come il suo amico e collega Charles Beard, attento studioso della storia americana.

Nel 1916, George Counts conseguì il dottorato con una specializzazione in scienze educative e sociali, per poi insegnare, tra il 1916 e il 1926, in varie università americane, tra cui l'Harris Teachers College di St. Louis, l'Università di Washington, la Yale University e l'Università di Chicago (cfr. Keenan, 2003). Nel 1927 accettò un incarico al Teachers College, presso la Columbia University, dove rimase per ventotto anni, fino al pensionamento nel 1955. Qui, fece parte dell'eminente gruppo di educatori e studiosi sociali che elaborò e sviluppò i più significativi orientamenti sociali e filosofici destinati a influenzare indelebilmente l'educazione americana (e non solo) della prima metà del ventesimo secolo, tra cui William Kilpatrick, Harold Rugg, Ernest Johnson e William F. Russell (cfr. Gutek, 1984).

Dopo gli Anni Venti, Counts orientò i propri interessi di ricerca e di studio sul terreno dell'educazione comparata, con specifico riferimento allo studio della società e dell'educazione sovietica. Nel 1927 divenne *Associate Director* dell'Istituto Internazionale del Teachers College, cui seguirono diversi viaggi in Unione Sovietica che finirono per influenzare gli scritti di quegli anni: *A Ford Crosses Soviet Russia* (1930), in cui raccontò del viaggio alla guida di una Ford per circa 6.000 miglia nell'Unione Sovietica; *The Soviet Challenge to America* (1931), un trattato sulla cultura e sull'educazione sovietica contenente una dettagliata analisi dell'implementazione del primo piano quinquennale di trasformazione economico e sociale. Questi argomenti furono usati dai suoi oppositori politici per tacciarlo di simpatie comuniste, anche se successivamente lo stesso Counts, a seguito dell'inasprirsi dei totalitarismi in Europa e nell'Unione Sovietica, divenne particolarmente ostile alle filosofie marxiste leniniste, allo stalinismo e al comunismo in generale, tanto che, in qualità di Presidente dell'*American Federation of Teachers* dal 1939 al 1942, cacciò alcuni intellettuali dal sindacato a causa della loro idee totalitarie. Nel 1949, con Nucia Lodge, Counts scrisse *The Country of the Blind: The Soviet System of Mind Control*, un saggio sul sistema di produzione del consenso nella Russia comunista che fu tradotto in italiano nel 1952 dall'editore Longanesi con il titolo *Il paese dei Ciechi*; nel 1957 scrisse *The Challenge of Soviet Education*, in cui analizzò le fondamentali ideologiche del sistema sovietico (cfr. Gutek, 2006).

Particolarmente attivo nel fornire contributi per la formulazione di politiche scolastiche ed educative, Counts fu membro attivo della *Progressive Educational Association*, della *National Educational Association* e dell'*American Historical Association*. Negli anni '30, sviluppò i principî della filosofia del *social reconstructionism*, sostenendo la necessità di riformare le istituzioni sociali attraverso l'educazione. Dal 1934 al 1937 divenne editore del *The Social Frontier*, una tra le riviste educative più significative negli anni successivi alla depressione americana, pubblicata per la prima volta nel 1934 da un gruppo di studiosi del Teachers College della Columbia University, che divenne un *forum* di discussione sulle idee progressiste e sul movimento del *social reconstructionism*. La posizione editoriale della rivista che accolse i contributi di John Dewey, Charles Beard, Mele Curti, Harold Rugg, si caratterizzò per il forte orientamento 'collettivista', in quanto promuoveva l'esercizio del ruolo fondamentale della classe degli insegnanti e un sistema di istruzione più equo e giusto. Difatti, dibattendo le maggiori questioni politiche sociali ed educative del tempo, il suo approccio fu erroneamente considerato *communist*.

Tra il 1940 e gli anni '50, Counts fu impegnato politicamente come *chairman* dell'*American Labor Party* e nel lancio del *Liberal Party* a New York con cui si candidò come senatore nel 1952. Anche dopo il pensionamento, Counts rimase un accademico particolarmente attivo, divenendo *visiting professor* presso l'Università di Pittsburgh, l'Università di NorthWestern, l'Università del Colorado e la Michigan State University.

3. LA CRITICA ALLA *PROGRESSIVE EDUCATION* E I FONDAMENTI DELL'EDUCAZIONE

Il contributo di George Counts si colloca nel quadro del movimento di rinnovamento educativo e della *Progressive Education*, che si sviluppò verso la fine del XIX secolo in America. La peculiarità di questa corrente, composita e articolata, si caratterizza per la fiducia nei confronti del progresso e dell'educazione, e, quindi, nella promozione del benessere sociale attraverso l'educazione. Nel febbraio del 1932, all'incontro annuale del *Progressive Education Association (PEA)* a Baltimora, George Counts tenne un vivace discorso che destò l'attenzione dei partecipanti: pur riconoscendo il valore e la portata innovativa del movimento progressista, che metteva al centro del processo di insegnamento e dell'azione educativa gli interessi vitali dell'alunno, i suoi bisogni e le sue motivazioni, Counts si mostrò particolarmente critico verso insegnanti ed educatori, incapaci di formulare critiche nei confronti dell'ordine sociale costituito. Secondo l'educatore americano, il centro di gravità della filosofia progressista non doveva più essere il solo fanciullo, ma una teoria di *welfare* sociale in grado di rispondere in maniera risoluta all'intero spettro di problematiche della vita americana: la povertà, la disoccupazione, la fame e l'ingiustizia sociale. Durante la conferenza annuale, i gruppi di lavoro e di discussione furono

così assorti nel riflettere sul discorso “Dare Progressive Education be Progressive?” che gli interventi previsti per il giorno dopo furono cancellati³.

È bene rammentare come l’elaborazione di queste riflessioni si collochi storicamente negli anni immediatamente successivi la crisi del 1929, una delle più profonde ferite della storia d’America. In anni che lacerarono la vita di milioni di americani, i quali passarono brutalmente dalla prosperità degli anni Venti alla drammatica miseria dei primi anni Trenta. È nel quadro di tale contesto storico che occorre rileggere e interpretare certi aspetti della sua teoria sociale (cfr. Gutek, 1984).

È dall’analisi del pamphlet *Dare the school build a new social order?* pubblicato nel 1932 e contenente, oltre all’intervento tenuto a Baltimora, anche altre due relazioni presentate da Counts lo stesso anno⁴, che si riverberano gli elementi utili e le piste di approfondimento necessarie per una ricostruzione della società attraverso la scuola.

Secondo Counts, se un movimento educativo, qualsiasi esso sia, si dichiara progressivo, deve, di conseguenza, possedere un orientamento e una direzione. Il lemma ‘progressivo’ indica nei fatti un procedere, un avanzare, che assume poco significato in assenza di una chiara e definita finalità: non si può procedere in tutte le direzioni allo stesso tempo, né si può trascurare la questione della direzione ed essere, invece, soddisfatti di un movimento circolare, quasi fine a sé stesso:

Sembriamo essere completamente contenti dell’azione purché sia sufficientemente vigorosa e rumorosa, come un bambino che scuote un sonaglio [...] In ultima analisi, gran parte del pensiero pedagogico americano fa tanto rumore per nulla. (Counts, 1932: 6-7)

Gran parte degli educatori progressisti del tempo avevano rivolto la propria attenzione allo studio dei metodi didattici e della natura del bambino, quando invece, secondo Counts, un punto di debolezza del *Progressive Education movement* e dell’educazione americana risiedeva nella mancata elaborazione di una specifica teoria del *welfare* sociale. In tal modo, il movimento progressista rifletteva la visione di una classe liberale medio-alta che nutriva un’attitudine agnostica verso le questioni importanti; certamente

- 3 La conferenza si concluse con una risoluzione che istituì una speciale commissione (*Committee on Social and Economical Problems*) coordinata dallo stesso Counts, con lo scopo di affrontare, in maniera più approfondita, le urgenti questioni sociali dell’educazione e il ruolo della scuola, fornendo ai membri dell’Associazione elementi utili di riflessione e formazione. I lavori della commissione esitarono nella pubblicazione *A Call to the Teachers of the Nations* (1933).
- 4 Il pamphlet *Dare the School Build a Social Order?* contiene tre relazioni presentate dallo stesso Counts nel 1932. Il primo discorso “Dare Progressive Education Be Progressive?” presentato a Baltimora in occasione dell’incontro della PEA; il secondo “Education through Indoctrination” presentato presso il Department of Superintendence a Washington e il terzo “Freedom, Culture, Social Planning and Leadership” presso il National Council of Education sempre a Washington.

piena di buona volontà e intenzioni, con diverse aspirazioni per un mondo di pace e fratellanza, ma che, nonostante le buone qualità, non possedeva profonde e durature convinzioni per le quali poteva sacrificarsi: era una classe sociale che avrebbe trovato difficile vivere senza gli abituali *comfort* materiali e che si sarebbe accontentata di giocare il ruolo di spettatore interessato al dramma dell'esistenza sociale, incapace di affrontare qualunque crisi o di considerare la realtà anche nelle sue forme più aspre e più sgradevoli.

Un'educazione puerocentrica era stata pienamente accolta da questa classe sociale, che di fatto era poco rappresentativa dell'intera popolazione americana e che non presentava particolari difficoltà nel sostenere e finanziare l'educazione dei loro figli. A tal proposito, Counts ribadì che se l'educazione voleva essere autenticamente progressiva doveva emancipare sé stessa dall'influenza di questo gruppo, affrontare coraggiosamente ogni questione sociale, stabilire un'organica relazione con la comunità e divenire meno paurosa di fronte alle questioni dell'imposizione e all'indottrinamento.

L'educazione, secondo Counts, si sviluppa attraverso un processo di imposizione e di indottrinamento⁵ che sempre appartiene, ontologicamente, alla natura stessa dell'educare e su cui si basa l'esistenza e l'evoluzione di ogni società: la franca accettazione di tale assunto rappresenta uno dei primi doveri professionali di un educatore. Gli educatori che si oppongono a tale determinazione stanno in guardia dal riconoscere ogni possibile intervento 'indottrinante' e si guardano bene dal sostenere qualsiasi istanza educativa o 'tensione' finalizzata a 'plasmare' lo studente (Count, 1946: 532-550). Nella visione di Counts, proprio gli estremi difensori della libertà del fanciullo sono stati vittima di anguste ortodossie ereditate nel corso della

5 L'uso del termine 'indottrinamento' quale orientamento educativo privilegiato preoccupò molti educatori del tempo che temevano una sua trasformazione in senso più coercitivo, cioè in un palese controllo della mente o nella trasmissione di un insensato patriottismo. Counts adoperò il termine indottrinamento nel suo senso storico e letterale, rifacendosi alla definizione del dizionario Webster che rimandava al significato latino di 'istruire in base a dottrine, principi, teorie o credenze'; 'istruire'; 'insegnare'. Counts concordava con i propri colleghi sul fatto che il termine 'indottrinamento' fosse probabilmente troppo duro e intransigente nel proprio uso corrente e che il termine 'imposizione' potesse essere preferibile, asserendo tuttavia di usare quest'ultimo nelle sue connotazioni più blande. Curiosamente, al contempo, quando l'educazione civica inculcava le idee di solidarietà nazionale e patriottismo, gli oppositori di Counts non avvertirono nessuna minaccia di indottrinamento. In realtà, secondo Counts nessun processo di evoluzione e di mantenimento culturale si poteva sviluppare se non attraverso processi di apprendimento e di insegnamento in cui i raggiungimenti di una generazione erano trasmessi a quella successiva. Counts pose la questione nella giusta prospettiva quando, anni dopo, collegò un'esperienza che ebbe con il suo collega John Dewey nel 1932 con cui ebbe un dibattito sulla questione dell'indottrinamento. Sebbene la posizione di Counts fu quella di rigettare un insegnamento dogmatico, difese l'idea di 'imposizione' come aspetto basilico e ineludibile di ogni processo educativo e di inserimento nella società da parte del bambino. Poche settimane dopo quando Counts tenne un discorso a un gruppo di insegnanti della città di New York, lo stesso Dewey, che era presente, asserì di aver verificato il significato del termine 'indottrinamento' nel vocabolario Webster e di aver scoperto che significasse 'insegnare' (cfr. Romanish, 2012).

fanciullezza. Quanto segnato ne ha irrimediabilmente subito la loro visione del mondo. Tuttavia, la scelta tra assoluta libertà, da una parte, e indottrinamento, dall'altra, è semplicemente fittizia, dal momento che il processo educativo si sviluppa in una continua tensione dialettica, che rispetta al contempo l'autonomia dell'educando e i valori dell'educatore. È bene chiarire come l'educatore americano non denigrò di per sé l'idea di una scuola centrata sul bambino, quanto la mancanza da parte del movimento progressista di una solida base sociale: una scuola non può diventare *progressive* con la mera determinazione, e un movimento educativo *progressive*, se non risulta radicato in qualche profondo movimento o tendenza sociale, corre il rischio di diventare solo un mero strumento di inganno (cfr. Counts, 1929).

Da qui si profila, a mio avviso, uno dei più importanti postulati fondativi del suo pensiero pedagogico: l'attenzione e la comprensione della dimensione sociale sia nel momento dell'elaborazione teorica che in quella della progettazione educativa.

Un'educazione che non tende a promuovere la più piena e la più accurata comprensione del mondo non è degna del proprio nome. Inoltre, non deve esserci nessuna deliberata distorsione o soppressione dei fatti per supportare qualunque teoria o punto di vista. (Ibid.: 12)

Nel delineare la questione dell'influenza che la scuola dovrebbe esercitare sullo sviluppo del bambino, George Counts indaga e identifica una serie di vizi argomentativi e di fallacie che sembrerebbero stare alla base del ragionamento di quanti, esponenti del *Progressive Education movement*, disconoscano o si oppongano alle diverse forme di imposizione esercitate dall'educazione.

1. La fallacia che l'uomo sia nato libero. Il processo di libertà viene raggiunto attraverso il *medium* della cultura e attraverso, ad esempio, l'acquisizione di un linguaggio, anche il più povero, senza il quale un uomo non diventerebbe mai tale.

2. La fallacia che il bambino sia buono per natura. Le evidenze antropologiche e le osservazioni comuni dimostrano come il bambino non abbia caratteri di bontà o cattiveria, ma piuttosto sia un fascio di potenzialità che possono essere sviluppate in molteplici direzioni. L'indirizzo e la guida non risiedono quindi nella natura del bambino, ma nella cultura di un gruppo che caratterizza e definisce la sua 'bontà'.

3. La fallacia che il bambino viva in un mondo separato rispetto all'adulto: secondo tale visione, l'adulto si caratterizza come presenza e influenza aliena. Tuttavia, tale dualismo è interamente artificiale, in quanto la società che il bambino conosce è una sola, ed è una società che include persone di ogni età e in cui la relazione tra adulti e bambini è mutualmente favorevole. Va da sé che ogni tentativo di isolare il bambino dal mondo degli adulti nega loro la più potente motivazione a crescere. Una delle più grandi tragedie della società contemporanea risiede nel fatto che il bambino possa essere percepito e vivere distante dalle attività serie degli adulti.

4. La fallacia che l'educazione sia una pura e mistica essenza che rimane immutata in eterno, quasi possa essere scevra dal gioco delle forze sociali e aliena alla politica, impegnata a conseguire una finalità fine a sé stessa. Secondo tale prospettiva, i metodi e i processi educativi sembrerebbero esistere indipendentemente da ogni *milieu* culturale e adatti ugualmente a ogni tempo e a ogni luogo.

5. La fallacia che la scuola debba essere imparziale e che nessun *bias* debba caratterizzare il processo d'istruzione. "Una completa imparzialità è totalmente impossibile" (Counts, 1932: 19), in quanto la scuola deve formare attitudini, sviluppare opzioni di vita, gusti personali e perfino imporre idee. John Dewey in *Democrazia ed Educazione* suggerisce che la scuola dovrebbe fornire un *purified* ambiente per il bambino. Se Counts concorda con questa assunzione, tuttavia, è sicuro che questo significhi in qualche modo "truccare le carte in favore di un particolare sistema di valori che si possiede" (*Ibidem*): infatti, una delle ovvietà delle scienze antropologiche è che non esistono massime di purezza su cui tutte le persone possano concordare.

6. La fallacia che la finalità dell'educazione sia quella di formare *college professors*, cioè individui che possiedono una attitudine agnostica, certamente critica, ma distaccata dalle importanti questioni sociali; individui in grado di analizzare a fondo le diverse visuali del problema e le diverse prospettive, senza mai impegnarsi per perseguirne alcuna. Secondo Counts, la risoluzione dei complessi problemi sociali richiedeva, invece, una capacità di assunzione di responsabilità e di decisioni, un continuo esercizio di adattamento e la selezione di alcuni valori. La società, infatti, ha sì bisogno di persone capaci di raccogliere dati e informazioni, ma anche di pensare in termini di azioni da intraprendere e decisioni da perseguire.

7. La fallacia che l'educazione sia principalmente intellettualistica nei suoi processi e nei suoi obiettivi. Rivolgendosi agli educatori del suo tempo, Counts asserì criticamente:

Non siamo mossi da nessuna grande fiducia, né siamo toccati da nessuna grande passione [...] siamo in grado di assistere a ingiustizie, criminalità e miseria, ma, qualora queste non ci riguardino direttamente, siamo in grado di provare le stesse emozioni di uno scienziato che studia topi bianchi in un laboratorio. In nome della libertà, dell'obiettività e della *open mind*, noi trasmetteremmo questa generale attitudine di futilità ai nostri fanciulli. A mio avviso, questa è la confessione di una completa bancarotta morale e spirituale. (Counts, 1932: 22-23).

Le scuole progressiste non devono fornire agli studenti la sola possibilità di analizzare e studiare la società nei suoi diversi aspetti, ma devono diventare centri di costruzione e non di sola contemplazione della civiltà. Per far ciò, devono essere capaci di incidere sulla formazione dei giovani, instillando loro entusiasmo e impegnandosi nel trasmettere ai futuri cittadini del domani gli strumenti per la realizzazione delle diverse possibilità del futuro.

Un uomo veramente libero non è una persona che trascorre il giorno contemplando il proprio vascello, ma piuttosto uno che si perde in una grande causa o in una gloriosa avventura. (Ibid: 23)

8. La fallacia che la scuola sia una agenzia educativa onnipotente. In effetti, i *leader* del *Progressive Education movement* nutrivano una esagerata fiducia nel potere della scuola e della sua funzione riformatrice; tuttavia, erano intimoriti dal fatto che la scuola potesse imporre un certo punto di vista e forgiare i fanciulli. Secondo Counts, la scuola era solo una tra le agenzie formative a disposizione del fanciullo e certamente non la più potente.

9. La fallacia che l'ignoranza, più che la conoscenza, rappresenti uno strumento per la saggezza. Gli educatori, che concordano nel sostenere che un certo grado di imposizione sia inevitabile nell'educazione del fanciullo, sembrerebbero percepire qualcosa di profano nel tentativo di comprendere, pianificare e controllare il processo educativo. Secondo un approccio puerocentrico, influenzare deliberatamente la crescita di un bambino in una direzione o sollecitare lo sviluppo di una abitudine piuttosto che un'altra, significherebbe violare il diritto del bambino. Apparentemente, questo diritto può essere protetto solo se l'influenza esercitata sul fanciullo è completamente celata da un velo di ignoranza. Secondo Counts, l'educazione progressiva desiderava costruire un mondo migliore, ma rifiutava di considerarsi responsabile per il tipo di mondo che contribuiva a costruire.

10. La fallacia che in una società dinamica la responsabilità dell'educazione sia preparare gli individui ad adattare sé stessi al cambiamento sociale. Secondo questa prospettiva, l'educazione, invece di dirigere il corso del cambiamento per mutarne movimento e direzione, può solo cedere alla forza del cambiamento e riflettere la tendenza dell'ordine sociale stabilito. L'imposizione esercitata del caos e dei meccanismi di industrializzazione è di gran lunga più terrificante di ogni forma di indottrinamento di cui la scuola può rendersi protagonista. Il controllo delle macchine richiede una società che è dominata meno dagli ideali di avanzamento individuale e più da certi obiettivi e piani per la costruzione sociale.

4. INSEGNANTI COME LEADER SOCIALI

Strettamente connessa con la funzione riformatrice della scuola, Counts riconosce agli insegnanti una posizione privilegiata nella società. È fuori dubbio, secondo la prospettiva dell'educatore americano, che l'insegnante venga a collocarsi, da diversi angoli di visuale, in un'area di professionalità alla quale spettano le più ampie caratterizzazioni di culturalità, interpretatività e promozionalità formativa. Counts è consapevole che alla classe dei docenti del tempo mancava una forte rappresentanza sociale; senza rifugiare in false modestie, gli insegnanti dovevano, a suo avviso, raggiungere deliberatamente il 'potere' e sforzarsi di usarlo in maniera saggia secondo gli interessi del popolo, dal momento che, a differenza di altri gruppi socia-

li, non perseguivano interessi privatistici e individuali, ma erano impegnati per il benessere collettivo. Al fine di assicurare il mutamento sociale e la trasformazione della scuola, dovevano organizzarsi in maniera più strutturata per poter incidere in maniera più compiuta sulla formulazione delle politiche educative e scolastiche (cfr. Counts, 1928).

In tal modo, dovevano abbandonare l'atteggiamento servile che aveva dominato la pedagogia sin dai tempi dell'antica Grecia. "Devono essere preparati, ripeteva Counts, a camminare con le proprie gambe e conquistare con le loro idee il supporto delle persone" (Counts, 1932: 30). Dovevano, quindi, mediare tra scuola e società, giocando un ruolo significativo nella rigenerazione delle forze sociali, e, in qualità di "guardiani della fanciullezza, latori di cultura e servi leali del popolo" (Counts, 1933: 18), non dovevano rimanere indifferenti o sentirsi esonerati dai propri doveri professionali.

Come guardiani della fanciullezza non potevano rimanere indifferenti ai cambiamenti imposti dalla società industriale e alla pervasività degli effetti economici e sociali del capitalismo americano che, specialmente negli anni della depressione, aveva costretto una moltitudine di bambini a vivere in stato di deprivazione. "Se sono interessati alla vita dei fanciulli [...] devono lavorare coraggiosamente [...] per un migliore ordine sociale" (Counts, 1932: 40). Come portatori di cultura, gli insegnanti dovevano poter esprimere certi valori, attraverso la selezione del materiale didattico e scolastico, l'organizzazione della vita della scuola, il collegamento con l'intera comunità: l'educazione è, infatti, un processo di trasmissione e trasformazione culturale e non può ritenersi neutrale rispetto alle grandi questioni della vita. Come onesti servitori e *leader* spirituali delle masse, gli insegnanti non devono considerarsi meri strumenti nelle mani dello stato, né devono limitare il proprio ruolo a difendere il sistema sociale esistente o gli interessi della classe dominante. Gli insegnanti non devono sentirsi in debito nei confronti del sistema produttivo, né di qualche privilegiata casta, la loro unica responsabilità deve essere difendere e promuovere i più ampi e duraturi interessi della società, cercando di volta in volta alleanze con quei gruppi disponibili alla costruzione di un'autentica democrazia.

Counts difendeva la libertà d'insegnamento, ovvero il diritto di ogni insegnante qualificato a incoraggiare la libertà di discussione in classe, anche su questioni controverse, e quindi, sviluppare l'amore per la conoscenza e la verità (cfr. Counts, 1954). A tal proposito, l'educatore statunitense partiva dal presupposto che un insegnante debba dedicarsi ai propri studi con integrità, senza lasciarsi assoggettare da alcun controllo autoritario o disciplinare, in altre parole, essere "un uomo libero" (Ibid: 660). Riconosce, tuttavia, come perseguire e conquistare la libertà intellettuale possa risultare un compito, sicuramente importante, ma difficile; importante perché la conoscenza, la comprensione e il pensiero critico diventano necessari alla 'causa della libertà umana', che non può essere perseguita con ignoranza e con la paura dell'ignoto; difficile perché in situazioni di paura e ansia ogni gruppo sociale tende ad abbracciare elementi di conformismo e intolleranza.

L'impegno di Counts a difesa della classe degli insegnanti si tradusse in azioni concrete, tra cui, ad esempio, l'incarico di Presidente dell'*American Federation of Teachers*. In quegli anni, la battaglia maggiore che si trovò ad affrontare consistette nel salvaguardare il sindacato dalle influenze comuniste della classe intellettuale del tempo: durante gli anni della depressione e, specialmente durante gli anni '30, l'ostilità verso le teorie capitalistiche aumentò significativamente, tanto che molti insegnanti furono sempre più incuriositi e attratti dalle idee socialistiche, sviluppando una genuina curiosità nei confronti delle teorie comuniste.

5. TRACCE CONTEMPORANEE

Il percorso di riscoperta della figura di George Counts, oltre a individuare la pregnanza del suo pensiero all'interno della cornice storica della pedagogia e della sociologia, tende anche a sottolineare l'attualità e le ricadute presenti di tale pensiero. Nel caso di Counts questi due aspetti vengono messi in luce dalla sua capacità di elaborare concetti che forniscono chiavi di lettura per le dinamiche sociali della sua epoca, come della presente. Inoltre, il suo pensiero è riuscito a ricavare quegli spazi epistemologici vitali per la disciplina pedagogica, in grado di illustrare i nessi tra gli aspetti individuali e collettivi, nelle loro dimensioni sia cogenti che transeunti. Attraverso la rilettura dell'opera di Counts è possibile comprendere come le sue idee abbiano ancora oggi una notevole capacità esplicativa, in grado di offrire spunti di riflessione per l'analisi delle situazioni attuali. Risulta impossibile fornire in questa sede quadri esaurienti di comprensione e di interpretazione del suo pensiero e della sua opera; in tal senso, a fronte delle lacune presenti nelle ricostruzioni della sua opera, occorrerebbe riconsiderare alcuni aspetti fino ad oggi non adeguatamente esplorati. Lo studio dei suoi testi può rappresentare un buon terreno da cui partire per una sistematica opera di contestualizzazione del suo contributo nel quadro dell'interessante movimento internazionale della *Progressive Education*. Al momento, il processo di rilettura del pensiero dell'Autore mi spinge a indentificare due aspetti più particolarmente dettagliati del dibattito in corso che meritano una prima considerazione valutativa.

Neutralità. Gli insegnanti e gli educatori spesso rifiutano apertamente di aderire a ideali politici o assetti ideologici per il bene dell'insegnamento, etichettando come poco professionali o inadeguate condotte o atteggiamenti che sviino dai comandamenti 'Attieniti ai fatti', 'Attenzione ai pregiudizi', 'Mantieni la neutralità', spesso indicati dagli stessi insegnanti come elementi chiave per il successo dell'apprendimento. Secondo questa prospettiva, il ruolo degli insegnanti risulta fondamentale per assicurare che gli studenti siano pronti a 'funzionare' in modo non-disgregativo nella società così come viene concepita. Questa posizione imparziale o 'neutrale' è considerata un obiettivo desiderabile, in parte, perché rafforza lo *status quo* (cfr. Ross, 2018).

La neutralità, divenuta strumento ideologico, sembrerebbe formare il nostro senso di ‘realtà’ sotto le spoglie del buon senso e creare un’aura di legittimità (cfr. Agostinone-Wilson, 2005). Un esempio in tal senso è dato dalla presentazione di punteggi, di *ranking* o di classifiche riferite ai contesti di istruzione o ai livelli di apprendimento da parte dei funzionari governativi e non solo. In questo caso, il più ampio pubblico non ha il più delle volte la minima idea del significato di queste statistiche, spesso decontestualizzate e deparametrate, anche se, sottintendendo un certo dogma di neutralità, si pretende che “tutti gli interessati debbano comportarsi come se lì [*in quei dati*] esistesse un corpo di conoscenza alquanto uniforme” (Spring, 2005: 187). Come spiega Ross (2014), l’ideologia della neutralità che caratterizza in maniera pervasiva le attuali filosofie di insegnamento costringe gli studenti “a descrivere le cose piuttosto che a capirle” (Shor & Freire, 1987: 135) e, quindi, contribuisce a creare una cittadinanza passiva o spettatrice, finalizzata al mantenimento dello *status quo*, proprio ciò che Counts ebbe modo di criticare aspramente. In questo contesto, gli educatori che si spingono al di là della descrizione vengono considerati quasi una diretta minaccia alla classe dominante (cfr. Hill, 2004).

In tale contesto, la visione dell’educatore americano era piuttosto chiara: gli insegnanti dovevano impegnarsi, assumere responsabilità e non esimersi dal far i conti con le grandi questioni sociali, economiche, politiche e culturali che agitavano la società del tempo, in quanto “la neutralità [...], se, teoricamente fosse possibile, corrispondeva a favorire le forze del conservatorismo” (Counts, 1932: 54).

Risuona, con lo stesso tono, la voce di Freire (1998: 93):

Non posso essere un insegnante se non comprendo con chiarezza sempre maggiore che la mia pratica educativa richiede una definizione di cosa voglio difendere e supportare. [...] Devo scegliere tra una cosa e un’altra. Non posso essere un insegnante ed essere a favore di tutti e tutto.

Il processo di insegnamento, così inteso, comporta il rischio connotato a una certa dose di apertura (cfr. Smith, 1999), che potrebbe diventare di per sé una strategia didattica particolarmente utile per costruire un “senso comune anti-egemonico” (Apple, 2000: 226). Tuttavia, una difficoltà nell’attuare processi di insegnamento disinteressati e autentici, deriverebbe dagli stessi insegnanti e dal desiderio che i loro allievi possano abbracciare le stesse filosofie di pensiero o sostenere gli stessi approcci (cfr. Kumashiro, 2000).

Su questo punto si potrebbe dibattere ancora. La questione in ballo non è se consentire e sostenere o meno un discorso o un orientamento politico, ma riguarda la natura e la portata del discorso politico stesso. La neutralità è una categoria politica, ovvero quella che non supporta nessuna fazione in una disputa. Tuttavia, considerare una posizione neutrale in un dibattito o in un conflitto di per sé non garantisce la giustizia o l’obiettività di qual-

siasi altra posizione e potrebbe rappresentare un segno di ignoranza sulla questione. Alla luce di tali considerazioni, che cosa può fare la scuola dinanzi alle spinte che depongono a favore di una astensione degli insegnanti dal commento e dalla riflessione politica, posizioni che valorizzano una sedicente neutralità dell'insegnante anche a costo, nella sua accentuazione più estrema, di avallarne ignoranza o vigliaccheria?

Insegnanti leader. Uno dei nuclei portanti della posizione di Counts consisteva nel valorizzare il potere riformatorio che gli insegnanti dovrebbero esercitare per operare cambiamenti nelle scuole e, attraverso l'educazione, nella più ampia società. La rilettura di alcune delle elaborazioni teoriche di George Counts è comparabile con l'assunzione di comportamenti e di atteggiamenti promossi dai recenti modelli di *teacher leadership*, di cui ho avuto modo di riferire altrove (cfr. Bezzina & Bufalino, 2019; Bufalino, 2018). La funzione di leadership e di influenza esercitata dagli insegnanti ne mette in luce la loro funzione di catalizzatori di cambiamento, emblematicamente espressa dalla metafora del "gigante addormentato" (Katzenmeyer & Moller, 2001). Gli insegnanti leader spinti da un profondo fine etico si contraddistinguono per essere in apprendimento continuo, disponibili e aperti alle continue sollecitazioni sociali, inclini a utilizzare le loro competenze relazionali per influenzare e migliorare le pratiche educative. In effetti, alle sfide poste da una scuola multiculturale e inclusiva, alla complessità nella guida e nella conduzione delle classi e alle mutate esigenze formative degli studenti, all'impatto della cultura e del mondo digitale, alle istanze, in continua evoluzione, provenienti dalla società della conoscenza, e alle richieste avanzate dalla comunità locale, dai *partner* e dagli *stakeholder* nel campo educativo – genitori, colleghi, istituzioni educative e gruppi rappresentativi – un insegnante può rispondere solo se capace di proiettarsi in ambienti di apprendimento che vanno al di là della cattedra. In tal modo, la complessità costitutiva che caratterizza questa funzione richiama la necessità di una ridefinizione del suo profilo professionale, che tenga conto del continuo adattamento alle mutevoli istanze provenienti dal più generale contesto sociale, economico e sociale, costruendo le basi per una competenza che sappia gestire dinamiche di tipo organizzativo, comunitario, oltre a quelle di natura più propriamente pedagogica e disciplinare (cfr. Alessandrini, 2014). Gli insegnanti *leader* rivestono una posizione privilegiata per il bene degli studenti, in quanto accettano le responsabilità, mettono in campo tutte le iniziative che contribuiscono allo sviluppo della comunità scolastica e non solo, diventano, in ultima istanza, 'motori' e promotori del cambiamento politico-educativo.

6. NOTA CONCLUSIVA

In questa sede non è stato possibile approfondire le critiche mosse a Counts. Il pensiero dell'educatore americano, come facilmente immaginabile, attirò le critiche di parte degli intellettuali del tempo, che

lo accusarono di tentare di indottrinare in maniera evidente i fanciulli con le sue idee socialistiche. Altri intellettuali concordarono con le sue premesse epistemologiche, ma sollevarono dubbi sulle applicazioni pratiche nelle scuole a causa dell'impreparazione e dell'incompetenza della classe docente, non adeguatamente formata a leggere ed affrontare le più urgenti questioni sociali.

Tuttavia, l'eredità e il contributo di pensiero di George S. Counts si svilupparono in molteplici direzioni. Fu un erudito studioso di fama internazionale, un attento studioso dei fenomeni sociali, uno dei principali esperti della società sovietica, una voce progressista per la società e per l'educazione americana, un attivista e un politico che testimoniò con la sua stessa vita e con l'esempio l'impegno sociale a favore di una classe docente, avamposto della modernità, propugnatrice del cambiamento politico e sociale.

La spinta di George Counts a costruire un nuovo ordine sociale, caratterizzato da giustizia ed equità sociale attraverso l'educazione, rappresenta un invito rivolto a tutti gli educatori e agli insegnanti a svegliarsi dalla quietudine della 'cattedra', a dotarsi di un'identità forte, fondamentale per la gestione dei processi di cambiamento, per abbracciare e supportare il rischio connaturato a scelte formative e culturali nuove, attente alle questioni sociali, capaci di dialogare con gli assetti tradizionali per cambiarli e innovarli. In effetti, un nodo problematico che connota la 'questione insegnante' è costituito dallo scarso costume aggregativo; un reale cambiamento richiede l'assunzione di 'un'identità forte' da parte degli insegnanti, spesso i più severi svalutatori della propria professione.

Un altro invito di Counts risuona particolarmente attuale. La scuola deve diventare non solo un organo di conservazione, ma luogo di denuncia sociale e di produzione culturale, del sapere professionale e civile. In tale direzione, mossa da una tensione militante, sperimentale e 'interventista', deve delineare il profilo dell'*homo novus* per le future generazioni, di modo che il cittadino del domani partecipi attivamente alla realizzazione del bene comune. In ciò risulta evidente il bisogno di legare l'educazione e la scuola, con la città e la società, nell'idea che "l'educazione non sia l'organo di riproduzione dell'esistente, bensì l'agenzia privilegiata dal cambiamento e dalla trasformazione" (Borghi, 1992: 3).

La concezione countiana di scuola, i cui intenti etico-sociali debbono riguardare una effettiva formazione culturale e di cittadinanza, va certamente elaborata in rapporto allo scenario storico-sociale reale, caratterizzato da una fluidità politica e governativa e da una spinta all'innovazione, assoggettata alle leggi del mercato del lavoro e alla competitività occupazionale. In tale quadro, la scuola per formare i giovani alla democrazia deve confrontarsi con la società e con il mondo della contemporaneità, ma può e deve filtrare criticamente il mondo della globalizzazione per aiutare ogni studente all'esercizio responsabile delle scelte e a non subire acriticamente i *trend* del conformismo.

BIBLIOGRAFIA

- Agostinone-Wilson, F. (2005), “Fair and Balanced to Death: Confronting the Cult of Neutrality in the Teacher Education Classroom”, in *Journal for Critical Education Policy Studies*, vol. 3, n.1, pp. 1-17.
- Alessandrini, G. (2014), “La formazione degli insegnanti e dei formatori: Prospettive 2020”, in *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, vol. 10, n. 1, pp. 45-60.
- Apple, M. (2000), “Can Critical Pedagogies Interrupt Rightist Policies?”, in *Educational Theory*, vol. 50, n. 2, pp. 229-256.
- Baldacci, M. (2017), “Democrazia ed educazione: una prospettiva per i nostri tempi. John Dewey e la pedagogia democratica del '900”, in M. Fiorucci & G. Lopez (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del 900*, Roma: Roma TrE-Press, pp. 21-38.
- Best, S., & Kellner, D. (1997), *The Postmodern Turn*, New York: Guilford Press.
- Bezzina, C., & Bufalino, G. (2019), “Nurturing Authentic Leadership for Teacher Leaders: The Challenges Ahead”, in *Kappa Delta Pi Record*, vol. 55, n. 1, pp.18-23.
- Bonetta, G. (2017), *L'invisibile educativo: pedagogia, inconscio e fisica quantistica*, Roma: Armando.
- Borghi, L. (1992), *Educare alla libertà*, Roma: La Nuova Italia.
- Bowers, C. A. (1969), *The Progressive Educator and the Depression: The Radical Years*, New York: Random House.
- Bufalino, G. (2018), “Teacher leadership: la nuova frontiera della professionalità docente. Una prospettiva internazionale”, in *Nuova Secondaria Ricerca*, n. 4, pp. 23-36.
- Corbi, E., & Sirignano, F.M. (a cura di) (2009), *Percorsi di pedagogia sociale e politica*, Roma: Editori Riuniti.
- Counts, G.S. (1928), *School and Society in Chicago*, New York: Harcourt Brace.
- Id. (1929), *Secondary Education and Industrialism*, Cambridge: Harvard University Press.
- Id. (1931), *The Soviet Challenge to America*, New York: The John Day Company.
- Id. (1932), *Dare the School Build a New Social Order?*, New York: The John Day Company.
- Id. (1933), *A Call to the Teachers of the Nation*, New York: The John Day Company.
- Id. (1946), *Education and the Promise of America*, New York: McMillan Company.
- Id. (1954), “Freedom of Teaching in the Present Age of Fear and Anxiety”, in *Vital Speeches of the Day*, n. 20, pp. 659-661.
- Fischer, D.H. (1970), *Historians' Fallacies*, New York: Harper and Row.
- Freire, P. (1998), *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*, New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Gutek, G.L. (1984), *George S. Counts and American Civilization: The Educator as Social Theorist*, USA: Mercer.
- Id. (2006), “George S. Counts and the Origins of Social Reconstructionism”, in K. Riley (ed.), *Social Reconstruction: People, Politics, Perspectives*, North Carolina: IAP, pp. 1-26.

- Id. (2007), “George S. Counts and Social Issues”, in S. Totten & J. Pedersen (eds.), *Addressing Social Issues in the Classroom and Beyond: The Pedagogical Efforts of Pioneers in the Field*, North Carolina: IAP, pp. 31-48.
- Hill, D. (2004), “Educational Perversion and Global Neo-Liberalism: A Marxist Critique”, in *Cultural Logic: an electronic journal of Marxist theory and practice*. Reperibile su <http://eprints.mdx.ac.uk/id/eprint/5062>, consultato il 7 giugno 2019.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001), *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders*, Thousand Oaks: Corwin Press.
- Keenan, C.J. (2003), “The Education of an Intellectual: George S. Counts and Turn of the Century”, in *Kansas History*, vol. 25, n. 4, pp. 258-271.
- Kumashiro, K. (2000), “Teaching and Learning through Desire, Crisis, and Difference: Perverted Reflections on Anti-oppressive Education”, in *Radical Teacher*, vol. 58, pp. 6-11.
- Michaeli, N. (2014), “The Missing Political Link in Progressive Education: George S. Counts and a Call for a Democratic-Political Pedagogy”, in E. Yogev (ed.), *Politics Now: Enhancing Political Consciousness in High Schools*, New York: Nova Publishers, pp. 87-104.
- Romanish, B.A. (1983), “George Counts, Schools, and the Modern Social Order”, in *The Educational Forum*, vol. 47, n. 1, pp. 97-109.
- Id. (2012), “George S. Counts: Leading Social Reconstructionist”, in *Vitae Scholasticae*, vol. 29, n.1, pp. 38-55.
- Ross, E.W. (2014), “Redrawing the Lines: The case against Traditional Social Studies Instruction”, in D. Hursh & E.W. Ross (eds.), *Democratic Social Education: Social Studies for Social Change*, New York, Routledge, pp. 43-63.
- Id. (2018), “Humanizing Critical Pedagogy: What Kind of Teachers? What Kind of Citizenship? What Kind of Future?”, in *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, vol. 40, n. 5, pp. 371-389.
- Shor, I., & Freire, P. (1987), *A Pedagogy for Liberation*, Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Sirignano, F.M. (2007), *Per una pedagogia della politica*, Roma: Editori Riuniti.
- Smith, T. (1999), “Teaching Who We Are: Testing Limits of Tolerance in a Course on Religion and Sexual Diversity”, in *College Teaching*, vol. 47, n. 2, pp. 55-61.
- Spring, J. (2005), *Conflict of Interests: The Politics of American Education*, Boston: McGraw Hill.
- Stanley, W.B. (1992), *Curriculum for Utopia: Social Reconstructionism and Critical Pedagogy in the Postmodern Era*, New York: University of New York Press.
- Tanner, D., & Tanner, L.N. (1990), *History of the School Curriculum*, New York: Macmillan Pub.

*Finito di stampare
nel mese di giugno 2020
da Geca Industrie Grafiche – San Giuliano Milanese (MI)*