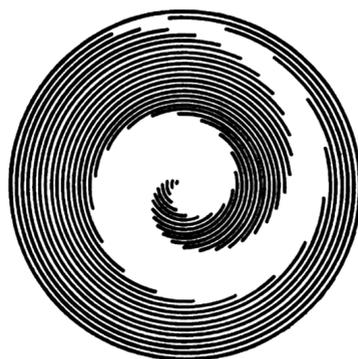


2020

RICERCHE PEDAGOGICHE

Direttore Giovanni Genovesi



**GENNAIO
MARZO
2020**

214

ea
ANICIA

Rivista trimestrale - Casella postale 201 - 43121 Parma
ISSN: 1971-5706 (print) - 2611-2213 (online)

SOMMARIO

Anno LIV, n. 214, Gennaio – Marzo 2020

- *La scuola, un tesoro da salvare: è il primo dovere di uno Stato di diritto*, di Giovanni Genovesi 5
- *Intercultural Education and Educational Research in a Globalizing World: Historical Developments and Contemporary Challenges*, di Barbara Gross, Edwin Keiner 27
- *Tecnologia e diversità nelle rappresentazioni medialì. Un’analisi di due prodotti seriali per la televisione*, di Fabio Bocci, Gianmarco Bonavolontà 57
- *Formare le competenze trasversali degli educatori socio-pedagogici: il ruolo dell’università*, di Matteo Cornacchia 69
- *Educazione permanente nella società aperta: istanze e provocazioni per l’Educazione degli adulti (quasi cinquant’anni dopo)*, di Elena Marescotti 85
- *Alle origini dell’educazione permanente in Italia: il maestro “inattuale” Mario Mencarelli*, di Claudia Secci 105
- *Strumenti per valutare l’apprendere ad apprendere: un percorso di ricerca-formazione realizzato con gli insegnanti del primo ciclo*, di Davide Capperucci 121
- *Il Nido nel sistema integrato “zerosei”: le caratteristiche professionali emergenti*, di Concetta La Rocca, Massimiliano Smeriglio, Gabriella Tassone 145

Note

– *L’educazione tra etica e “felicità”*: breve nota a partire dalla lezione aristotelica, di Giusy Denaro 171

– *C’era una volta... Fellini: il ruolo della scuola*, di Alessandro Genovesi 181

Rubriche

– *Diario di scuola (III)*, di Alessandra Avanzini 189

ErrePi

I-XII

Editoriale: Mamma, li Turchi!, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno**: Karl Marx (1818-1883) e il lavoro educativo, di *G. Genovesi*, p. III – **Ex libris**: Dal tuo stellato soglio, ovvero non è tutt’oro quello che riluce, di *L. Bellatalla*, p. VI – **Res Iconica**: Specchietto per le allodole, di *L. Bellatalla*, p. VIII – **Nugae**: Francesco, un Papa rivoluzionario, di *G. Genovesi*, p. IX – Parola, di *G. Genovesi* – Una buona abitudine da recuperare, di *L. Bellatalla*, p. X – **Alfabeticamente annotando**: Promessa e protesta – Scuola e Università: i fanalini di coda nell’Unione Europea – *Unicuique suum*, di *G. Genovesi*, p. XII.

Collaboratori

211

Gli articoli sono stati sottoposti a double-blind peer review

Ricerche Pedagogiche

rivista trimestrale

Direzione e Amministrazione: Ricerche Pedagogiche, Casella Postale 201, 43100 – Parma – Tel. (0521) 494634 – E-mail: gng@unife.it – Reg. al Tribunale di Parma Decreto del 4-2-1966 n. 38813

ISSN 1971-5706 (print) – ISSN 2611-2213 (online)

Edizioni Anicia, **Editoriale Anicia S.r.l.** Via S. Francesco a Ripa, 104, 00153 Roma, Sede legale: Via di Trigatoria, 45, 00128 Roma, Tel: +39 06.5898028, E-mail: info@edizionianicia.it

Logo di coperta di Franco Maria Ricci.

Direttore Responsabile: Giovanni Genovesi

Comitato di Redazione: Giovanni Genovesi (Direttore scientifico) – Alessandra Avanzini (responsabile sezione Internazionalizzazione) – Luciana Bellatalla (Vicedirettore) – Maura Gelati (responsabile della sezione Pedagogia speciale – Educazione speciale) – Angelo Luppi (responsabile della sezione Didattica) – Angela Magnanini (responsabile della sezione Educazione sportiva)– Elena Marescotti (Capo redattore)

Comitato Scientifico: Anna Marina Mariani, Università di Torino; Joaquim Pintassilgo, Università di Lisbona; Paolo Russo, Università di Cassino; Roberto Sani, Università di Macerata; Saverio Santamaita, Università di Chieti; Antonio Viñao Frago, Università di Murcia; Ignazio Volpicelli, Università di Roma Tor Vergata; Susan Wallace, Università di Nottingham.

Comitato di Referee: José Antonio Afonso, Università di Miñho; Sandro Baffi, Università Sorbona IV, Parigi; Fabio Bocci, Università di Roma Tre; Marc Depaepe, Università di Lovanio; Franco Frabboni, Università di Bologna; Edwin Keiner, Università di Bolzano; Vincenzo Sarracino, Università Suor Orsola Benincasa di Napoli (coordinatrice L. Bellatalla, Università di Ferrara).

Manoscritti, proposte di articoli, corrispondenze, libri per recensione e riviste in cambio devono essere indirizzati alla Direzione della rivista “Ricerche Pedagogiche”, Casella Postale 201, 43100 – Parma.

Questo fascicolo, primo dell’annata 2020, è stato pubblicato online il 30 marzo 2020.

La scuola, un tesoro da salvare: è il primo dovere di uno Stato di diritto

Giovanni Genovesi

La scuola è il tesoro più grande e da custodire con la massima cura laddove uno Stato di diritto sente il dovere di migliorare la sua esistenza. Da noi non sembra che ciò avvenga. Le politiche scolastiche nostrane hanno sempre considerato la scuola un instrumentum regni senza mai preoccuparsi di intervenire per porre rimedio agli ostacoli che ne impedivano la funzionalità educativa. La scuola, abbandonata dallo Stato e assediata dal travolgente affermarsi delle tecnologie mediatiche, è screditata e svalorizzata. Queste note analizzano alcune delle maggiori difficoltà messe in atto da soggetti che invece dovrebbero esserne gli attori e gli alleati migliori.

Schooling is the most precious treasure and therefore must be guarded as carefully as possible whereas a State, grounded on civil rights, is under the obligation to improve it. This is not the case in Italy. Italian school policies have always considered school system as an instrumentum regni and never tried to remove the obstacles that hindered its educational efficacy. School system, neglected by the State and besieged by the great diffusion of media technologies, is discredited and depreciated. These notes analyze some of the major difficulties, school system must face, because of recurrent opinions expressed by them, who, on the contrary, should be its best supporters.

Parole chiave: scuola, educazione, stato, politica, lavoro

Keywords: schooling, education, state, politics, job

1. Considerazioni preliminari

Passano mesi senza che i mezzi di informazione parlino di scuola. L'ultima volta che se n'è parlato è stato per la trovata del ministro Marco Bussetti che ha deciso di togliere la Storia dalle discipline per l'esame di maturità¹. Era il maggio 2019 e la scuola ritorna sulle pagine dei giornali il 26 ottobre 2019 per dare il dietrofront sulla decisione Bussetti da parte del nuovo ministro dell'Istruzione e del Miur del governo giallo-rosso insediatosi nel settembre 2019.

¹ Cfr. G. Genovesi, *Senza storia non c'è scuola*, in "ErrePi", supplemento di "Ricerche Pedagogiche", n. 211, a. LIII, aprile-giugno, 2019.

In effetti, sulla scuola sembra che non ci sia nulla da dire se non succede qualche errore marchiano come quello ricordato o non capitano guai, di vario genere, su scuole cadenti e infestate dai topi, su docenti razzisti e genitori troppo bellicosi con insegnanti che a loro avviso hanno mal valutato i loro figli, su concorsi per insegnanti, indetti e non partiti, o per dirigenti scolastici, svolti ma annullati per scorrettezze formali di membri delle commissioni, su incidenti a scuola (il bambino che cade dalle scale) o su possibili malversazioni come quella sulla quale è indagato l'ex ministro Bussetti (ancora lui!), e via dicendo.

Ma, a ben vedere, a parte il grossolano pasticcio sulla Storia del ministro Bussetti, si tratta di notizie di cronaca o, al massimo, di *cahiers de doléances* per quanto doveva esser fatto e non lo è stato o è stato fatto male. Insomma, della scuola come colonna portante dello Stato che, senza la scuola, rimarrebbe privo di lavoratori a tutti i livelli, per lavori manuali e intellettuali, di politici e uomini che possano dar vita alle istituzioni, di magistrati che proteggano le leggi, facendole rispettare, ecc. Il cuore pulsante di tutto questo apparato che dà vita allo Stato è la scuola. Se non ci fosse o funzionasse male, lo Stato stesso sarebbe condannato a scomparire.

Qualcuno penserà che la mia alta, altissima valutazione della scuola sia uno scherzo. Sbaglia. Non sto assolutamente scherzando, non ne ho proprio voglia.

Il modo come è considerata la scuola da quasi tutti coloro che con essa hanno a che fare per varie ragioni è molto basso e distorto o, comunque, spesso troppo retorico e confuso.

Elenco qui alcune delle principali categorie di persone che possono contribuire ad abbassare di molto il valore da dare alla scuola, pur potendo esserne dei valorizzatori.

Penso a politici, intellettuali, amministrativi che manovrano l'invasività della burocrazia, agli studiosi dei problemi dell'educazione, ai genitori, agli allievi e agli stessi insegnanti, i più sacrificati, specie i migliori, per le perfide ricadute dell'immaginario collettivo, che si mescolano tra i detrattori della scuola.

Le ragioni, come detto, sono diverse, ma tutte pericolose. Sono tutte figure, almeno gran parte di loro, non solo importanti quanto decisive per l'esserci della scuola. Vediamone alcune, accennando per ciascuna ai comportamenti che la inducono a deprezzare o a far deprezzare la scuola.

2. *Gli insegnanti*

I buoni insegnanti la criticano perché non si sentono messi in grado di lavorare al meglio, accerchiati come sono dalle circostanze avverse, *in primis* dal perverso riconoscimento economico e (talora) dalla loro condizione di precari, e poi da quelle create dal *burocratese* e dal *pedagogichese* che mettono in piedi vincoli e balzelli che stressano e impediscono di lavorare con serenità² in un mondo come l'attuale pieno di razzismo, di paura e di odio³.

I cattivi insegnanti – e ce ne sono anche perché li coltiva la cattiva scuola di cui loro approfittano per diventare sempre più cattivi – sono coloro che, paradossalmente, sono più indulgenti nei loro giudizi sulla scuola, visto che permette loro di essere cattivi.

Comunque, a prescindere dai casi particolari, è indubbio, come ho detto altre volte, che il ruolo dell'insegnante è la colonna portante della scuola, a dispetto della scarsa valorizzazione cui è socialmente sottoposto⁴.

Senza l'insegnante non ci può essere nessuna scuola. Ciò non significa che l'insegnante agisca in solitudine ma soprattutto in collegialità con altri docenti e con altre professionalità. Certo, è l'insegnante che è

² Alessandro Barbero scrive: “L'altro dramma (il primo è la non risolta situazione dell'alternanza scuola-lavoro) che investe la scuola riguarda la fatica degli insegnanti e lo spreco obbligatorio del loro tempo, frutto di un cancro di cui soffre oggi tutta la società, ma in modo particolarmente grave il settore pubblico: la burocratizzazione. La scuola è aggredita dalla cultura imperante della pianificazione, dell'offerta formativa, delle sigle ridicole, della burocrazia kafkiana e della perdita di tempo istituzionalizzata, delle riunioni inutili e dei moduli da riempire, magari al fine conclamato di certificare il merito e la qualità” (*Se la scuola muore*, in “Micro-mega”, n. 5, 2019, pp. 5-6).

³ Oltre che al saggio di Tommaso Vitale, *Le politiche contro l'altro e la crescita dell'intolleranza*, in “il Mulino”, a. LXVIII, n. 3, 1919, rimando al mio *L'educazione, la paura e i pericoli del nostro tempo*, in “Ricerche Pedagogiche”, a. LIII, n. 210, gennaio-marzo 2019.

⁴ Sull'insegnante e sulla scuola su cui più volte sono ritornato, rimando al mio saggio *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014, in particolare alla parte seconda, *La scuola e l'insegnante*, pp. 113-211. E, comunque, rimando anche ai significativi contributi, ricchi di denuncia, di argomentazione e di proposte da parte di vari docenti di scuola secondaria, nella prima parte, di docenti universitari, nella seconda parte. I contributi sono apparsi sulla rivista “Micromega”, n. 5, 2019, cit., nella sezione *Iceberg 1 – Parola di insegnante*, pp. 13-78. La seconda parte, nella sezione *Iceberg 2 – Cenerentole*, sulle discipline sacrificate, pp. 205-247.

responsabile di un gruppo di allievi che a lui fanno capo e che ha il compito di sapere articolare, armonizzandoli, gli interventi richiesti a colleghi o ad altri professionisti. L'insegnante non perde affatto la sua unicità e identità giacché, proprio grazie ad esse, sa portare a una *reductio ad unum* risultati di tutti i molteplici professionali intervenuti.

“Parlare di unicità della professione docente non significa che tutti gli insegnanti debbano svolgere tutte le funzioni con le medesime responsabilità; né che non necessiti dell'operato di altre professionalità, ma queste competenze, proprio perché vere professioni, devono interagire con quella dell'insegnante senza essere usate per sostenere forme di differenziazione della professione insegnante. Ripensare la scuola senza cadere in nostalgie anacronistiche significa scommettere su un cambiamento che può partire solo da insegnanti che riconoscono nel loro dover esseri veri e propri ricercatori, coinvolti in formazione continua e collegiale, un dato intrinseco ineludibile della loro professione”⁵.

E proprio la complessità del lavoro docente comporta tutta una serie di interventi da parte dello Stato che non possono essere più rimandati. È necessario farli o perire, non tanto perché si minano le possibilità di avere una vera scuola, ma si minano, come già ho detto e torno a ripetere, le possibilità stesse di esserci dello Stato di diritto. E questo perché la scuola ha il compito principale di attrezzare l'individuo di strumenti logici e linguistici⁶ perché possa incamminarsi sulla strada, sia pure infinita, per divenire padrone di se stesso ed essere così un valido aiuto per sé e per la comunità.

⁵ G. Bagni, *Gli insegnanti come veri ricercatori*, in n. 11, agosto 2019, della rivista “Left”, *W la scuola: Pubblica, laica e democratica*. Io ho sempre sostenuto che l'insegnante è un ricercatore (cfr. il mio saggio *La scuola che fa ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2002) e sono molto contento che tale tema sia sostenuto come caratteristica fondamentale del docente.

⁶ In un saggio appena uscito di Mariapia Veladiano si leggono queste belle e molto indovinate frasi: “La parola abita le aule di scuola. Ecco la scelta di mettere al centro le parole. Perché possono essere forti senza essere violente, possono trasformare il mondo, possono ricostruire la fiducia e la giustizia, e mettono in gioco la volontà e l'intelligenza delle donne e degli uomini. La terra della vita buona è un bel giardino di parole coltivate. Ed è un compito, questo, che, oggi, è quasi completamente affidato alla scuola. Perché il mondo intorno alla scuola vive una realtà in cui le parole sono dissipate, rovesciate, ossessivamente associate al contrario del loro primo lineare significato, piegate al volere e soprattutto al potere... E allora resta la scuola, quando le parole si sono perse, la scuola ritrova la strada” (*Parole di scuola*, Milano, Guanda, 2019, pp. 19-20). Sulla centralità della parola come costruttrice di civiltà rimando anche al mio saggio *La parola come lògos: la bacchetta magica per una crescita civile*, in “Ricerche Pedagogiche”, a. LIII, n. 211, aprile-giugno 2019.

Gli interventi dello Stato, cui sopra accennavo, possono individuarsi in almeno cinque punti essenziali e prioritari, una volta assicurato l'aumento adeguato del capitale per la scuola.

1 – Il primo punto è di aumentare la spesa per la scuola per renderne efficienti e funzionali tutti i locali in cui si svolge l'attività educativa.

2 – Il secondo punto è di provvedere all'istituzione permanente e costantemente perfezionabile di "scuole", almeno annuali, per la formazione del personale docente primario e secondario una volta finito il quinquennio della laurea magistrale. Non si deve mai arretrare dal ribattere che, come dicevo qualche anno fa, "insegnare è tutt'altro che un'azione spontanea e facile da apprendere e da applicare. Ha bisogno di un lungo apprendistato e di una relativa sedimentazione, in particolare per acquisire consapevolezza degli scopi che debbono essere perseguiti per poter esercitare la professione di insegnante"⁷.

3 – Il terzo punto riguarda l'adeguazione dello stipendio degli insegnanti, di ogni ordine e grado, a quelli europei.

4 – Il quarto punto è l'annuale bando di concorsi per ogni ordine di scuola, assicurandone, una volta trascorso il periodo transitorio per la sistemazione dei precari, l'accesso a tutti coloro abilitati nella scuola di formazione⁸.

5 – Il quinto intervento deve riguardare la regolamentazione dei tempi in cui il docente può chiedere il trasferimento dal posto di ruolo nel quale, per concorso, è stato inquadrato.

È questo il modo più sicuro di poter impiantare e dar vita ad una scuola pubblica, laica e democratica di cui uno Stato di diritto non può fare a meno⁹.

⁷ G. Genovesi, *Scienza dell'educazione e insegnamento. Proposte su alcuni punti cruciali*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Maescotti (a cura di), *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2006, p. 136.

⁸ Sul problema del reclutamento degli insegnanti e degli altri aspetti ad esso connessi, cfr. Salvo Intravaia, *Professione docente*, in "Micromega", n. 5, 2019, cit., pp. 121-130.

⁹ Cfr. il n. 11, agosto 2019, della rivista "Left", *W la scuola: Pubblica, laica e democratica*, cit. Il direttore Matteo Fago, nel suo editoriale, *W la scuola!*, avanza

3. La famiglia

I genitori, se acculturati, criticano la scuola perché manca della serietà che la caratterizzava ai loro tempi oppure la snobbano ritenendola ormai priva di un vero significato sociale.

Non è un caso che i genitori che appartengono alla *intelligenza* sono spesso i più accaniti in tale direzione e distruggono la scuola che c'è in nome della scuola che c'era (o che immaginano che ci fosse), invece di impegnarsi, senza arie supponenti, a indicare, con umiltà e intelligenza, le strade per poterla migliorare.

In altri termini e andando dritti al cuore del problema, nessuno può giovare di saccenti *laudatores temporis acti*.

Le famiglie dei ceti più bassi sono invece arrabbiate contro la scuola che a loro parere non sa valorizzare le attitudini della loro prole e la punisce senza remissione escludendola dal suo circuito, condannandola all'ignoranza. E siccome la scuola, a prescindere da qualsiasi teorizzazione ma in forza di una semplicissima osservazione, è l'insegnante, se la rifanno spesso con lui, anche con comportamenti volgari e violenti credendo così, fallacemente, di fare giustizia e, comunque di acquistare crediti di fronte ai figli¹⁰.

Indubbiamente si tratta di modalità comportamentali che, in un caso o nell'altro, danneggiano non solo il fare scuola ma la concezione stessa che della scuola viene fatta circolare.

un'idea, che io condivido in pieno, da dare “al neosegretario Zingaretti ma anche a tutti gli altri partiti e partitini di sinistra più o meno radicale. Costruite una proposta politica che sia centrata su un solo argomento... Un solo tema che possa essere più forte dell'unico tema di Salvini che è ‘prima gli italiani’ e dell'unico tema del M5S che è ‘reddito di cittadinanza’. E l'unico grande tema su cui puntare è la scuola. Perché solo investendo in maniera massiccia sulla scuola e più in generale nella formazione e nella ricerca l'Italia potrà uscire da quel ruolo di marginalità a cui la sua scarsa classe dirigente l'ha condannata” (pp. 5-6).

¹⁰ Per una breve, ma illuminante casistica, dei comportamenti tenuti da genitori, borghesi o proletari, contro gli insegnanti si veda il volumetto citato della Veladiano (*Parole di scuola...*, cit., pp. 117-119). Ma si veda anche il mio *L'auto-chiamata, ovvero il ruolo della vocazione nella professione docente*, in “Ricerche Pedagogiche”, a. LII, n. 208-209, luglio-dicembre 2018. Interessanti, al riguardo, i saggi di Giovanni Floris, nel suo ultimo *pamphlet* sulla scuola, *Ultimo banco. Perché insegnanti e studenti possono salvare l'Italia*, Milano, Solferino, 2018 e di M. T. Serafini, *Perché devo dare ragione agli insegnanti di mio figlio*, Milano, La nave di Teseo, 2018.

Non è per niente facile indicare come la famiglia possa essere di aiuto alla scuola se non cercare che tutte e due i tipi di famiglia, intellettuale e proletaria, abbiano sotto gli occhi una scuola che funzioni e che riesca a essere d'aiuto alla famiglia senza, assolutamente, perdere o prevaricare i suoi compiti di scuola.

In effetti, la scuola, per essere tale, non può derogare in nessun modo dalle sue finalità, come, in questo caso, mai indulgere all'esclusione che alla famiglia appare l'azione più attinente allo scatenamento della loro incomposta rabbia. Certo è che questa manifestazione di rabbia, talvolta volgare e violenta, trova molti incentivi nel teso clima sociale in cui predomina la scarsa indulgenza al dialogo con l'insegnante ritenuto colpevole a priori.

Sono appunto i comportamenti fondati sulla ragione che è compito proprio della scuola insegnare e a cui essa non può rinunciare. È un circolo vizioso terribile. L'alta cultura della famiglia agiata e borghese scredita la scuola perché non è più quella di un tempo, di gentiliana memoria, selettiva e autoritaria. In questo modo di giudicare la scuola di oggi rientrano a tutto tondo quegli intellettuali, che io chiamo "nostalgici supponenti" con la puzza sotto il naso perché convinti di una certa superiorità culturale¹¹.

Per fortuna ci sono anche intellettuali che, nei confronti della scuola e dell'educazione, hanno rispetto, come testimoniano le indicazioni bibliografiche nel corso di questo lavoro.

La famiglia proletaria, che non ha frequentato più di tanto la scuola, scredita la scuola e attacca con violenza gli insegnanti perché non ha avuto il tempo di imparare la regola aurea del dialogo. In tutti e due i casi si disprezza e si indebolisce ciò che si vorrebbe migliore, ossia la scuola.

Nessuno dei due tipi di famiglia riesce a capire che la scuola è una istituzione delicata e che quello dell'insegnante è un mestiere difficile, addirittura, ai limiti dell'impossibile. Entrambi, scuola e insegnante, sono entità fragili, la cui parte *hard* è la meno importante rispetto alla parte che attiene all'universo delle *invisibilia*, popolata di idee, di concetti semplici e complessi che non si vedono né si toccano, né si pesa-

¹¹ In un primo tempo li avevo appellati "emunctae naris" proprio volendo dire che hanno la puzza sotto il naso e non semplicemente che sono di naso fino. Ho cambiato per non creare confusione e indicare chi, sia pure di cultura alta, si ostina a non volersi preparare su ciò che scrive come, in questo caso, leggendo anche le ricerche degli studiosi di problemi educativi e scolastici, perché esse *olent*.

no o si misurano, anche se sono entità reali come quelle con cui entrano in contatto i nostri cinque sensi.

Le *invisibilia* sono le cose che non si vedono, ma che ci permettono di volare e di sognare l'utopia con la piena consapevolezza di non poterla mai realizzare.

Bisogna ricordare anche che la famiglia, agiata o proletaria che sia, è sempre infiltrata dai mezzi digitali di comunicazione e, in specie, dai *social* di cui parlerò poco più avanti.

Soprattutto con i *social*, laddove la famiglia non metta in campo – e le possibilità di farlo cambiano non poco dalla famiglia agiata a quella proletaria – misure di sorveglianza e di controllo sull'uso che possono farne i figli, le difficoltà per accettare il lavoro della scuola aumentano di livello.

La famiglia agiata condannerà i *social* come frutto di una cattiva scuola e la famiglia proletaria sarà portata a prediligere il linguaggio dalla struttura paratattica, dal verbo zero e comunque privo di congiuntivi che, a prescindere da altre considerazioni sui contenuti, sono un incentivo a rifiutare il linguaggio della scuola. In sostanza la scuola stessa.

È certo che questo rifiuto del linguaggio della scuola è indubbiamente più forte nella famiglia proletaria soprattutto perché è più allergica “alla carta stampata, quali che siano i suoi contenuti – oltre alla tendenza delle famiglie a non leggere e dunque a non stimolare i loro figli a farlo”, scrive Susanna Tamaro che chiama in causa il “cronico fallimento della scuola”¹².

Un fallimento che ha molte concause come la scarsa cultura generale e professionale e anche la sensibilità degli insegnanti, il differente registro del linguaggio del giovane, così come l'incapacità di osservare puntualmente regole di comportamento che non stanno in nessun curriculum palese.

Eppure esse sono alla base dei rapporti con l'altro e costituiscono un *curricolo nascosto*¹³ su cui si basa il vivere civile, la brutale selettività scolastica per allontanare chi viene giudicato zavorra e che,

¹² S. Tamaro, *Alzare lo sguardo. Il diritto di crescere, il dovere di educare*, Milano, I Solferini/Corriere della sera, 2019, p. 10. La questione posta da Tamaro è corretta, ma non posso condividere la risposta. Avrò modo di riprendere il discorso nei paragrafi su *Gli allievi e la scuola* e *Gli intellettuali*.

¹³ Per una succinta definizione dell'espressione, cfr. G. Genovesi, *Curricolo nascosto*, in “ErrePi”, supplemento di “Ricerche Pedagogiche”, a. LIII, n. 211, aprile-giugno 2019.

quindi, andrà molto spesso ad infoltire la schiera della dispersione scolastica, ecc.

Tuttavia, la causa principale di un simile smacco sta proprio nell'accurata disattenzione dello Stato nei confronti della *sua* scuola, indulgendo anche sempre di più, come si vedrà più avanti, nell'assurda frammentazione della scuola nei filoni professionali.

4. *Il personale amministrativo*

Il personale amministrativo della scuola è da dividere anch'esso in due categorie: i ministeriali e i locali o territoriali. Entrambi, pur bravi e efficienti, hanno un concetto diverso di scuola.

I primi, i ministeriali, vedono la scuola soprattutto secondo un profilo giuridico e, talvolta, anche politico, ma imbrigliato sempre da un forte tecnicismo. Sono coloro che mandano avanti le direzioni generali del ministero dell'Istruzione e dell'Università.

Essi possono incorrere nel pericolo di limitarsi a controllare i meccanismi che fanno funzionare i decreti e i regolamenti attuativi per la scuola, perdendo di vista la complessità del mondo della scuola: esso non si può fornire di strumenti adatti senza sapere cos'è la scuola, quali i suoi fini, che cos'è l'educazione e qual è la scienza di cui è oggetto¹⁴.

I secondi, gli amministrativi locali, hanno una visione della scuola, secondo cui, che per svolgere al meglio il loro compito, devono avere rapporti con Comune e Provincia (o quello che ne è restato), con l'imprenditoria, con le manifestazioni e le istituzioni culturali e con gli intellettuali del territorio, occupandosi, al tempo stesso, dell'andamento didattico, finanziario e legislativo degli Istituti da dirigere.

I dirigenti scolastici, che una volta afferrata la dirigenza hanno aumentato la forbice tra il loro stipendio e quello dei docenti, devono assumersi la dirigenza di più scuole, i cosiddetti comprensori. Essi hanno a che fare con la scuola *in re* che sfugge inesorabilmente dalla rigida applicazione della legge. Essi hanno da affrontare quotidianamente

¹⁴ Cfr. G. Genovesi, *L'educazione e la sua scienza. Alcune riflessioni*, in "Rassegna di Pedagogia", a. LXXV, n. 1-2, Gennaio-Giugno, 2017 e Idem, *Io la penso così...*, cit., in particolare alla parte terza, *L'educazione. Questioni epistemologiche*, pp. 215-309.

rapporti con insegnanti, personale di segreteria, allievi. Un lavoro stressante che si ritorce contro la scuola¹⁵.

Veramente difficile presiedere una scuola o un comprensorio didattico non solo senza avere una specifica formazione sulla legislazione scolastica ma, soprattutto, senza essersi posti le questioni cui ho fatto cenno poco sopra con l'impegno di trovare delle risposte argomentabili e logicamente difendibili.

È questo un impegno che si apre a tutto il mondo della cultura, di cui sta al dirigente scolastico scegliere le vie a lui più consone in questa *venatio sapientiae* che lo porta a capire la necessità di una Scienza dell'educazione.

Nei casi in cui un simile impegno viene meno, i pericoli sono quelli di illudersi semplicisticamente che la vera risposta ai problemi da affrontare sia il comportamento autoritario con tutto il personale che è l'anima della scuola: insegnanti, allievi, impiegati di segreteria e altri collaboratori.

Come si vede, il peggioramento del mondo scolastico è a portata di mano e le ricadute negative sui giudizi che concregono nell'immaginario collettivo sono disastrose per la scuola, come ente pubblico, e per l'insegnante come professionista.

5. I politici

Anche i politici sono da distinguere in due categorie: quelli che sono al governo e quelli che sono all'opposizione.

Entrambi possono essere buoni o cattivi. Lasciando perdere quelli cattivi che, al governo o all'opposizione sono sempre dannosi, sia pure in misura diversa, come le cavallette in un campo di grano, i politici buoni, specie quelli impegnati direttamente nel mondo della scuola, trovano non poche difficoltà a farsi ascoltare sui problemi scolastici, specie quelli del comparto finanziario. Non a caso il budget per l'Istruzione non va oltre il 3,6% del PIL, il terzultimo dei paesi dell'Unione Europea.

Anche quando c'è l'accordo nel governo a impostare una riforma, i mezzi a disposizione del ministero dell'Istruzione sono sempre ridotti al massimo. E questo perché si ha – a parte il ministro interessato e il suo *entourage* di lavoro – la costante idea, quasi ossessiva, che sulle

¹⁵ Cfr. A. Barbero, *Se la scuola muore*, cit. in particolare il paragrafo "Il fascino discreto della dirigenza", pp. 9 e segg.

spese per la scuola si può risparmiare: ci sono sempre comparti di maggiore urgenza, quali l'esercito, gli Esteri e gli Interni.

D'altronde, una tale idea è supportata dal fatto che troppo spesso il ministro dell'Istruzione è mosso dalla precisa volontà di fare una riforma più che ambiziosa della scuola, riforma costosa, che se va in porto, però, non porta mai i frutti desiderati. Così è stato dal dopoguerra a oggi, eccetto per la riforma molto importante ma, peraltro, parziale della scuola media unica con la legge del 31 dicembre 1962, n. 1859.

Il fatto è, comunque, che con le sbandierate riforme, da quella Berlinguer a quella Moratti a quella Gelmini e a quella di Renzi, sarebbe veramente difficile sostenere che la scuola è migliorata¹⁶. Anzi è successo il contrario. Paradossalmente, la riforma più importante che lo Stato italiano abbia avuto è ancora, bisogna ammetterlo, quella di Giovanni Gentile dell'ottobre del 1923. Essa perfezionò al meglio la legge Gabrio Casati del 13 novembre 1859, messa giù in fretta e furia sotto il pungolo della seconda guerra d'indipendenza e priva di un vero e proprio disegno educativo.

Gentile aveva un disegno educativo a cui aveva cominciato a lavorare fin dal 1908 e finalmente lo poté attuare nel 1923, sotto l'incipiente governo fascista che di educazione e di scuola era del tutto digiuno. Gentile si illuse che il suo progetto di scuola, dominato dalla sua concezione educativa tipica della sua filosofia idealistica, avrebbe assoggettato a sé la stessa politica fascista.

¹⁶ Su questo aspetto della nocività delle riforme scolastiche dal dopoguerra in poi trovo il gradito appoggio di Tomaso Montanari, anche se sono altrettanto convinto che le stesse riforme sono state fatte perché lo Stato aveva deciso di abbandonare la scuola a se stessa. In quest'ottica far fare le riforme, peraltro pessime, è stato solo un modo di "far trastullare il bimbo", ossia tener occupato il ministro di turno che non s'intromettesse su aspetti più importanti che non la scuola. Può sembrare la mia una metafora eccessiva nel giudizio cattivo, ma è difficile dimenticarsi, fin dalla "rinascita" dalla pestilenza fascista, che De Gasperi affidò un ministero all'apparenza importantissima ad un notevole di grande prestigio culturale e intelligenza politica come Guido Gonella che non doveva far nulla se non la guardia a un bidone di benzina vuoto. E lo scaltro Gonella ottemperò al meglio alla consegna del fine statista De Gasperi. Facendo finta di voler fare ciò che non fece mai: una riforma della scuola. Il colloquio di E. Galli della Loggia, che sostanzialmente tiene le posizioni del suo recente saggio recente *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Venezia, Marsilio, 2019, di cui farò qualche cenno anche più avanti, con T. Montanari, *Quale scuola per il futuro?*, in "Micromega", n. 5, 2019, cit., pp. 79-98 è di grande interesse e tocca molti temi quali Don Milani, il Sessantotto, per esempio, con giudizi di tutto interesse, anche se discutibili.

Non fu così. E non poteva essere così. Ma l'impianto organico della riforma Gentile, sebbene a mio avviso non condivisibile pressoché in nulla, ha avuto la forza di restare un modello fino ai nostri giorni.

Le successive riforme ricordate hanno solo sconciato la riforma Gentile senza procurare nessun miglioramento alla scuola.

Questo fu il grande limite delle riforme del dopoguerra: non avere avuto al ministero deputato alla scuola uomini di genio che, prima di muoversi a fare o a voler fare una riforma della scuola, abbiano mai studiato sui problemi dell'educazione.

Non avendo idee forti nel settore, hanno sempre dovuto sottomettersi, direttamente o indirettamente, alla volontà imposta dalla rete della burocrazia ministeriale che ha finito, sempre, per farli sentire dei dispersi nel loro inutile posto di comando¹⁷.

Non è un caso che i ministri che sono restati di più al loro posto sono quelli – eccetto Letizia Moratti (dall'11 giugno 2001 al 17 maggio 2006) che ha combinato il pasticcio della riforma che porta il suo nome – come Guido Gonella, durato cinque anni (dal 13 luglio 1946 al 26 luglio 1951), Luigi Gui, ministro P.I. per poco più di cinque anni sia pure in tre governi di seguito (dal 21 febbraio 1962 al 24 giugno 1968), Franco Maria Malfatti, ministro P.I. per poco meno di cinque anni, anch'egli con tre governi di seguito (dal 7 luglio 1973 all'11 marzo 1978), Franca Falcucci, anch'ella per più di cinque con tre governi di seguito (dal 1 dicembre 1982 al 28 luglio 1987), che, con più o meno bravura, sono stati guidati dal principio *mota quietare quia non movere*.

La politica scolastica per essere efficiente deve essere frutto di un governo che non consideri la scuola come serbatoio di voti e conceda solo ciò che, *extrema ratio*, non può concedere, come la legge sulla scuola media unica e i Decreti delegati, ma sia unito e solidale nel valorizzarla, proteggendola da chi tenta di devastare il suo essere pubblica e laica, come valido partner della politica e un perno ineludibile della democrazia.

Ma non è stato questo un fenomeno che mai si è verificato nei governi del nostro Stato, fin dalle sue origini, fermamente ostinato nel considerare l'educazione e la scuola un *instrumentum regni*.

¹⁷ Cfr. G. Genovesi, *I dispersi del ministero*, in M. Gelati (a cura di), *I percorsi dei dispersi*, Milano, FrancoAngeli, 2004.

6. *Gli studiosi del problema educazione e altri intellettuali*

Gli studiosi di problemi educativi sono personaggi che nella cerchia dell'*intelligenza* hanno la fama di parolai, ossia di soggetti che, sia pure inquadrati in una cattedra universitaria, sono ritenuti dai colleghi delle altre discipline come dei filosofi mancati e, comunque, niente affatto cultori di una scienza.

Così, non mancano certo intellettuali, sia scrittori sia docenti universitari, che si occupano di scuola senza mai leggere qualche ricerca di intellettuali che sono specialisti della Scienza dell'educazione (tanto non esiste!). Faccio due esempi delle due categorie, il primo riguarda la scrittrice Susanna Tamaro¹⁸, il secondo il prof. Ernesto Galli della Loggia¹⁹.

Comincio dal saggio di Tamaro cui ho già fatto cenno prima, parlando della famiglia alla quale, in particolare alla famiglia proletaria ma a tutte in generale, l'autrice lamenta la mancanza della lettura, mezzo *princeps* per far scattare la molla della curiosità come spinta a voler sapere di più e a costruire la propria identità. Tamaro denuncia, al riguardo, "il cronico fallimento della scuola" per rimediare al quale consiglia che le varie scuole professionali dovrebbero mettere in grado di leggere e capire poeti e prosatori, classici che non possono essere considerati appannaggio dei soli licei²⁰.

Il fine che muove Tamaro è ottimo e condivisibile, alla luce del concetto che "abbandonare l'idea della centralità dell'educazione voglia dire spalancare le porte alle barbarie"²¹.

Il libro ha brani di tutto interesse e anche condivisibili ma nell'insieme finisce per risultare una chiacchierata sul buon senso e episodica tra ricordi di vita vissuta in una scuola che cambia ma mai in meglio e che segue una serie di vicende di continuo deterioramento, insieme alla famiglia, ad una concezione dell'infanzia che fa rabbrivire. Paradossalmente, dopo aver lodato più volte l'educazione ci si limita a descriverne l'inevitabile decadenza.

¹⁸ È una nota scrittrice che, tra i suoi vari romanzi, ha al suo attivo il successo internazionale *Va' dove ti porta il cuore*, un romanzo epistolare edito da Baldini Castoldi Dalai Editore nel 1994.

¹⁹ Già professore ordinario di Storia contemporanea, è a tutt'oggi editorialista del "Corriere della sera". Di Galli della Loggia ho già avuto modo di fare la recensione del libro cui qui mi riferisco, pubblicata nel numero scorso di questa stessa rivista.

²⁰ Cfr. S. Tamaro, *Alzare lo sguardo...*, cit., pp. 11-12.

²¹ *Ibidem*, p. 20.

Tamaro, che fa della pedagogia un insieme di “principi basilari... che sono sempre quelli: quante ore deve dormire un bambino, cosa deve mangiare, cosa si deve evitare; non si devono soddisfare tutti i suoi capricci, né tantomeno permettergli di rispondere o alzare le mani contro i genitori; bisogna essere consapevoli che è altamente nocivo farlo entrare in contatto con tablet e smartphone prima di una certa età eccetera”²².

Con una simile concezione della Pedagogia, non può certo meravigliare che il rimedio alla scarsa attitudine a leggere sia di regalare all’inizio di ogni anno scolastico di una scuola professionale una copia delle *Lettere a un giovane poeta* di Rainer Maria Rilke, senza avanzare l’ipotesi di cambiare radicalmente la struttura di quelle *non scuole*, all’insegna del principio che Tamaro stessa enuncia che “le due vie – tecnologica e umanistica... – possono procedere parallele, arricchendosi una con l’altra”²³.

Uno stesso tono assertivo, anche se solo apparentemente più argomentato, guida il saggio di Galli della Loggia come già traspare dal sottotitolo che dà per scontato che l’Italia di prima avesse una scuola degna di tale nome. E già nell’*Introduzione* presenta se stesso come *qui despicit* le ricerche sull’educazione degli specialisti²⁴.

Tralascio, ovviamente, di ripetere quanto già detto nella recensione al testo²⁵, limitandomi a riportarne alcune considerazioni conclusive. Lì ricordavo che Galli della Loggia imputa in gran parte la catastrofe della nostra scuola dagli anni ’60-’70 in poi all’intrusività e all’inutilità delle “cosiddette scienze pedagogiche”²⁶. Esse, o come io le chiamo le piste di ricerca della Scienza dell’educazione, è indubbio che hanno attraversato una difficile storia e una faticosa ricostruzione epistemologica, ma meriterebbero una pur minima attenzione.

²² *Ibidem*, p. 75.

²³ *Ibidem*, p. 17. Ovviamente, non passa affatto per la testa dell’autrice che la scuola non è per insegnare un lavoro, ma per fare del lavoro un mezzo perché ogni allievo possa diventare filosofo, come diceva Rousseau, e essere poi in grado di approfondire, finita la scuola, ogni lavoro cui vorrà dedicarsi.

²⁴ E. Galli della Loggia, *L’aula vuota. Come l’Italia ha distrutto la sua scuola*, Venezia, Marsilio, 2019, p. 9.

²⁵ Cfr. nota 18.

²⁶ *Ibidem*, p. 66.

Ma tant'è! Mi dispiace solo che un personaggio di alta cultura come Ernesto Galli della Loggia non voglia essere un sostenitore ideale del lavoro della Scienza dell'educazione²⁷.

Al di là di fare dei *distinguo* su chi è più portato dei colleghi a insistere su tale giudizio, è un fatto che una simile concezione sull'educazione aliena dall'essere un oggetto di scienza è ben radicata nel mondo universitario e ricade negativamente su chiunque, non certo privo di colpe, si occupi di problematiche educative.

Certo, questo pregiudizio ha alla sua radice motivazioni storiche che si rifanno alle origine non scientifiche della Pedagogia e al modo ingenuo dei suoi cultori di cercare di risalire la china nella stima dei colleghi. Questi, infatti, si fanno spesso scudo con discipline che sono state accettate nell'Accademia come scienze, quali la Psicologia o la Sociologia. Discipline queste che non si può certo dire non abbiano difficoltà epistemologiche.

Oppure, seguendo la mossa tradizionale dello pseudo-riscatto, molti colleghi sono cascati nella trappola gentiliana di mascherarsi con la Filosofia che in nessun modo può essere considerata scienza.

Si è arrivati così, addirittura, a accreditare una Filosofia dell'educazione come disciplina che dell'educazione individua cosa essa sia e quali siano i fini cui deve tendere. Un vero e proprio guazzabuglio che, se è riuscito a resuscitare la *philosophia minor* di gentiliana memoria, non ha, in alcun modo, intaccato il pregiudizio di cui sopra.

Non è qui il caso di approfondire questo discorso, sul quale mi sono cimentato più volte con saggi che ho riportato in nota.

Mi preme, piuttosto, rimarcare che la cattiva fama scientifica del modo di ricercare sull'educazione come oggetto di scienza ha avuto e ha, con sfumature diverse secondo i tempi e i cultori, come risultato sia la scarsa fiducia di chi può decidere sia i giudizi dell'*intelligenza*: essa parla dei cosiddetti pedagogisti ma, con una non indifferente punta di disprezzo o, comunque, di completa disattenzione, li definisce anche *pedagoghi*.

L'architettare piani indicati con acronimi e nomi tra i più incredibili come Invalsi²⁸, Sillabus, Pon, Puf, Bes, Portfolio, da parte dei pedagogisti cooptati come consiglieri del potente di turno per risolvere pro-

²⁷ Cfr. la mia recensione al testo in "Ricerche Pedagogiche", a. LIII, n. 212-213, luglio-dicembre 2019.

²⁸ Sulle criticità e la necessità di rilanciarne gli aspetti positivi cfr. C. Corsini, *Luci e ombre delle prove Invalsi*, in "Micromega", n. 5, 2019, cit., pp. 131-138.

blemi insolubili in forza di tecnologia, informatica e digitalizzazione, ha complicato ancor più i tempi e i modi di impostare come fare educazione a scuola, magari senza aver chiaro cosa sia l'educazione e la scuola. Da qui quell'ingarbugliamento che ne è nato e che, manipolato dalla burocrazia e dalla pedagogia ufficiale (quella ministeriale), è stato chiamato, con *vis* ironico-satirica dai critici, armamentario *burocraticinese/pedagogichese*, un qualcosa insomma che confonde e fa perdere tempo ai docenti, di ogni ordine e grado, che avrebbero invece bisogno di prepararsi, magari leggendo i saggi dei cultori scientifici dell'educazione, per fare lezione, colonna portante della scuola.

Di un altro recentissimo e interessantissimo lavoro sulla scuola vale la pena fare cenno. In esso si avvicendano vari intellettuali, gente di scuola e non, con contributi pubblicati in un numero speciale della rivista "Micromega" con il titolo *l'Almanacco della scuola*²⁹.

A questo lavoro ho accennato, rimandando il lettore sugli aspetti toccati in queste note alla maggior parte dei contributi dell'*Almanacco* per un approfondimento. Tutti i saggi, comunque, da me citati, sia pure per ragioni diverse sostengono il colossale deterioramento della scuola e la necessità di trovarvi un rimedio, in specie cambiando la visione politica che sembra escludere la scuola dai suoi disegni. Se continuasse così, la scuola sarebbe costretta a morire.

7. *Gli allievi e la scuola*

Gli allievi sono, insieme all'insegnante, la parte più importante della scuola. Ma sono anche i più deboli e la loro unica difesa, almeno fino alla maturità, è l'assoggettamento alle norme che regolano la vita nella scuola: programmi, finalità, curricula e metodi. Sta all'insegnante riuscire a fare di quell'assoggettamento un momento di piacere per apprendere ciò che non avrebbero mai immaginato di saper apprendere.

La pluralità di indirizzi scolastici che, secondo una celebre metafora di Gaetano Salvemini permette a ogni allievo di trovare la sua scarpa, finisce per essere una trappola che costringe troppo spesso per le ragioni più varie (tradizione familiare, problemi economici, la credulità che con una scuola di lavoro sia più facile trovare occupazione, ecc., inconsapevolezza della scelta sia da parte dell'allievo che dei genitori) a frequentare una scuola professionale che è tutto meno che una scuola.

²⁹ Aa. Vv., *Almanacco della scuola*, in "Micromega", n. 5, 2019.

Qui è necessario fare alcuni accenni per instaurare, idealmente almeno, la scuola del futuro, una scuola unica che mai perda di vista il concetto dell'inutile utilità cui sempre si ispira la scuola³⁰.

Essa non è il luogo in cui si insegna un lavoro ma si attrezza logicamente l'individuo a far fronte ai problemi della vita con la riflessione, il dialogo e la costanza di verificare le sue ipotesi di soluzione.

La scuola, laica e autonoma, si esplica al meglio nella forma dell'unicità che assorbe, necessariamente, nel curriculum la disciplina del lavoro che, nell'ultimo biennio della scuola superiore con le opzionalità e l'alternanza scuola-lavoro è esclusivamente propedeutica alla professionalità³¹.

Si elimina così una frammentazione nelle cosiddette scuole professionali che si rivelano educativamente inquinanti, visto che il loro posto è oltre la scuola.

Qui, entra in gioco a tutto tondo la politica, compagna indispensabile della scuola, dell'educazione e della Scienza dell'educazione.

Senza l'appoggio della politica, intesa come corretta organizzazione della *polis*, l'universo educativo è impotente a cambiare in meglio la società.

Sta allo Stato, investito della forte e chiara progettualità politica della comunità, garantire la scuola da imposizioni, ideologiche od economiche, che possono provenire dalle varie parti in cui si articola la comunità, prospettando pericoli per l'unitarietà della scuola che non può essere diversificata sia secondo l'estrazione sociale degli utenti, sia secondo le richieste e le necessità professionali dettate dal mercato del lavoro.

Il lavoro nella scuola non è semplicisticamente imparare a fare qualcosa ma imparare a pensare e a progettare ciò che si vuol fare, a prescindere da qualsiasi produttività da immettere nel mercato.

Purtroppo è indubbio che la travolgente evoluzione delle tecnologie mediatiche “ha rappresentato un fattore decisivo nell'affermazione delle dinamiche e dei valori incarnati dal mercato”³².

³⁰ Cfr. il già citato *Io la penso così...*

³¹ Su questo problema dell'alternanza scuola-lavoro è utile vedere il dialogo tra G. De Michele e A. Vigilante, *Critica della ragione scolastica*, in “Micromega”, n. 5, 2019, cit., pp. 181-192.

³² P. Ercolani, *Verso una società ottusa?*, in “Micromega”, n. 5, 2019, cit., pp. 169-180.

Più che rifiutare il nuovo che avanza ineluttabilmente, è necessaria una proposta educativa che si impervi sulla scuola unica, ossia sulla conversione di tutte le scuole tecno-professionali in un liceo o, comunque, in una scuola che si ispiri in maggior parte alla formazione liberale come già da tempo io auspico e di cui qui traccio le linee di fondo.

La scuola non c'entra nulla con il mercato, essa è facitrice di cultura e quindi fonte di una operatività che è frutto di pensiero e d'azione, come tutto ciò che è degno di essere perseguito.

In ogni settore cui si rivolge tale operatività, il soggetto dovrà costruirla attraverso ipotesi e verifiche, studiando con cura il processo da mettere in atto.

Tutto questo deve essere proposto che avvenga in una scuola unica, per tutti, con scelte negli ultimi due anni prima della fine del corso. Questi due anni, in particolare, saranno gli anni dedicati al momento propedeutico alla professionalità, che è ciò che è compito preciso della scuola. Il lavoro vero e proprio come esercizio di una determinata professione ci sarà al di fuori della scuola, forte di quanto il soggetto ha imparato a scuola, a cominciare dall'ultimo biennio superiore, quando lo studente ha intrapreso il percorso delle opzionalità professionali.

Una simile proposta serve per incentivare la voglia di studiare e non confinare nessuno in scuole professionalizzanti di angusto orizzonte culturale che non solo non servono da ascensore sociale, ma che fanno correre il rischio al giovane di scendere qualche gradino rispetto alla classe sociale dei genitori³³. Fare della scuola un opificio di cultura è l'unica possibilità di mettere in piedi una valida controproposta all'invasione della scuola da parte del mercato, riuscendo a valorizzare la scuola e il mercato.

8. *I social e i giornali*

Un altro aspetto che suscita problemi nei confronti della scuola non è un personaggio o individui dell'*intelligenza*, ma una rete di soggetti tenuti insieme e in contatto comunicativo da un mezzo digitale che si avvale di collegamenti in Internet. A questo tipo di rete è da aggiungere anche la stampa, in genere quotidiana che, nei momenti topici della vita di scuola, soprattutto gli esami di maturità, non manca

³³ Cfr. C. Barone e A. Schizzerotto, *A che serve studiare?*, in "Micromega", n. 5, 2019, cit., pp. 193-204.

mai di sbandierare risultati pessimi dei nostri ragazzi, come a loro avviso risulta dai test internazionali come Ocse-Pisa.

Ho scelto di non parlare qui dei messaggi giornalistici sulla scuola perché credo non siano attendibili, proprio per una loro frettolosa e poco cauta interpretazione come si legge in un bell'articolo di Fabio Pagliari pubblicato nell'ultimo numero de "il Mulino"³⁴. Però, attendibili o meno, servono immancabilmente a screditare la nostra scuola nell'opinione pubblica. Pur di fare notizia.

Pertanto, pur giovandomi molto spesso dei giornali quando ho controllato di potermi fidare della correttezza della notizia, oppure per analizzare le idee sull'educazione che riportano, avendo cura di riportare gli estremi³⁵, mi preme più di parlare dei *social*, un mezzo comunicativo di scarsa affidabilità e con un linguaggio totalmente diverso da quello del quotidiano e più pericoloso.

Il mondo dei *social*, è un mondo che si dà, di principio, come ricco di potenzialità educative che vengono però frustrate dall'assoluta impossibilità di guidare e controllare i messaggi che vengono inviati³⁶.

Come si sa, invece, l'educazione, intesa come strada infinita per incamminarsi verso la padronanza di sé, non può fare a meno di una guida che dà un metodo – come dice la parola dove il termine greco "strada" (*odos*) è dominante – per imparare a comportarsi secondo razionalità fino a che il soggetto non ha imparato ad essere la guida di se stesso.

³⁴ *Analfabeta sarà lei! Educare al ragionamento ai tempi della Rete*, in "il Mulino", a. LXVIII, n. 4, 2019. Ma vedi anche A. Barbero, *Se la scuola muore*, cit. in cui si dice dell'inganno della valutazione, p. 7.

³⁵ Più volte mi sono avvalso dei giornali, dalle note che per ogni numero di questa rivista scrivo sul suo supplemento "ErrePi", a saggi sull'analisi che il giornale fa sulla scuola e l'educazione quali G. Genovesi, *La scuola de "la Repubblica"*, in G. Genovesi, A. Gramigna, A. Luppi, *Mille giorni di scuola. L'istituzione scolastica sulle pagine de "la Repubblica" (1990-1993)*, Ferrara, Corso editore, 1994 e G. Genovesi, *L'immagine del sistema formativo ne "l'Espresso" del 2010*, in N. S. Barbieri, E. Marescotti (a cura di), *Appuntamenti con l'educazione, ovvero educazione, scuola e politica nella stampa periodica*, Padova, Cleup, 2011.

³⁶ Scrive al riguardo Anna Carola Freschi: "Siamo ancora nella condizione di reclamare... che le persone non siano ridotte 'a un fascio di informazioni illimitatamente acquisibili'. È insomma necessario ridiscutere i limiti di questi processi estrattivi, sia a livello individuale..., sia a livello della comunità... è necessario discutere i costi sociali, sanitari e ambientali di una digitalizzazione acritica e senza freni. Va infine impedito anche che il clamore sulla 'disinformazione online' conduca alla trappola della semplificazione e della polarizzazione" (*Falsità, manipolazione, intimidazione, le minacce digitali al pluralismo e alla democrazia*, a. LXVIII, n. 4, 2019).

I *social*, gli ultimi nati tra i mezzi di comunicazione, hanno un modello e una struttura di linguaggio del tutto diversi da quelli della scuola e, a tutt'oggi, essi sono i più acerrimi nemici della scuola per il loro essere come sono, sintatticamente poveri e del tutto incontrollati. E così scrivevo nella presentazione al Dossier pubblicato nel fascicolo doppio di questa rivista:

“In effetti, i *social*, sia Facebook, YouTube, Google, Instagram, ecc., sono mezzi di comunicazione che permettono a persone che intendono condividere contenuti testuali, immagini, audio e video preferibilmente in forme brevi (in media non più di 140-150 parole) e anche intervallati da segni iconici (emoticon) che siano di facile decodifica e comprensione da parte di soggetti raggiungibili tramite Internet.

Il tutto forma una rete che dà a ciascun utente la possibilità di creare e scambiare contenuti che, ovviamente, sono soggetti ai pericoli dell'improvvisazione e dello spontaneismo, dell'inattendibilità e della propalazione delle *fake news*. Un insieme di fattori che rendono sempre più difficile provare a comprendere.

I *social* sono, indubbiamente, un modo radicalmente diverso di leggere, informarsi e di condividere contenuti rispetto al passato. Di una radicalità così estrema che potrebbe – il condizionale è d'obbligo – avere utilizzazioni cariche di potenzialità educative.

E questo non foss'altro perché l'educazione si infiltra in ogni piega sociale e attiva un processo osmotico con ogni fenomeno culturale, specie di una grandissima rilevanza, quantitativa e qualitativa, come i *social*. Ma è altrettanto indubbio che il problema è molto complesso e ha un urgente bisogno di essere studiato nelle sue interessantissime possibilità di interagire e non solo di scontrarsi con le altre modalità di comunicazione, con particolare riguardo con la scuola”³⁷.

Ancora oggi non si intravedono queste possibilità: i messaggi dei *social* sono del tutto contro gli insegnamenti che cerca di dare la scuola e si rivelano solo un incitamento all'uso di un linguaggio brutalmente semplicistico che disabitua alla razionalizzazione del discorso³⁸. E, del resto, la scuola risulta ancora incapace di saper sfruttare le

³⁷ G. Genovesi, *Presentazione al Dossier Educazione tra universo massmediologico e ricerche future sui social*, in “Ricerche Pedagogiche”, a. LIII, n. 212-213, luglio-dicembre 2019.

³⁸ Scrive una collaboratrice, Assunta Amendola, del n. 11 di “Left”, cit.: “Nel mondo della scuola è vivo il dibattito per cercare di comprendere quali siano le ripercussioni che la rivoluzione digitale ha sul rapporto con la lettura delle nuove generazioni. La lettura ha nella nostra cultura una importanza fondamentale e ci si

potenzialità del digitale per mettere in campo nuove forme di insegnamento³⁹.

Si ha, come scrive Verna Gheno, “la sensazione... che manchi nelle scuole quell’evoluzione dell’educazione linguistica democratica promulgata da Tullio De Mauro, che oggi dovrebbe diventare educazione a leggere, scrivere, fare di conto e *vivere l’iperconnessione*”⁴⁰.

Inoltre, purtroppo, i social sono contagiosi, “per cui il giornalismo – scrive Rolando Marini – si ibrida..., riconfigurandosi per essere *social* o comunque per integrare al suo interno le logiche di altri ambienti comunicativi in chiave crossmediale. La nuova ibridazione implica che alcune caratteristiche del discorso social vengano assecondate, molto spesso accompagnate dall’inciviltà del linguaggio...”⁴¹.

9. Conclusione

Ho cercato di fare una carrellata degli elementi che ritengo tra quelli principali per un buon andamento della scuola. Di ciascuno di essi ho messo in evidenza gli aspetti che mi appaiono come degli intralci alla funzionalità educativa della scuola.

Lo Stato, purtroppo, avendo sempre avuto, fin dall’Unità, un’attenzione molto distratta nei confronti della scuola non ha mai saputo aiutarla a fare fronte ai cambiamenti sempre più veloci della società, specialmente alla travolgente affermazione delle tecnologie mediatiche che hanno imposto, in particolare al mondo scolastico, una visione schiacciata sul mercato del lavoro che si sta rivelando, così, una costante mortificazione del concetto stesso di scuola.

Ne è nato un circolo vizioso difficile a interrompersi perché la rottura sta proprio alla scuola trovarla e preparare gli individui a renderla operante. Ma diviene sempre più difficile fare entrare in gioco la scuola se lo Stato pensa di farne oggetto di un ingiustificato abbandono all’imprenditoria privata, rinunciando a riconoscere nella scuola la colonna portante di uno Stato di diritto.

chiede pertanto se la lettura promossa dai media digitali rischi di indebolire questa capacità nelle generazioni nate nell’era digitale” (*Imparare a leggere è un po’ scoprire se stessi*, p. 40).

³⁹ Cfr. G. Ostinelli, *l@ scuola 1.0*, Bologna, il Mulino, 2019.

⁴⁰ V. Gheno, *Felici e connessi (Per un’alfabetizzazione digitale nelle scuole)*, in “Micromega”, n. 5, 2019, cit.

⁴¹ R. Marini, *Le cinque esse che deformano l’informazione*, in “il Mulino”, a. LXVIII, n. 4, 2019.

Sta, dunque, allo Stato attraverso i suoi vari esecutivi (purtroppo troppo vari e troppi) prendere coscienza del valore della scuola che, con la collaborazione delle forze sociali come la famiglia, gli intellettuali, il mondo del lavoro, le associazioni culturali e, soprattutto, l'opera e il partenariato della politica, possa finalmente assumere il ruolo che le compete di un opificio culturale unico, pubblico, laico e democratico.

Si tratta di un'utopia, obietterà senz'altro qualcuno. Io rispondo con le parole che Piero Calamandrei, padre Costituente e uomo lungimirante, scrisse nel 1945: "Utopie da idealisti ingenui? Ohimè, tutti noi ben sappiamo dove ci ha condotti il realismo degli uomini scaltri"⁴².

D'altronde, la scuola è frutto dell'Utopia o non è scuola.

⁴² *Costituente italiana e federalismo europeo*, in P. Calamandrei, *Costruire la democrazia. Premesse alla Costituente*, Firenze, Vallecchi, 1997, p. 170.

Intercultural Education and Educational Research in a Globalizing World: Historical Developments and Contemporary Challenges

Barbara Gross, Edwin Keiner

Questo articolo analizza le contraddizioni e le ambivalenze che emergono dalla diversità culturale e linguistica a livello di istituzioni educative e di ricerca educativa, utilizzando il quadro teorico della super-diversità e della teoria dei sistemi dinamici. Il contributo analizza la super-diversità in una piccola regione di confine, l'Alto Adige, dalla quale emergono paralleli con il mondo globalizzato e internazionalizzato. I risultati sottolineano lo sviluppo della piccola regione e le sfide contemporanee per le istituzioni educative come per la ricerca educativa. Sottolineano inoltre le conseguenze per i contesti educativi e le prospettive per la ricerca e l'insegnamento.

This paper analyzes contradictions and ambivalences that emerge from cultural and linguistic diversity on the level of educational institutions and educational research by using the lens of super-diversity and dynamic systems theory. A small super-diverse border region – South Tyrol – is focused on in this regard and shows parallels for the globalized and internationalized world. The results emphasize the development of the small region and contemporary challenges for educational institutions as well as educational research and underline consequences for educational settings and perspectives for future research and teaching practice.

Parole chiave: diversità culturale e linguistica, super-diversità, educazione, ricerca educativa, Alto Adige

Keywords: cultural and linguistic diversity, super-diversity, education, educational research, South Tyrol

1. Introduction

Historical contexts and processes of globalization and internationalization have been determining and challenging education and educational research in Europe, especially with regard to intercultural and linguistic diversity¹. A multitude of contradictions, ambivalences and

¹ This paper has been presented and discussed as two distinct contributions during the SPECIES conference in March 2018 at the University of Lausanne on the

lines of conflict show these challenges, some of which are openly revealed, concealed by ideologies or attempted to be controlled by means of measures of regulation and standardization. For example, this concerns the relationships between global processes and their consequences at the local and regional level; it also concerns the relationships between the appreciation of diversity, regulatory attempts to implement standardization, and the relationships between the production of high-quality scientific knowledge (related to the scientific system) as well as educated, qualified and independent people (related to the education system), and an international, comparison-oriented evaluation and assessment of the results of these systems. The list of such ambivalences and contradictions could easily be continued.

In the following, we try to analyze such ambivalences and contradictions on two different levels. The first one relates to educational cultural and linguistic diversity. The second level looks at educational research itself and asks about its dependence on language and culture. We use the Italian province of South Tyrol as an example, where such ambivalences and contradictions can be shown particularly well due to its historical, linguistic and cultural backgrounds. Hence, the present paper shows how such ambivalences and contradictions appear on a regional level and which challenges arise for education and educational research. We analyze two different subjects: diverse linguistic backgrounds within intercultural education – that is, with view on the educational system –, and diverse cultures and contexts of educational research – that is, with view on the scientific system. We discuss the complex interdependencies of different cultures, different expectations and different results of education and educational research that are of fundamental importance for the processes of globalization with a strong impact on the regional level. According to our concluding thesis, such challenges require increased analytical and political efforts to both bear and shape contradictions and ambivalences in view of an emergent super-diversity.

2. *Theoretical Background*

The paper uses two main theoretical approaches: a) culture as an open and dynamic process of interaction that assumes a dependence of

linguistic and cultural conditions on historical and social contexts and b) super-diversity, which points to a transformative diversification of diversity; this theory captures the complexity of teaching and learning in intercultural contexts as well as the complexity of cross-cultural educational research projects.

2.1 Culture as an Open and Dynamic Process

Here, culture is regarded as an open and dynamic process of interaction, which leads and should lead to a change in the perception of others and of oneself². This paper argues, in line with the dynamic systems theory, that languages and cultures are products of the historical and social contexts in which the individuals' developments take place. Each cultural group with its language(s) and individuals is an open system, which is influenced by the "very slightest change"³ and can be considered acceptable across cultural differences or not. Language and intercultural education play an important role in sensitizing human similarities as well as differences.

Such a concept of culture is useful not only for the field of education, but also for the field of educational research. A history of social science approach serves to analyze historical developments and to identify cultural contingencies of forms and modes of doing research as a 'normal science' in different cultures⁴. There are several ideas, approaches and theories about the development and structure of social sciences and educational research in different cultures⁵. The one tries to reconstruct the development of social sciences in the context of nation building⁶. Another one tries to identify turns and shifts of

² R. Winter, *Anerkennung*, in P. Mecheril (Ed.), *Handbuch Migrationspädagogik*, Weinheim, Germany, Beltz, 2016, pp. 466-479.

³ L. Aronin & U. Jessner, *Understanding current multilingualism: What can the butterfly tell us?*, in U. Jessner & C. Kramersch (Eds.), *The Multilingual Challenge: Cross-Disciplinary Perspectives*, Berlin, Mouton de Gruyter, 2015, pp. 271-291 (p. 283).

⁴ E. Keiner, 'Rigour', 'Discipline' and the 'Systematic' – *Semantic Ambiguity and Conceptual Divergence in the Construction of Educational Research Identities*, in "European Educational Research Journal", 2019, 18(5), pp. 527-545.

⁵ *Ibidem*.

⁶ See P. Wagner, *Varieties of interpretations of modernity: On national traditions in sociology and other social sciences*, in C. Charle, J. Schriewer & P. Wagner (Eds.), *Transnational Intellectual Networks: Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*, Frankfurt am Main, Germany & New York, Campus,

knowledge production, for example, from mode I to mode II knowledge⁷. A third one distinguishes the “disciplinary” pattern of scholarly communication⁸. They all have significant consequences for ways of thinking, researching and arguing as becomes apparent when analyzing and comparing, for example, national educational research journals⁹. Such different research cultures are also performed by different languages and the associated world views. The dominance of the English language in scholarly communication not only leads to a pragmatic homogenization of understanding and communication but also to the fact that certain linguistically mediated world views become hidden and run the risk of disappearing from the treasure trove of variety and diversity of such linguistic (and theoretical) constructions and concepts. In this respect, intensive conceptual and definitional work from a comparative linguistic and philology perspective is also required in educational research in order to make intercultural understanding possible in the first place and to preserve the connection between text and context, language and social experience. Such methodical and methodological considerations also correspond to real

2014, pp. 27-51; P. Wagner & B. Wittrock, *States, institutions, and discourses: A comparative perspective on the structuration of the social sciences*, in P. Wagner, B. Wittrock & R. Whitley (Eds.), *Discourses on Society: The Shaping of the Social Science Disciplines*, Dordrecht, the Netherlands, Springer, 1991, pp. 331-357; J. Schriewer & E. Keiner, *Communication patterns and intellectual traditions in educational sciences: France and Germany*, in “Comparative Education”, 1992, 36(1), pp. 25-51.

⁷ See M. Gibbons, C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott & M. Trow *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London, SAGE, 1994; H. Nowotny, P. Scott & M. Gibbons, *Mode 2 revisited: The new production of knowledge*, in “Minerva” 41, 2003, pp. 179-194.

⁸ See D. Ambrose, *Large-scale contextual influences on creativity: Evolving academic disciplines and global value systems*, in “Creativity Research Journal”, 18, 2006, pp. 75-85; P. Meusbürger, *Milieus of creativity: The role of places, environments, and spatial contexts*, in P. Meusbürger, J. Funke & E. Wunder (Eds.), *Milieus of Creativity: An Interdisciplinary Approach to Spatiality of Creativity*, Dordrecht, the Netherlands, Springer, 2009, pp. 97-154; J. Bender & C. E. Schorske (Eds.), *American Academic Culture in Transformation: Fifty Years, Four Disciplines*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1998.

⁹ M. Knaupp, S. Schaufler, S. Hofbauer & E. Keiner, *Education research and educational psychology in Germany, Italy and the United Kingdom: An analysis of scholarly journals* in “Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften/Revue suisse des sciences de l’éducation/Rivista svizzera di scienze dell’educazione”, 36, 2014, pp. 83-106.

processes of the present: Globalization of economies and global mobility also led to the internationalization of education and educational research. Although “education policies, programs and practices have been, and continue to be, located in national territorial spaces”¹⁰, this does not mean that a global element is absent. As Robertson and Dale emphasize, it was possible to detect a “thin” global policy regime in the years following the Second World War until the 1980s. With the advance of neoliberalism as a global political project, there has been a thickening of regional and global policy making activity arising from, and in turn driving, the transformation of national and sub-national education spaces, policies and outcomes. Such transformations have generated important challenges for researchers of education, largely because education policies are no longer primarily “national” or indeed made by national states¹¹.

The mentioned transformations challenged educational systems, and educational research as well. An area that has strongly been affected by these processes is the teaching of further languages and its potential for intercultural education. Allemann-Ghionda highlights that multilingualism and language education are central in the conceptualization of intercultural education¹² – or the education of migration¹³ – and hence the social positioning of an individual. According to Santerini¹⁴ language – a communication code that is not purely instrumental – contains a strong meaning of possible equality and dignity of citizens as members of the same cultural community. This has a respective impact on people who do not (sufficiently) master the language of this cultural community. Although the management of linguistic diversity is not alone decisive for the individual’s position in society, it is a central aspect of the type of participation in public life.

¹⁰ S. L. Robertson & R. Dale, *Comparing education policies in a globalising world: methodological reflections*, in A. Hadjar & C. Gross (Eds.), *Education systems and inequalities: International comparisons*, Bristol, UK, Policy Press, 2016, pp. 33-49 (p. 33).

¹¹ *Ibidem*.

¹² C. Allemann-Ghionda, *From Intercultural Education to the Inclusion of Diversity: Theories and Policies in Europe*, in J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, London, UK, Routledge, 2009, pp. 134-145.

¹³ P. Mecheril, *Handbuch Migrationspädagogik*, cit., uses the German term *Migrationspädagogik*; as the term cannot be translated literally, here, education of migration is used here – aware of the inadequacies of the translation.

¹⁴ M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Roma, Laterza, 2010.

It might be clear that linguistic diversity increases due to migration and that the use of language changes; however, there is no consensus on how to deal with this development¹⁵.

Similar developments are observable in the field of educational research. These include not only the linguistic (and also financial) dominance of the English-language and evidence-based research mainstream¹⁶, but also hegemonic structures of research center and periphery, of colonializing and colonized scientific and scholarly fields¹⁷. Such developments apply in particular to emerging researchers and doctoral students who are increasingly affected by an economic system of the production of scholarly knowledge, in which knowledge is regarded more as a commodity than as a public good¹⁸.

2.2 *Super-diversity as a Transformative Diversification of Diversity*

In addition and extension to a concept of culture as an open and dynamic process of interaction, we use the concept of super-diversity. We understand diversity as a concept that includes a wide spectrum of differences, including linguistic and cultural differences and the associated frictions and contradictions. We consider it a special task of scholarly analyses and reflection to clarify these differences and contradictions in their specific figurations, without wanting to tie them

¹⁵ I. Dirim, *Sprachverhältnisse*, in P. Mecheril (Ed.), *Handbuch Migrationspädagogik*, Weinheim, Beltz, 2016, pp. 311-325.

¹⁶ See E. Keiner., *Evidenzbasierte Pädagogik ohne historische und vergleichende Kontexte? Fragen und Befunde der Wissenschaftsforschung der Erziehungswissenschaft*, in J. Bellmann, T. Müller (Eds.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*, Wiesbaden, VS Verlag, 2011, pp. 217-234; R. Smith & E. Keiner, *Erziehung und Wissenschaft, Erklären und Verstehen*, in „Zeitschrift für Pädagogik“, 61, 2015, pp. 665-682; M. Lawn & E. Keiner, *The European University: between governance, discipline and network*, in “European Journal of Education”, 41(2), 2006, pp. 155-167.

¹⁷ See M. Honerød Hoveid, E. Keiner & T. Seddon, *A ‘Moot’ for Educational Research in Europe?*, in “European Educational Research Journal”, 2, 2014, pp. 130-142; B. Jörissen, *Territorien der Theorie: Post-koloniale Irritationen meiner bildungstheoretischen Praxis*, in U. Stadler-Altmann & B. Gross (Eds.), *Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurse zur Entgrenzung der Disziplin*, Opladen, Berlin, Toronto, Verlag Barbara Budrich, 2019, pp. 57-62.

¹⁸ E. Keiner & K. Karlics, *Dynamising the Dynamics of Funding and Investment Conditions: Coaching Emerging Researchers for Publishing in Intercultural Settings*, in P. Smeyers & M. Depaepe (Eds.), *Educational Research: Ethics, Social Justice, and Funding Dynamics*, Cham, Switzerland, Springer, 2018, pp. 275-290.

together under one single, “homogenizing” umbrella as an uncritical ideology. The super-diversity paradigm¹⁹ focuses on the complexity of migration trends and sees cultural and linguistic diversity as the normality within a nation. Moreover, the dynamic systems theory²⁰ emphasizes the hyper-complexity of learning.

Cultural and linguistic diversity is strongly related to what Vertovec describes as super-diversity; it is the process of observable society developments as a transformative diversification of diversity. There are different reasons for diversity: not only migration but also historical and political changes; this is especially observable in territories characterized by minority communities. In addition, diversity in the field of educational research emerges in the form of hierarchies, different research cultures, disciplines, and theoretical or methodological approaches or schools. Regarding the education system, this “inner diversity” is in Europe influenced by migration, which entails the variety of different cultural backgrounds and first languages (L1s), giving rise to super-diversity. Migration and its points of friction with existing diversity challenges educational settings in Europe. In the great majority of European countries, the intercultural approach is incorporated in the general aims of the national curricula. The focus in these curricula is on intercultural learning to develop values and respect through the understanding of historical and social contexts of cultural diversity²¹, whereby the aims of an education of migration – for example to work in a teacher team on interculturality and to remove the cultural ethnocentrism within schools – are still experienced as being difficult to achieve²².

Even though this concept has its origins in analyses of migration processes and thus focuses upon the pedagogical field in particular, it can also be modified and transferred to the field of educational research. Regarding the educational research system, the “inner diversity” is characterized by a double reference. On the one hand, it can be

¹⁹ See by S. Vertovec, *The emergence of super-diversity in Britain*. Oxford, UK, Centre of Migration, Policy and Society, 2006 and *Super-diversity and its implications*, in *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 2007, pp. 1024-1054.

²⁰ L. Aronin & U. Jessner, *Understanding current multilingualism*, cit.

²¹ European Commission/EACEA/Eurydice, *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2019.

²² B. Gross, *Educating for a transcultural society: The role of multilingual education*, in “*International Journal of Diversity in Education*”, 17(1), 2017, pp. 21-35.

seen in the multitude of theories, programs, methodical approaches, methodological “camps” and a trend towards fragmentation of educational discourses, which is sometimes lamented as a lack of clarity or even as “lack of discipline”²³. On the other hand, however, attempts at methodological standardization and political instrumentalization of research processes and products are becoming increasingly visible. A transformative diversification of diversity is thus complemented by a transformative homogenization of diversity in the academic field. Such a complementary perspective refers to centrifugal forces of differentiation and diversification, on the one hand, and corresponding centripetal forces of integration, homogenization and also hierarchization on the other hand. The first one could indicate the structure of a “loosely coupled”, the second one the structure of a tightly coupled system²⁴. It is these two forces taken together that characterize the interplay and super-diverse development of cultural and linguistic differences and similarities in both the pedagogical and the academic field²⁵. Standardizations and hierarchizations of “quality” and value as

²³ R. Uhle & D. Hoffmann (Eds.), *Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip?*, Weinheim, 1994; D. Hoffmann & K. Neumann (Eds.), *Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin*, Weinheim, Beltz, Deutscher Studien Verlag, 1998. From a historical and philosophical point of view see: S. Oliverio, *Education and Science beyond the ‘Myth of Stability’: Deweyan-Neurathian Notes*, in U. Stadler-Altman & B. Gross (Eds.), *Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurse zur Entgrenzung der Disziplin*, Opladen, Berlin, Toronto, Verlag Barbara Budrich, 2019, pp. 39-56. An epistemological point of view provides: H.-E. Tenorth, *Unschärfe Grenzen’ – eindeutige Markierungen: Über den Nutzen von Beobachtungen der Erziehungswissenschaft*, in U. Stadler-Altman & B. Gross (Eds.), *Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurse zur Entgrenzung der Disziplin*, Opladen, Berlin, Toronto, Verlag Barbara Budrich, 2019, pp. 21-38.

²⁴ See e.g., J.G. March & J.P. Olsen, *The uncertainty of the past: Organizational learning under ambiguity*, in “European Journal of Political Research”, 3(2), 1975, pp. 147-171; K. E. Weick, *Educational organizations as loosely coupled systems*, in “Administrative Science Quarterly”, 21, 1976, pp. 1-19 and K. E. Weick, *Sensemaking in Organizations. Foundations for Organizational Science*, London, SAGE, 1995. See also M. Göhlich, *Theories of organizational learning as resources of organizational education*, in A. Schröer, M. Göhlich, S.M. Weber & H. Pätzold (Eds.), *Organisation und Theorie*, Wiesbaden, Germany, Springer, 2016, pp.11-21 and E. Keiner, ‘Rigour’, ‘Discipline’ and the ‘Systematic’, cit., p. 534 f.

²⁵ U. Stadler-Altman U. & B. Gross (Eds.), *Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurse zur Entgrenzung der Disziplin*, Opladen, Berlin, Toronto, Verlag Barbara Budrich, 2019.

well as the increasing commodification of scholarly production define, so to speak, the complementary piece to the transformative diversification of diversity, that is the transformative homogenization of diversification in the medium of standards and hierarchies. Contemporary ranking criteria and lists as well as the attempts to gain the power to define the level of research quality and, thus, obtain the appropriate financial and human resources serve as other vivid examples.

2.3 Method and Field of Investigation

In view of the super-diversity paradigm²⁶, and the dynamic systems theory²⁷, this paper – by focusing on South Tyrol as an example – aims at analyzing contemporary challenges of the interplay between intercultural and language education and educational research, and its consequences for educational settings.

Regarding a first step this paper focuses on a larger mixed methods research²⁸ with nearly 400 questionnaires filled out by children, 50 semi-structured interviews with children and parents and 20 language teachers that participated in focus group discussions. Derived from this larger mixed methods research on South Tyrolean primary schools, this paper analyzes data through constant comparative analysis and the method of the key incident analysis²⁹ to show contemporary challenges and its consequences for educational settings. Hence, single events, which are described in detail and linked to other incidents and theoretical constructs were used. These single events are characteristic for a certain social reality. The outcomes of this study reveal insights into the children's, families' and teachers' encountered difficulties, on how interculturalism and multilingualism are two in-

²⁶ S. Vertovec, *The emergence of super-diversity in Britain*, cit.; Vertovec, *Super-diversity and its implications*, cit.

²⁷ L. Aronin & U. Jessner, *Understanding current multilingualism*, cit.

²⁸ See B. Gross, *Mixed Methods Research and its Inter- and Transdisciplinary Use in Educational Science: Shifting Scientific Boundaries*, in U. Stadler-Altmann & B. Gross (Eds.), *Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurse zur Entgrenzung der Disziplin*, Opladen, Berlin, Toronto, Verlag Barbara Budrich, 2019, pp. 203-215; B. Gross, *Further Language Learning in Linguistic and Cultural Diverse Contexts. A Mixed Methods Research in a European Border Region*, New York, NY, Routledge, 2019.

²⁹ S. Kroon & J. Sturm, *Comparative Case Study Research in Education. Methodological Issues in an Empirical-Interpretative Perspective*, in „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“, 2000, 3(4), pp. 559-576.

tertwined constructs that may constitute one of the main challenges for European societies. The paper shows how “old” immigrants gain increased respect at the expense of the “new” ones and how to value super-diversity as a resource.

In a second step the paper takes up more recent developments of globalization and interculturalism of educational research in a broader, European, context, in order to show some consequences, which affect educational research, especially the role of emerging researchers in a multilingual and intercultural setting, South Tyrol. This part is based on a composition of published research and research experiences. The results show that the diversity of the academic field can also be described as a cultural, open and dynamic process. Different cultures and interests of education policy and education administration generate super-diversity as a transformative diversification of diversity in this field. We try to describe these phenomena, developments and challenges in the following.

3. *Historical, Sociological and Sociolinguistic Background of the Research Context*

3.1 *The field of education*

Migration in Italy, as generally in Europe, is becoming increasingly complex as migration channels are more diversified compared to 50 years ago. Regarding this, a diversification of diversity³⁰ is observable. While Italy was characterized by mass emigration until the early 1970s, nowadays immigration is stronger than emigration; in 2016 – compared with 2015 – an increase of 7% in immigration was recorded. In 2016, most immigrants were Rumanians, followed by Pakistani, Nigerians, Moroccans, Albanians, Chinese and an increasing number of immigrants came from Africa, especially from Guinea, Ivory Coast, Nigeria, and Ghana³¹. Not only the number of migrants is increasing, but they are also coming from a growing number of countries, which results in an increasing super-diversity. Furthermore, to-

³⁰ M. Martiniello, *The many dimensions of Belgian diversity*, in “Canadian Diversity/Diversité Canadienne”, 2004, 3(2), pp. 43-46.

³¹ Istituto Nazionale di Statistica-ISTAT, *Migrazioni internazionali e interne della popolazione residente*, 2017, retrieved from: https://www.istat.it/it/files/2017/11/Report_Migrazioni_Anno_2016.pdf.

day migration in Europe and beyond is characterized by a growing number of transmigrants; hence, migrants who have migrated to and lived in other countries in the past and/or plan to migrate to other countries in future³². These developments are challenging educational systems with regard to the social and linguistic inclusion of these children with a migration background and adolescents. In Italy, intercultural education is aimed to include diversity in structurally inclusive educational systems³³. The Italian guidelines for instruction state: “The situation of multilingualism that is becoming increasingly common in schools is an opportunity for all students not just for foreign students”³⁴. Therefore, the intercultural aspect and connection with language learning is a part of the national guidelines. However, children with a migration background are encouraged to assimilation³⁵ and teachers mostly focus on the language of instruction³⁶. Regarding this, Zoletto emphasizes that missing competences in Italian underline the difference between children with and without a migration background in classroom; further, he states that this causes a non-participating behavior of children with a migration background and that this *noisy silence* has to be noted as it is the only possibility that children with a migration background have to be heard³⁷.

In the studied Italian region, South Tyrol, the situation is highly complex since the region is characterized by a specific linguistic situation: German (65.3%), Italian (27.4%), Ladin (4.1%), and other language speakers (8.6%)³⁸ live together in a kind of parallel worlds.

³² S. Fürstenau S., *Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt*, Münster, Germany, Waxmann, 2004.

³³ M. Catarci M. & M. Fiorucci (Eds.), *Intercultural Education in the European Context: Theories, Experiences, Challenges*, London, UK, Routledge, 2015.

³⁴ Ministero della Pubblica Istruzione 2007, 13, translated by Fiorucci M., *The Italian way for intercultural education*, in M. Catarci & M. Fiorucci (Eds.), *Intercultural education in the European context: Theories, experiences, challenges*, London, UK, Routledge, 2015b, pp. 105–129.

³⁵ See e.g., D. Zoletto, *Straniero in classe. Una pedagogia dell’ospitalità*, Milano, Raffaello Cortina, 2007.

³⁶ C. Allemann-Ghionda, *Intercultural Education in Schools: A Comparative Study*. Brussels, Belgium, European Parliament, 2008.

³⁷ D. Zoletto, *Straniero in classe...*, cit.

³⁸ Autonome Provinz Bozen-Südtirol-Südtirol Landesinstitut für Statistik-AS-TAT (Ed.), *Südtiroler Sprachbarometer 2014. Barometro linguistico dell’Alto Adige 2014*, 2015.

South Tyrol was a part of the Austro-Hungarian Empire until 1919. At the end of the World War I it was annexed to Italy. Today, three languages – German, Italian, and the minority language Ladin – are official languages in this territory. The South Tyrolean school system is distinctly marked by a multilingual language policy, although schools are divided into linguistic groups. In other words, South Tyrol has an entirely separate German and Italian school system from kindergarten to the end of secondary school³⁹ and a separate Ladin school system to the end of grade eight. German primary schools have in average four to five hours of school lessons of Italian as a so-called second language each week. Italian-language primary schools have a higher number of lessons in the second-language: from five up to thirteen hours a week within programs that promote the second language. In German-language and Italian-language primary schools, the minority language Ladin is not taught, but they learn English as a foreign language. Ladin-language schools have a trilingual school system. We can conclude that this territory is characterized by a high inner diversity. Moreover, migrants in South Tyrol more often enroll their children in Italian-language primary schools than in German-language primary schools. In South Tyrol’s schools, 25 percent of the children in Italian-language primary schools have a migration background and 8 percent of the children in German-language primary schools⁴⁰.

3.2 *The field of educational research*

In the field of educational research, we must go a little further and take account of the European context as emphasized by Lawn and Keiner: “ At a time when the necessary strategy and structures for a European Research Area are being constructed, the effects of a global market on scientific knowledge are being felt with different degrees of intensity across a landscape of European universities which has found more difficulties than opportunities in its divided state. Diversity, a condition for a new strength, is being overlain by homogenizing forces centred on the consequences for employment and promotion in universities of English language publishing in global citation systems.

³⁹ S. Baur , G. Mezzalira & W. Pichler , *La lingua degli altri: Aspetti della politica linguistica e scolastica in Alto Adige-Südtirol dal 1945 ad oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

⁴⁰ Autonome Provinz Bozen-Südtirol, *Südtiroler Sprachbarometer, 2014*, cit.

This seems to be having a skewed effect on individuals and institutions... However, when looking not only at programmes and policy statements, but also at self-descriptions, practices and infrastructural conditions of universities and academic disciplines at the local or regional level, one finds significant tensions, even conflicts, about organisational policies on publication and promotion linkages, about research traditions and key references which are being forced out into the open by the pressures of globalisation, particularly the dominance of English language publication and linkages with citation indexes using primarily English references⁴¹.

There are several indicators for this also conflictual process between diversification and standardization, which are not only about scientific quality, but also about the enforcement of power of definition and the acquisition of financial means. We would like to list some of these indicators here – without claiming to be exhaustive:

- increasing importance of transnational legal regulation of intellectual property rights,
- increasing institutional diversification according to research and teaching, universities and research institutes,
- new “research institutions” (“add ons”) at the fringe of or within the political or economic system,
- new intermediate, hybrid organizations and networks at the fringe of the professional fields,
- factual or ascribed dysfunctionality of and mistrust in universities, both in research and teaching,
- differentiation of particular disciplines, new modes of governance, financing and management,
- new alliances, e.g. between universities, business, industry,
- restructuring of universities according to market criteria; administration turns to management,
- differences between natural sciences and engineering and social sciences, arts and humanities (bibliometric – non-bibliometric),
- competition over power of definition and application of criteria for research quality.

⁴¹ M. Lawn & E. Keiner, *The European University*, cit., p. 155.

There is extensive empirical evidence for these social, political, organizational and academic transformations⁴². They are manifested on concrete, infrastructural levels and affect working conditions, career patterns and scholarly production itself. These socio-structural phenomena are accompanied and integrated by new beliefs and generally accepted normative worldviews and orientations regarding knowledge management and governance in particular. This applies to particular beliefs, to mention the most important ones,

- belief in management according to economy,
- belief in learning instead of education,
- belief in applied rather than basic research,
- belief in decoupling research and teaching,
- belief in market-driven competition,
- belief in benchmarks and performance indicators,
- belief in high quality and useful outcomes of research,
- belief in knowledge as a “contract good”,
- belief in research as a cumulative enterprise,
- belief in standards.

These transformations have been accelerated and dynamized in Europe since the 1990s at the latest. The “birth” of the Free University of Bozen-Bolzano in 1997 also falls into this phase; it is one of the world's small universities with good international rankings. Of particular importance for the founding of the university was the interest of the Province of South Tyrol in taking teacher training into its own regional hands. Among the Faculties of Economics and Management, of Computer Science, of Design and Art and of Science and Technology, the Faculty of Education is the largest⁴³.

⁴² See e.g., M. Lawn & E. Keiner, *The European University*, cit.; U. Stadler-Altman & E. Keiner, *The Persuasive Power of Figures and the Aesthetics of the Dirty Backyards of Statistics in Educational Research*, in P. Smeyers & M. Depaepe (Eds.), *Educational Research – the Ethics and Aesthetics of Statistics*, Dordrecht, Springer, 2010, pp. 129-144 (pp. 137 ff).

⁴³ A short overview provides A. Profanter, D. Kofler & G. Wallnöfer, *Vom Kommen und Gehen' eines Wissenschaftlers: lokaler und globaler Austausch über Fragen des bildungswissenschaftlichen Studiums*, in U. Stadler-Altman & B. Gross (Eds.), *Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurse zur Entgrenzung der Disziplin*, Opladen, Berlin, Toronto, Verlag Barbara Budrich, 2019, pp. 279-293 (pp. 285 ff.).

Until then, university teacher training had taken place in the Italian heartland (especially Padua, Italian language) or, German-speaking, in the culturally associated but nationally Austrian North Tyrol. In this respect, the founding of the university also reflects the special importance of education, of teacher training and hence the cultivation and safeguarding of one's own regional identity. The attribute “Free” does not reflect so much a commitment to political liberalism or to a private-sector organization, as the fact that South Tyrol has obtained a relative political “autonomy” within Italy, the “freedom” of which is also and especially to be expressed for the university, even if the regional regulations may not contradict the national regulations or have to be specifically approved in Rome. This special political position then corresponds to the special cultural and linguistic position. The profile of the university emphasizes a strong international outlook, as testified by its multilingual courses (German, Italian, English, and Ladin at the faculty of Education) and the high number of students and teaching staff from abroad⁴⁴.

It should be emphasized that, especially in the university and research field, the attribute “international” usually stands for a monolingual, English-language communication culture. This is not the case at the Free University of Bozen-Bolzano. However, this multilingualism, which is highly valued, shows its reflexive and language-comparative capacity and power only to a lesser extent in the field of teacher training, since there, as described above, the target field, the school, falls under language-group-specific regulations and pedagogical practices. Therefore, university teacher training is also organized on a language-group-specific basis, despite a number of innovative measures for linguistic exchange.

Multilingualism and interculturality challenge academic administration, teaching and educational research, when taking into account that multilingualism is also associated with different scholarly and organizational cultures. The educational teaching and research staff is thus stretched between the high intellectual standards of the traditional Italian universities – and their philosophically, aesthetically and literarily shaped specific scholarly culture – and the comparably high standards of German-speaking universities (and beyond) – and their

⁴⁴ Free University of Bozen-Bolzano, *University profile*, 2019, retrieved from <https://www.unibz.it/en/home/profile>.

specific scholarly culture, which is shaped by the humanities, social sciences and nowadays also by empirical, evidence based research.

Such differences do not only result in problems of communication and cooperation. While the natural sciences bridge such problems by the worldwide established use of formalized terms in the English language, educational research is much more related to the use of particular languages and cultures they express; they cultivate their proximity to everyday language and linguistically mediated cultural interpretations. This might lead to intercultural misunderstandings or to the attitude, in view of the high complexity of precise communication, of leaving the speech inaccurate and not getting involved in the mutual comparative views of the other.

This epistemologically and comparatively interesting perspective, which is based on the historical development of different academic cultures, finds its counterpart in socio-structural and administrative peculiarities. In addition, there are different forms of performance measurement. This is centrally regulated in Italy; bibliometric indicators and measures are of particular importance here. Although education research falls under the category of “non-bibliometric disciplines”, the intensive use of figures and numbers shows the general interest in presenting objectivity of performance measurement and evaluation⁴⁵. In German-speaking countries, it is more forms of peer reviewing according to the professor as a “mandarin”⁴⁶. These different cultures of performance measurement and organization have a very practical effect when it comes to the acquisition of external personnel whose CVs and institutional affiliations do not meet the culturally and organizationally defined specific standard career and quality criteria in Italy⁴⁷.

This ambivalence and diversity of academic cultures is particularly challenging for doctoral and post-doctoral students. Although they are going through a demanding multilingual doctoral program, they still have to consider which scholarly cultures, organizational structures

⁴⁵ E. Keiner & K. Karlics, *Dynamising the Dynamics of Funding and Investment Conditions*, cit.

⁴⁶ F.-K. Ringer, *The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community, 1890-1933*, Middletown, CT, Wesleyan University Press, University Press of New England, 1990.

⁴⁷ The different teacher training institutions and levels for primary school and kindergarten teachers in Italy, Austria, Germany and Switzerland could serve as an example.

and evaluation criteria they want to follow in a special way, in order to be able to get a job – Italian, German-speaking or even “international”, that is English-speaking, academic cultures. In the best case, dealing with these complex diversities becomes and forms a significant and high-quality research profile of excellence. In the worst case, emerging researchers are triturated and worn out between the different cultures and their specific dependencies on doctoral supervisors. For many, the pragmatically reasonable solution remains to value multilingualism as a useful “add-on”, but to commit oneself to one of the three scholarly career lines, to internalize their expectations, to analyze the organizational contexts and to determine one's own career steps strategically⁴⁸.

Taken together, these historical, socio-cultural and sociolinguistic aspects show how different cultures fertilize and advance each other in their diversity, that such an open and dynamic process is also associated with conflicts and challenges of distribution of power; there are no simple solutions for such frictions and tensions, but continuing attempts of dealing reflexively, constructively and productively with a new super-diversity as a transformative diversification of diversity, and making this process of diversification itself a subject of investigation and research.

4. *Contemporary Challenges: Development of a Small Region*

The field of education

Although school division for ethnic groups has and continues to lead to integration problems among the different communities, nowadays another development is observable. On the one hand, we can observe a strengthened desire to collaborate with the other official language group(s) – even though this desire mostly is of an abstract nature which is rarely reflected in real life – and to learn the language of these “neighbours”. On the other hand, it appears that the “newly” arrived ones, hence immigrants with another cultural and linguistic background, are asked to assimilate to the existing linguistic and cultural groups. As an example, we present a key incident from the larger

⁴⁸ See E. Keiner & K. Karlics, *Dynamising the Dynamics of Funding and Investment Conditions*, cit.

mixed methods research. It is constructed based on the extensive transcript of an interview with a mother of a 10-year old girl, who stated,

Regarding migrants, I wish all cultures could co-exist without influencing each other and without using culture and language as instruments of power... Apart from that, I think it would be great if there were more exchange opportunities between the Italian and German language⁴⁹.

The majority of “new” and “old” inhabitants recognize the importance and advantages of knowing more than one language and being multilingual in Europe. In the research context of this study, identity formation is strongly influenced by the institutional scholastic barriers, which maintain and strengthen the separation of the two main linguistic groups and result in a closure towards linguistically and culturally diverse participants of social life – independent of whether these are German-, Italian- or other language-speakers. Therefore, the coexistence of language groups is still characterized by the social distance between different language speakers, which has historically been solved by dividing the school systems. However, the newly emerging issue is how to include migrant languages. The existence of divided school systems and the declaration of linguistic belonging do not guarantee the prerequisites for the development of strategies for integration, interculturality, and a society that is characterized by multilingual inhabitants. While the German and Italian language has reached a perceived positive status within the South Tyrolean society, low esteem is given to interculturalism within schools and society. As already found by Gross⁵⁰, a relationship between language and culture is created only to a low extent within schools. This may have negative effects on how different language speakers are integrated into the local society.

Other cultures are still seen as a threat, especially where these cultures are unfamiliar. While language learning has gained a positive status, the integration of other cultures and the relation between cultures and languages is neglected. As a key incident the statement of a young second-language teacher was chosen. She emphasized, I think that human beings like to be multilingual, but when it comes to being

⁴⁹ P.15, in B. Gross, *Further Language Learning in Linguistic and Cultural Diverse Contexts*, cit., p. 147.

⁵⁰ B. Gross, *Educating for a transcultural society: The role of multilingual education*, in “International Journal of Diversity in Education”, 2017, 17(1), pp. 21–35.

multicultural, we're still afraid of other nations and cultures. Maybe we speak ten languages, but we find it difficult to get involved with other cultures. I think we have still to improve a lot on this aspect... In South Tyrol, we're obsessed with (our culture's) security, and we feel attached to our home region. Consequently, there is no space for multiculturalism⁵¹.

Language teachers specify that they are working on the rapprochement of cultures and languages within schools. Schools have to face new compositions of learner groups due to the increasing linguistic and cultural diversity. As there are no clear guidelines on how to reach a rapprochement of cultures and languages, teachers apply different strategies to build bridges between further language learning and the inclusion of other languages and cultures. However, it could be observed that these initiatives are almost exclusively connected with culinary aspects of culture. However, a few teachers try to bring cultures closer to children to benefit openness and consequently promote language learning and sociolinguistic and socio-cultural integration, for instance through the organization of an annual day of languages, a language tree which includes terms on a specific topic in all present languages at school.

The present analysis of the case of the South Tyrolean education system shows how, on the one hand, a transformative diversification within educational institutions is observable, and, on the other hand, how the school system – as well as other educational institutions such as kindergarten – aim to homogenize diversity.

The field of educational research

For the field of educational research in a small intercultural and multilingual region, these open and dynamic processes of cultural development and diversification of diversity pose a number of challenges.

A university that pursues a high standard of modernity faces the challenge of transcending the principles of the traditional university. In a way, this creates a contradiction between an epistemological and methodological claim for a “University without Condition”⁵² on the one hand and a university for the region, for the “stakeholders”, for

⁵¹ T16, in B. Gross, *Further Language Learning in Linguistic and Cultural Diverse Contexts*, cit., p. 147.

⁵² J. Derrida, *L'Université sans condition*, Paris, Galilée, 2001.

the practical, professional and political interests of the province on the other. Such contradictions need “reflexive modernization”⁵³ and the ability to deal with super-diversity in order to transcend the traditional university without losing its prime function: objectivated, valid, reliable and critical knowledge.

At the very core of this challenge is the problem of the relationship between theory and practice, which is particularly relevant and a permanent issue in educational research and teacher training. Two conceptualizations can be distinguished⁵⁴:

The traditional unity concept claims a close connection between “theory”, teacher education and the school system, that is “organization”, a social science-oriented difference concept takes knowledge, that is different forms of knowledge as a point of reference. It is about a relationship between forms of knowledge specific to education as an academic discipline and those specific to education as a profession.

Such different and conflicting approaches characterize a permanent topic in educational research and lead to fragmentation and diversification of the theory-practice relationships. Thus, for example, social roles can be distinguished within the practice-oriented elites as well as the academic elites, which either feel more committed to professional practice and its requirements or to gaining scientific knowledge and its methodological standards. This also indicates the blurring of borders and demarcations between different fields, organizations, social systems and their different functions.

Such different approaches then also have consequences for performance measurement. On the one hand, performance measurement in Italy is based on strictly scientific and scholarly criteria, such as those pursued by the Italian National Agency for the Evaluation of Universities and Research Institutes (ANVUR), and, on the other hand, there is an (usually informal) evaluation of success based on the degree to which the interests of external stakeholders, of the education administration, and of practice are served. There is currently no standardized measurement of success regarding the latter.

⁵³ U. Beck, A. Giddens, & S. Lash, *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, Cambridge, Polity Press, 1994.

⁵⁴ E. Keiner, *Education Between Academic Discipline and Profession in Germany after World War II*, in “European Educational Research Journal”, 2002, 1, pp. 83-98; H. Forneck, *Doppelter Bezug von pädagogischer Theorie und Praxis als zentrales Professionalisierungsziel*, in „Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung”, 2015, 33(3), pp. 345–355.

Against this background, emerging researchers in particular, but also tenured professors at a small, regionally determined university, face special challenges. Their academic career and reputation are measured, on the one hand, by their academic production; the evaluation criteria are defined centrally, and not fully compatible with the ones in neighboring countries. On the other hand, and sometimes even in contradiction to the scientific and scholarly criteria of evaluation, career and reputation also depend on the degree of involvement in linguistically and culturally different political, administrative and professional relations. Researchers must therefore serve at least two different and sometimes contradictory benchmarks and norms.

Especially for doctoral students there are further reference values and norms, namely the scientific hierarchies and the distinction between different scientific cultures⁵⁵. Emerging researchers are facing diverse, even contradicting, tasks, challenges, obligations and commitments within universities or projects. These challenges get a material basis, when this cultural and linguistic diversity at the same time is governed by standardized means and criteria, which do not consider such complex intertwined and intersecting intercultural and multilingual academic milieus.

In South Tyrol doctoral students either try to perform an innovative, hybrid scholarly identity between and beyond different languages and cultures or orient themselves at one culture they feel affiliated to. Therefore, it is about the relationships between scholarly, strategic and political behavior. Under these super-diverse conditions “we therefore suggest to teach and to coach students and researchers to use clever, hybrid strategies of research production, to disenchant the “scientific” ideals, to learn to walk on the edge between the market, on which you have to sell yourself, and the scholarly and public responsibility, from which you draw your professional ethics and identity⁵⁶.”

We would like to address one last challenge, which results from the difficult handling of diverse cultures and languages. It is not easy for individuals and groups to endure differences, frictions and diversifications as permanent productive tensions. Appadurai starts from five “dimensions of global cultural flow” (ethnoscapes; mediascapes; technoscapes; finanscapes; and ideoscapes), within which global ten-

⁵⁵ See E. Keiner & K. Karlics, *Dynamising the Dynamics of Funding and Investment Conditions*, cit., pp. 275 f.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 288.

sions emerge⁵⁷. At the same time, he refers to the danger of false homogenization and, one could also say, “romanticizing” differences and tensions, that is, replacing a possible super-diversifying increase in complexity with “romantic” or populist homogenization.

The globalization of culture is not the same as its homogenization, but globalization involves the use of a variety of instruments of homogenization (armament, advertising techniques, language hegemonies, clothing style and the like), which are absorbed into local political and cultural economies, only to be repatriated as heterogeneous dialogues of national sovereignty, free enterprise, fundamentalism etc... In general, the state has become the arbiter of this repatriation of difference (in the form of goods, signs, slogans, styles, etc.). But this repatriation or export of the designs and commodities of difference continuously exacerbates the “internal” politics of majoritarianism and homogenization, which is most frequently played out in debates over heritage⁵⁸.

Against this background, the challenges then arise to search for scholarly, scientific and political possibilities to productively develop and use the power of cultural, linguistic and political diversity, which is particularly evident in regions characterized by diversified diversities, such as South Tyrol, while at the same time resisting an unreflected “repatriation of difference”. We recommend to reread the dialectics of enlightenment⁵⁹, approaches of “reflexive modernity” in a risk society⁶⁰ and of the “digital revolution”, but also to use the concept of super-diversity in order to keep cultural development an open and dynamic process.

5. *Consequences for Educational Settings and Perspectives for Future Research and Teaching Practice*

The field of education

The relatively recent transformation of educational systems in the studied context due to globalization, global mobility, and migration, shows the dynamics, sensitivity and stability of systems on the “very

⁵⁷ A. Appadurai, *Disjuncture and difference in the global cultural economy*, in “Theory, Culture and Society”, 7, 1990, pp. 295-310.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 307.

⁵⁹ M. Horkheimer & Th.-W. Adorno, *Dialectic of Enlightenment. Philosophical Fragments*, Stanford, Stanford University Press, 2002.

⁶⁰ U. Beck, A. Giddens & S. Lash, *Reflexive Modernization*, cit.

slightest change”⁶¹. The increasing immigration situation could be used by teachers, educationalists, researchers and politicians to promote cultural and linguistic diversity in order to increase the collaboration between “old” and “new” inhabitants. As Mecheril highlights, the discussion is not only on how to support the migrants’ competences; education of migration should focus on the recognition of the power of institutional and discursive systems and the investigation of the question, how it is possible to act with dignity in the given circumstances⁶².

The South Tyrolean “equal” school system separates the official linguistic groups – German, Italian, and in part the Ladin one – but includes other (migrant) L1-speakers in these divided school systems without offering these children, in most cases, L1 support. Hence, one could say that there are twofold inequalities in a region renowned for its equal, inclusive, and multilingual education. Hence, as researchers found generally in Italy⁶³, children with a migration background are encouraged to assimilation to existing languages and cultures.

While once divided school systems were necessary to guarantee equal L1 instruction to German- and Italian-speakers in the territory, nowadays this need cannot be satisfied any longer: South Tyrol has become, like most European regions, characterized by super-diversity⁶⁴. Due to migration, the variety of different L1s has increased in South Tyrol, giving rise to a newly emerging issue, that is, how to promote this super-diversity and how to support children with other first languages than the official ones. Even though children with a migration background and parents see learning more languages in this territory as an advantage, children with a migration background who are disadvantaged in learning their L1 encounter difficulties in learning the other school’s languages. However, it is known that supporting the children’s languages of origin is beneficial for their development of communicative competences and indispensable for protecting the

⁶¹ L. Aronin & U. Jessner, *Understanding current multilingualism*, cit., p. 283.

⁶² P. Mecheril. *Handbuch Migrationspädagogik*, cit.; Mecheril P., *Kritik als Leitlinie (migrations)pädagogischer Forschung*, in A. Ziegler & E. Zwick (Eds.), *Theoretische Perspektiven der modernen Pädagogik*, Münster, Germany, LIT, 2013, pp. 159-173.

⁶³ C. Allemann-Ghionda, *Intercultural Education in Schools*, cit.

⁶⁴ S. Vertovec, *The emergence of super-diversity in Britain*, cit.; S. Vertovec, *Super-diversity and its implications*, cit.

individual's rights⁶⁵. Migrant parents underline their own difficulties in reading and writing their language of origin and hence their impossibility in supporting the child in the L1 learning⁶⁶. This confirms what researchers found⁶⁷; schools use and require different linguistic register which are often not accessible to children with a migration background, and this leads to educational inequalities. Regarding this, Gogolin and Duarte point out that classroom activities should “aim at establishing associations between different languages (minority, immigrant, language of instruction, and foreign languages), at fostering inter-comprehension and at a pedagogy that attempts to break with the segmentation and isolation of language teaching methods”⁶⁸. Zoletto underlines that how linguistic diversity of children with – and we would state also without – a migration background is managed within schools might (re)create otherness and social exclusion⁶⁹; accordingly, learning the national language may not only serve to integrate in a specific society but also to learn a sectoral language that only serves to carry out a specific (unskilled) occupation. This precludes the possibility of emancipation and has to be taken into account when designing courses as the attempt to emancipate students turns into a mechanism that increases their exclusion.

Opening up to other cultures in schools means employing multicultural staff, adopting an intercultural design, removing barriers to access, making other cultures visible, ensuring regular review of efforts to promote intercultural openness, organizing intercultural parent partnerships and parental participation, and guaranteeing intercultural training of the team and communicative and linguistic diversity⁷⁰.

⁶⁵ M. Fiorucci, *The School and the Intercultural Perspective*, in “Pedagogia Oggi”, 2015, 2(2), pp. 77-90.

⁶⁶ B. Gross, *Further Language Learning in Linguistic and Cultural Diverse Contexts*, cit.

⁶⁷ See e.g., I. Gogolin & I. Lange, *Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung*, in S. Fürstenau & M. Gomolla, *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, Wiesbaden, Germany, VS Verlag, 2010, pp. 107-128.

⁶⁸ I. Gogolin & J. Duarte, *Superdiversity, multilingualism and awareness*, in J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism*, Cham, Springer International Publishing AG, 2017, pp. 375-390.

⁶⁹ D. Zoletto, *Straniero in classe...*, cit.

⁷⁰ O. Filtzinger & G. C. Catanese, *Intercultural Education in the German Context*, in M. Catarci & M. Fiorucci (Eds.), *Intercultural Education in the European Context: Theories, Experiences, Challenges*, London, UK, Routledge, 2015, pp. 73-104.

Moreover, we need to increasingly create bridges between languages and different cultures, not only in schools but also in communities, where everyday situations of coexistence teach concrete forms of citizenship in contexts such as those of contemporary European societies characterized by great personal and social diversity⁷¹.

The field of educational research

Regarding the field of educational research there will be no regulatory solutions and demands. Science can only apply its own constitutional principles reflexively to itself, that is more research, more criticism, more analysis, more reflexivity, more contribution to interrupting the everyday interdependencies of false and unproductive homogenizations. It is, as if Janus would analyze his own Janus-headedness and mirror this view as a multifaceted reflection of the process of super-diverse diversifications. Such a wise and strategically informed, reflected and critical view should also be desirable in the face of often one-dimensional approaches to scientific performance measurement. For young researchers in particular, such a view is not only vital for their individual and academic survival; it also makes it possible to intellectually exceed established scientific approaches, research cultures and methodological standards and to further develop them innovatively.

Against these backgrounds we opt for keeping differences, paradoxes, contradictions, breaks and frictions in order to combine intellectual playfulness, intercultural understanding and epistemological diversity. We opt for strengthening a transversal, (meta-)reflexive, communicative and playful dimension, which includes accepting incompatibilities and even incommensurabilities, and for thinking about meta-criteria, for example, explicitness, critical awareness, reasoning, reflexivity and self-limitation. We opt for cultivating public scholarly referencing and criticism, which is to date the most important instrument for the recognition and appreciation of colleagues' work. We opt for utilizing diversity and intercultural communication as a valuable and powerful resource of sound scholarly production, mutual understanding and intellectual delight⁷². The opportunities and benefits of

⁷¹ D. Zoletto, *Dall'intercultural ai contesti eterogenei: Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

⁷² See E. Keiner, 'Rigour', 'Discipline' and the 'Systematic', cit., p. 541 f.

such a “super-reflexivity” are particularly evident in the regional multilingual and multicultural regional space we focus on.

6. *Conclusions*

This paper has given a small overview on how a small Italian region experienced a transformation from a society characterized by a “high inner diversity” to a super-diverse context that challenges the educational system, politicians, researchers, and teachers. Neglecting the presence of the diversity of linguistic and cultural backgrounds carries with it the danger of causing divided societies and conflictual relationships among inhabitants. This has strong implications for researchers working on education of migration and intercultural education for teachers. In the past and partly also nowadays, in Italy little attention was paid to the interrelation between multilingualism and interculturalism and how to value the “new” languages and different cultures within educational and educational research systems. Hence, on the one hand, much more research is required to improve schooling and to guarantee equal opportunities for all students with different cultural and linguistic backgrounds. On the other hand, we also need a reflexive diversification of diverse research cultures and languages. Both research on educational research and a research driven scholarly “observatory” of educational research could help to increase reflexivity on processes of cultural and linguistic diversification of diversity. Thus, super-diversity has to be complemented by super-reflexivity in the field of educational research. This combination and relationships promise to uncomplainingly, productively and intellectually playful deal with such challenging and sometimes also painful processes of transformative diversification of diversity.

Tecnologia e diversità nelle rappresentazioni mediiali. Un'analisi di due prodotti seriali per la televisione

Fabio Bocci, Gianmarco Bonavolontà¹

Il presente contributo si colloca in continuità con alcuni lavori precedenti finalizzati ad analizzare la rappresentazione sociale della diversità/disabilità all'interno delle produzioni mediiali. Nello specifico si focalizza qui l'attenzione su alcune produzioni seriali per la televisione, considerando questa nuova modalità narrativa molto interessante e soprattutto ad ampia diffusione nel circuito mainstream. Gli autori partendo dall'analisi di due prodotti seriali cercano di riflettere sulle modalità con le quali tali amplificatori culturali rimandano l'immagine dell'altro (disabile/diverso).

The present paper is consistent with some previous researches aimed at analyzing the social representation of diversity/disability within movie productions. Specifically, the attention here is focused on some serial productions for television, considering this new narrative mode as particularly interesting and above all widely distributed in the mainstream circuit. Starting from the analysis of two serial products, the authors try to reflect on the ways in which these cultural amplifiers refer to the image of the other (disabled/different).

Parole chiave: tecnologia, diversità, disabilità, serie TV, corpi estranei

Keywords: technology, diversity, disability, TV series, stranger bodies

*In qualche altro mondo probabilmente è diverso.
Meglio di così. Esisteranno chiare alternative fra bene e male.
Non queste oscure commistioni, queste mescolanze,
senza gli strumenti adeguati per distinguerne le componenti
(Philip. K. Dick, *La svastica sul sole*)*

1. Qualche considerazione introduttiva

Quando si parla di tecnologia all'interno delle rappresentazioni mediiali (cinematografiche, televisive o altro) tendenzialmente ci si

¹ Il presente contributo è frutto di un percorso comune di studio, dialogo e confronto tra i due autori. Per i soli fini degli usi nei quali è richiesta una specifica identificazione delle parti, si specifica che sono da attribuire a Fabio Bocci i paragrafi 1 e 2, mentre sono da assegnare a Gianmarco Bonavolontà i paragrafi 3 e 4.

trova di fronte ad alcuni elementi ricorrenti sul piano transculturale², oppure tipici di una certa area geografica³.

Il primo è quello della presenza, come sfondo della narrazione, di società distopiche. Il connubio tecnologia-società distopica, tipicamente esemplificato dal richiamo al *Grande Fratello* orwelliano o da una struttura sociale in stile Panopticon benthamiano, ha trovato espressione in film come *Fahrenheit 451* (François Truffaut, 1966); *Blade Runner* (Ridley Scott, 1982), *Atto di forza* (Paul Verhoeven, 1990), *Gattaca - La porta dell'universo* (Andrew Niccol, 1997), *Matrix* (Andy/Lana e Larry/Lilly Wachowski, 1999), *Elysium* (Neill Blomkamp, 2013), che hanno tra l'altro avuto uno straordinario successo di pubblico. Più di recente, sulla stessa lunghezza d'onda, si sono affermate serie Tv come *Black Mirror*⁴, *Humans*⁵, *Revolution*⁶, *Westworld - Dove tutto è concesso*⁷.

Il secondo elemento ricorrente è quello relativo alla presenza di personaggi *fuori dal comune* per caratteristiche fisiche, cognitive, so-

² A. Maynard, *Films from the Future: The Technology and Morality of Sci-Fi Movies*, Coral Gables (FL), Mango Publishing, 2018.

³ G. Canova, *Il lato oscuro delle macchine. La rappresentazione della tecnologia nel cinema italiano contemporaneo, fra processi simbolici e dinamiche sociali*, Roma, Carocci, 2005.

⁴ Serie televisiva britannica, trasmessa da Channel 4 a partire dal 2011, ha come trama narrativa l'impatto delle nuove tecnologie sulla società. I diversi episodi, ambientati in un futuro attualizzato, propongono situazioni in cui una nuova invenzione tecnologica ha come effetto collaterale la destabilizzazione delle relazioni umane. In particolare, l'attenzione è posta al mondo dei media: non a caso, il titolo allude allo schermo nero (*Black Mirror*) proprio di ogni dispositivo mediale (televisore, monitor, tablet, smartphone, ecc...).

⁵ Serie TV britannica in onda su Channel 4 dal 2015, ha per soggetto l'Intelligenza Artificiale, in particolar modo l'effetto della presenza di androidi (nella narrazione i *synth*) sulla vita quotidiana.

⁶ Trasmessa dal 2012 al 2014 dalla NBC, questa Serie Tv statunitense propone uno scenario apocalittico, descrivendo gli effetti di un evento misterioso che causa un'improvvisa interruzione dell'energia elettrica. L'inutilità di tutti i dispositivi tecnologici determina un radicale cambiamento nell'assetto socio-politico-economico mondiale con una strenua lotta degli individui per la sopravvivenza.

⁷ Questa serie Tv statunitense, trasmessa da HBO a partire dal 2016, si basa sul celebre film del 1973 *Il Mondo dei Robot*, scritto e diretto da Michael Crichton (con un sequel meno fortunato nel 1976 dal titolo *Futureworld*). Ambientata in un parco di divertimenti a tema (quello del Wild-West americano) narra le vicende dei diversi ospiti, tutti molto facoltosi, che possono dare seguito ai loro desideri e sogni più sfrenati avendo a che fare con androidi programmati per accettare qualsiasi angheria e non reagire.

cio-relazionali, psichiche ecc... In particolare, questi personaggi, primari o secondari che siano, si caratterizzano per il loro essere estranei/estraniati al/dal palinsesto sociale di cui, spesso *obtorto collo*, fanno parte e che avversano nell'essere, a loro volta, avversati.

Senza raggiungere le punte inquietanti di un film per cultori come *Tetsuo* (Shinya Tsukamoto, 1989)⁸, restando nella programmazione *mainstream* possiamo fare riferimento a personaggi come Neo di *Matrix* o Lisbeth Salander della saga *Millennium*, entrambi dipinti quali abilissimi hacker alle prese con società governate da forze malvage e corrotte, ma anche come *soggetti problematici, sociopatici, introversi ai limiti dell'autismo*, almeno nelle descrizioni con le quali sono caratterizzati.

A proposito di autismo, in questo tipo di narrazioni non manca di certo la presenza della disabilità (propriamente detta), con diversi gradi di rappresentazione di corpi estranei/estraniati⁹.

Un primo esempio è quello del già citato *Gattaca*, in cui viene rappresentata la società di un imminente futuro in cui è possibile far nascere gli esseri umani dotandoli di un preciso corredo genetico che consente ai genitori di scegliere e prevedere in anticipo le future condizioni fisiche e di salute dei figli. Questo tipo di società è, di fatto, suddivisa in due categorie: quella dei *validi*, dotati di un corredo genetico perfetto e destinati a ricoprire i ruoli più prestigiosi della comunità; quella dei non validi, ossia di bambini nati naturalmente (quindi con le loro imperfezioni), ai quali è consentito lo svolgimento di lavori umili oppure sono posti ai margini della struttura sociale.

⁸ Film onirico e fuori dal comune, *Tetsuo – The Iron Man* narra la storia di un giovane uomo, Tomoo Taniguchi, che improvvisamente scopre di essere soggetto a una mutazione, assimilando tutto ciò che di metallico lo circonda. In preda ad una furia incontrollabile si scontra con un altro mutante ingaggiando una lotta brutale. Alla fine, i due corpi si fondono e divengono una mostruosa massa compatta che agisce come una macchina da guerra. Il film, pur senza una distribuzione *mainstream* (o forse proprio beneficiando di questa scarsa considerazione) è divenuto una sorta di *cult* per cinefili.

⁹ F. Monceri, *Ribelli o condannati? Disabilità e sessualità nel cinema*, Pisa, ETS, 2012; Vadalà G., *La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico*, in R. Medeghini, S. D'Alessio, A.D. Marra, G. Vadalà, E. Valtellina, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson, 2013; Biondi P., F. Corsini, F. Monceri, *Universicorti I. Tre sguardi sulla diversità*, Pisa, ETS, 2014; F. Bocci, *Rappresentazioni cinematografiche della disabilità e Pedagogia Speciale. Dalle classificazioni ai Disability Studies*, in M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Lecce, Pensa Multimedia, 2014; Biondi P., F. Corsini, F. Monceri, *Universicorti II. Immagini da altrove*, Pisa, ETS, 2015.

In questo scenario si colloca la vicenda di Vincent, il quale – a differenza del fratello Anthony – viene concepito in modo naturale dai genitori. Per questa ragione è etichettato *come non valido* e, di conseguenza, non ha alcuna possibilità di entrare in Gattaca, ossia di divenire un astronauta come desidera. Almeno fintanto che non riesce a *comprare* l'identità di Jerome, un ex atleta nato geneticamente perfetto ma che a seguito di un incidente è divenuto paraplegico e quindi estromesso da quella società che richiede una perfetta idoneità fisica. A partire da questi elementi si snoda la narrazione con tutta una serie di implicazioni e accadimenti.

Un secondo esempio è quello di *Avatar* (James Cameron, 2009). Anche in questo caso ci troviamo in una società del futuro (anno 2154) caratterizzata da gravi problemi energetici e di sovrappopolamento. In tale contesto una compagnia interplanetaria terrestre, chiamata RDA, ha investito ingenti risorse finanziarie per colonizzare Pandora, una luna appartenente al sistema stellare Alfa Centauri in cui proliferano le foreste pluviali e preziosi giacimenti e in cui abitano i Na'vi, umanoidi alti circa 3 metri dal colore bluastro. Nonostante le vaste aree floreali l'atmosfera di Pandora è tossica per gli umani, i quali possono accedervi o indossando maschere filtranti oppure per mezzo di avatar, ossia degli ibridi creati in laboratorio con geni umani e geni Na'vi. Questi avatar possono essere utilizzati e controllati solo dagli esseri umani il cui DNA è stato impiegato per comporlo e la connessione avviene per mezzo di una speciale capsula tecnologica dove il soggetto si stende e cade in uno stato di coma durante il quale la sua coscienza è trasferita nell'avatar. In questo scenario si snoda la vicenda del protagonista, Jake Sully, un ex soldato rimasto invalido che accetta di sostituire il fratello gemello Tommy, scienziato deputato a *pilotare* un avatar ma che, poco prima di partire, è rimasto ucciso durante una rapina. Ad allettare Jake, oltre al fatto di poter volare con l'avatar (condividendo il genoma del fratello deceduto) c'è la possibilità di ricevere per questa missione una ingente cifra in denaro, la qual cosa gli consentirebbe di sottoporsi a una costosa operazione chirurgica sulla Terra e, quindi, di tornare a camminare. La storia, nel suo evolversi, prenderà un'altra e tutt'altro che attesa piega che lasciamo però al lettore di ricordare se ha già visto il film oppure di esplorare se non ha ancora avuto l'occasione di farlo.

Quello che invece ci interessa qui porre in evidenza, è il fatto che i corpi intralciati (per utilizzare una locuzione cara a Flavia Monceri)¹⁰ dei protagonisti dei due film appena citati, pur essendo estranei/estraniati a/da una società abilista che offre spazi solo a chi è valido, sono animati da un forte desiderio di normalizzarsi/essere normalizzati, la qual cosa rende il grado della loro estraneità allo sguardo dello spettatore di minore impatto emotivo. In altri termini, Vincent e Jack, che pure a loro modo sfidano il sistema, non inquietano perché – come rileva acutamente la stessa Flavia Monceri – la loro disabilità/diversità “è ancora interpretata principalmente come una ‘condizione tragica’ da sottoporre ai cosiddetti esperti perché trovino una soluzione, in altri termini da sottoporre a medicalizzazione in vista di una possibile normalizzazione”¹¹. Una operazione, questa, che avviene per mezzo di una vera e propria dislocazione dei loro corpi disabili (in un caso come nell'altro mediante l'acquisizione di una identità altrui) che sono così aggirati se non del tutto rimossi.

Di tutt'altro tenore è invece la presenza di tali corpi disabili nel film *Minority Report* (Steven Spielberg, 2002) dove compaiono le figure affascinanti e inquietanti di Mike, Donna e Jerry, tre *idioti idrocefali* che con le loro elevatissime capacità *precog* (ossia *precognitive*), riescono ad anticipare l'accadimento di delitti efferati consentendo a squadre speciali di scongiurarli. Frutto della fervente immaginazione dello straordinario Philip K. Dick¹², questi personaggi appaiono

¹⁰ F. Monceri, *Etica e disabilità*, Brescia, Morcelliana, 2017.

¹¹ F. Monceri, *Ribelli o condannati?*, cit., p. 63.

¹² Philip Kindred Dick (1928-1982), narratore magistrale del futuribile, visionario cantore dell'alterità, è stato autore di numerosi romanzi e racconti brevi che hanno come *focus* il tema della diversità nelle sue più svariate e, talvolta, inaudite accezioni. Oltre ai *precog*, tra i molteplici e barocchi personaggi usciti dalla sua fervida immaginazione possiamo annoverare Manfred, il ragazzo autistico protagonista del romanzo *Noi Marziani* (1964), o Hoppy, il giovane *focomelico* protagonista dell'agghiacciante *Cronache del dopobomba* (1965); oppure, infine Rick Deckard, il suggestivo detective de *Ma gli androidi sognano pecore elettriche?* (più noto come *Il cacciatore di Androidi* o *Blade Runner*, 1967). Per non parlare poi dei racconti sul tema del doppio – come *Ricordiamo per voi* (1966, da cui è stato tratto il film *Total Recall*) o *La formica elettrica* (1969, un'anticipazione di *Matrix*) – in cui Dick suggerisce una riflessione sull'esiguo filo che lega/separa normalità e anormalità (o, meglio, anomalia), umano e dis-umano. Per un approfondimento della vita e delle opere di Dick si legga l'esaustiva biografia scritta da L. Sutin, *Divine impressioni. La vita di Philip K. Dick*, Roma, Fanucci, 2001 (una edizione in cofanetto contiene anche il film documentario di M. Steensland e A. Messagli, *Il vangelo secondo Philip K. Dick*). Sul personaggio di Manfred abbiamo scritto qualcosa in F. Bocci,

allo spettatore (e al lettore per chi ha avuto modo di frequentare il libro di Dick *Rapporto di Minoranza*) assolutamente irriducibili alla norma¹³, alla specie umana, risultando così una sorta di quintessenza dell'estraneità che perturba per il suo essere *alius* e non *alter*¹⁴.

Riallacciandoci a questa modalità di rappresentare la disabilità/ alterità ci concentriamo ora su due opere seriali che hanno avuto (stanno avendo) un notevole riscontro di pubblico e che sono di nostro interesse in quanto offrono modalità diverse ma rispondenti a quanto fin ora argomentato della presenza dell'altro nel palinsesto sociale.

2. *War of the Worlds: quando il disabile/diverso è più alieno degli alieni*

War of the Worlds è una serie televisiva di nazionalità franco-statunitense trasmessa in Italia da Novembre 2019 (prima stagione). Scritta da Howard Overman e diretta da Gilles Coulier e Richard Clark, è un ulteriore adattamento del romanzo di H. G. Wells pubblicato nel 1897, che ha visto in passato almeno due riduzioni cinematografiche (1953, per la regia di Byron Haskin e 2005 per la regia di Steven Spielberg)¹⁵ e un'altra versione televisiva, la miniserie (tre puntate) britannica diretta da Craig Viveiros (trasmessa in Italia su piattaforma dall'11 al 18 Ottobre 2019) che a differenza delle altre è ambientata nell'Ottocento risultando più vicina allo spirito originario del romanzo.

Nella produzione che stiamo qui analizzando, invece, l'ambientazione è per la prima volta europea, svolgendosi gli accadimenti che lo spettatore è invitato a seguire tra la Francia e l'Inghilterra.

Sguardi narrativi sull'autismo, in A.M. Favorini, F. Bocci, *Autismo, scuola famiglia*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

¹³ In proposito si veda R. Medeghini (a cura di), *Norma e normalità nei Disability studies. Riflessione e Analisi critica per ripensare la disabilità*, Trento, Erickson, 2015. Sul tema dell'irriducibilità dell'altro alla norma, sempre restando sul piano delle narrazioni in un'ottica di analisi pedagogico-speciale, si vedano anche: F. Bocci, *Creatività e alterità in Robert Louis Stevenson*, in "Il Pepe Verde", 62, 2014, pp. 43-47; F. Bocci *Le "figure dell'altro". Al cinema con Verne*, in "Il Pepe Verde", 66, 2015, pp. 35-38.

¹⁴ A. Gaston, *La psiche ferita*, Poggibonsi, Lalli, 1988, p. 17.

¹⁵ Il film del 1953, unitamente a *Ultimatum alla terra (The Day the Earth Stood Still, 1951)* diretto da Robert Wise, è considerato una pellicola contro la guerra e, comunque, contro l'atteggiamento espansionistico dei potenti del Mondo (a partire dagli Stati Uniti).

Il primo episodio della prima stagione di *War of the Worlds* prende il via quando in un laboratorio astronomico sulle Alpi orientali francesi una delle protagoniste, la scienziata Catherine Durand, capta un potente segnale di natura extraterrestre. Allarmata da questo contatto la studiosa si precipita a Bruxelles presso la sede della NATO per mettere le autorità al corrente di questa situazione. Tuttavia, proprio in contemporanea una pioggia di oggetti misteriosi si abbatte nei pressi delle principali città.

Contestualmente veniamo a conoscenza di un'altra delle protagoniste. Una giovane donna cieca che percepisce, alla stregua dei sofisticati sensori del laboratorio astronomico, i segnali che provengono dallo spazio. La ragazza, che si chiama Emily, vive a Londra con la madre e il fratello, mentre il padre è in viaggio per ricongiungersi alla famiglia. Naturalmente, nonostante i tentativi delle istituzioni di mantenere quanto più possibile nascosta la notizia di quanto sta accadendo, quando la notizia di un possibile attacco alieno si diffonde tramite i social, si scatena il panico e la popolazione invade le strade. Un fattore che però determina un vero e proprio sterminio.

Da questo momento in poi la narrazione si snoda attraverso il racconto delle vicende dei personaggi già conosciuti in avvio o che si incontrano nel dipanarsi della storia.

La sorella tossicodipendente della scienziata, un giovane migrante che sopravvive nel campo profughi di Calais, un professore di neurobiologia con la ex moglie alla ricerca del figlio, una donna con il figlio frutto di una relazione incestuosa, un giovane infermiere, ecc. Insomma, come sempre in questi scenari post-apocalittici, si tratta di “padri, madri e figli, coppie che non si parlano da tempo, parenti legati dall'affetto, ma separati da mille difficoltà. Cittadini come tanti che a Londra, a Parigi e nel resto d'Europa vivono il proprio quotidiano ignorando l'esistenza gli uni degli altri, ma che all'improvviso si ritrovano uniti a fronteggiare una minaccia di dimensioni colossali”¹⁶. Sullo sfondo la minaccia aliena, la cui natura non è, almeno immediatamente comprensibile (per lungo tempo le entità che hanno causato questa immane tragedia non sono visibili).

E in questo scenario, già di per sé inquietante, gli autori decidono di innestare la figura altrettanto (o forse più) inquietante di Emily.

¹⁶ V. D'Amico, *War of the Worlds, la recensione: la minaccia è aliena, ma neanche gli umani sono un granché*, in “Movieplayer”, 4 novembre 2019 (https://movieplayer.it/articoli/war-of-the-worlds-recensione-serie_21804/).

Abbiamo già detto che la giovane ha percepito, a differenza di tutti gli altri (e al pari di strumenti altamente precisi di tipo militare), la presenza aliena. Ma non basta. Non è solo questione di percezioni: via via che la narrazione prosegue, veniamo a conoscenza che Emily è in contatto diretto con questi esseri. La connessione (perché di questo si tratta) con il Mondo alieno deriva proprio dalla sua cecità. In un contesto dove la presenza altra (aliena) è una forte minaccia per l'umanità i compagni di viaggio di Emily iniziano a temerla, ad essere sconvolti e perturbati dalla sua di presenza (altrettanto aliena)¹⁷. La ragazza, infatti, è avvertita come un pericolo. Non è chiaro da che parte stia: da quella degli umani o da quella degli esseri venuti dall'altrove?

Naturalmente ci viene qui in mente anche la figura di Tiresia. Per una duplice ragione. Per il tipico rimando alla sua funzione di veggente/indovino (la capacità di percepire predire eventi che altri *non vedono*) ma anche per la sua caratteristica di essere/incarnare al tempo stesso sia il corpo maschile sia quello femminile. Questa *duplice identità* (il tema del doppio caro a Dick, ma anche a Stevenson e, sul grande schermo, a Hitchcock, Kubrick, Lynch, Cronenberg) la colloca in una dimensione *trans* (sessuale, umana) che la rende agli occhi dei *normali*, fonte di *dissonanza cognitiva*¹⁸ e, quindi, di turbamento.

Siamo in presenza di quella situazione di alterità irriducibile (l'*alius*) di cui parla Alberto Gaston: “siamo abituati, per antica consuetudine, ad incontrare l'Altro, come un soggetto che, pur nella sua infinita variabilità, raramente si allontana da determinati schemi comuni; l'Altro, pur altro da me, pur diverso da me, è sempre e comunque anche come me; lo vedo, lo ascolto e lo riconosco; facciamo parte dello stesso mondo comune. Talora accade, però, di incontrare degli

¹⁷ Vale la pena ricordare che la psichiatria in Italia almeno fino agli inizi del Novecento era denominata *alienistica*. I manicomi, in cui oltre ai folli erano ospitati molti *disabili*, erano infatti chiamati alienati e le strutture manicomiali sorgevano fuori dalle città o ai loro margini. Su questo tema, in chiave pedagogico-speciale, si vedano: F. Bocci, *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Firenze, Le Lettere, 2011; P. Crispiani (a cura di), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Pisa, ETS, 2016.

¹⁸ L. Festinger, *Teoria della dissonanza cognitiva*, Milano, FrancoAngeli, 1973. Nell'alveo di una riflessione sulla disabilità, anche in una prospettiva storico pedagogica, si veda: A. Canevaro, *Narciso ha bisogno dell'altro*, in A. Canevaro, J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Roma, Carocci, 1988.

Altri che non rientrano nello schema consueto, essi si propongono con dei tratti così diversi e dirompenti, nella loro immediata espressività, da colpire profondamente l'occhio dell'uomo comune, che va oltre la normale percezione e la sostituisce, deformandola, con una immagine. La persona non è più quello che è, ma è sostituita dalla immagine di cui in quel momento diventerà portatrice; è quello che appare, e cioè, nel senso letterale del termine, una immagine *mostruosa* ... è una immagine-limite, potremmo chiamarla di allarme"¹⁹.

Tutto sommato è esattamente ciò che accade ai personaggi che hanno a che fare con Emily e anche in chi (lo spettatore) è immerso nella narrazione che la/li vede coinvolti. Una situazione di estraneazione che non è mai neutra e che può avere (come storicamente ha avuto) risvolti tragici²⁰.

Si tratta di una questione nei confronti della quale la pedagogia tutta, in particolare la pedagogia speciale, è chiamata a confrontarsi. Da un lato, infatti, è opportuno generare spazi d'analisi (e le narrazioni in questo sono mediatori inesauribili) in grado di attenuare l'estraneità paurosa della figura che ci si fa incontro. Come afferma Canevaro "lo stesso oggetto collocato in un altro sfondo è più accessibile, trova i collegamenti o gli intrecci"²¹. Dall'altro, però, nel tentativo di dare forma al multiforme è bene non schiacciare l'alterità nell'omologazione, nel conforme.

Forse, la sfida è proprio quella di lasciare che forme inedite dell'uomo ci interpellino, anche inquietandoci, suscitando, più che la ricerca di una risposta rassicurante, l'emergere di una risposta inattesa, originale, non ancora contemplata.

3. *Mr. Robot: l'altro come voce fuori campo*

Hello, friend. "Hello friend." That's lame. Maybe I should give you a name but that's a slippery slope. You're only in my head. We have to remember that. Shit(!). It's actually happened. I'm talking to an imaginary person. What I'm about to tell you is top secret, a con-

¹⁹ A. Gaston, *La psiche ferita*, cit., p. 17.

²⁰ Callegari C., *La Shoah dei disabili. Implicazioni storico-pedagogiche e progettualità educative*, Milano, FrancoAngeli, 2011; M. Paolini, *Ausmerzen. Vite indegne di essere vissute*, Torino, Einaudi, 2012.

²¹ A. Canevaro, *Prefazione*, in A. Brauner, F. Brauner, *Storia degli autismi. Dalle fiabe popolari alla letteratura scientifica*, Trento, Erickson, 2002, p. 14.

*spiracy bigger than all of us. There's a powerful group of people out there that are secretly running the world. I'm talking about the guys no one knows about, the guys that are invisible. The top one percent of the top one percent the guys that play God without permission. And now I think they're following me*²².

Questa la voce fuoricampo con cui inizia la serie televisiva psychocyber-thriller-drama *Mr. Robot*, andata in onda per la prima volta il 24 giugno 2015 sulla rete USA Network (un canale via cavo americano) e conclusasi da poco con l'ultimo episodio della IV stagione. Ideata da Sam Esmail, un 42enne di origini egiziane con studi di cinematografia e computer science, *Mr. Robot* è una serie coraggiosa, ben riuscita e di successo sia di pubblico²³ sia di critica²⁴, che trova le sue radici nella *diversità* e nell'*errore*; un sapiente mash-up di generi, di citazioni e idee.

Elliot Alderson è il protagonista²⁵: un tecnico informatico di giorno, un hacker di notte. Vive al 217 di East Broadway, nel Lower East Side con il suo pesce di nome Qwerty²⁶. Elliot è un ragazzo che soffre di disturbo d'ansia sociale, di depressione e schizofrenia. Inoltre, è dipendente da morfina per sopportare e gestire il suo *multiverso*. Non ama essere toccato e la maggior parte delle volte riesce a malapena a pronunciare una frase. Elliot lavora per una società di informatica chiamata *Allsafe* dove si occupa della sicurezza per uno dei più grandi conglomerati del mondo, la *E Corp*, una corporation responsabile di aver coperto un disastro ambientale che ha causato una moltitudine di vittime (tra le quali il padre del giovane protagonista)²⁷.

²² Ehi amico. Ehi amico. Non mi piace. Forse dovrei darti un nome, ma è una strada pericolosa. Esisti solo nella mia testa. Dobbiamo ricordarlo. Merda. È successo davvero, sto parlando a qualcuno che non esiste. Quello che sto per dirti è *top-secret*. Si tratta di una cospirazione gigantesca. C'è un gruppo di persone potenti che governa il mondo in segreto. Parlo di gente che nessuno conosce, di persone invisibili. L'uno per cento più ricco dell'uno per cento, quelli che gioca ad essere Dio senza alcun permesso. E ora credo che mi stiano seguendo.

²³ Pierri M., *Le serie tv più scaricate del 2015*, in "Wired", 28 dicembre 2015 (<https://www.wired.it/play/televisione/2015/12/28/serie-tv-scaricate-2015/>).

²⁴ Tra i molti premi vinti possono essere citati: *Television Programs of the Year* (2015 American Film Institute Awards), *Best Television Series – Drama* (73rd Golden Globe Awards), *Best Drama Series* (6th Critics' Choice Television Awards).

²⁵ In tutte le serie viene interpretato dall'attore Rami Malek.

²⁶ Deriva dalle prime sei lettere che compaiono nella prima riga della tastiera alfabetica in uso nei paesi anglosassoni.

²⁷ Non a caso Elliot l'ha ribattezzata *Evil Corp*.

Elliot è un diverso, un *errore*, come lui stesso si definisce. È un *glitch* (un errore *nel* e *del* sistema), che si colloca in quanto tale non al centro ma in periferia di tutto e di tutti; un *essere* a cui manca qualcosa e quel qualcosa che manca lo rende resistente all'esserci. Probabilmente Elliot è diverso proprio perché non è al centro. Non a caso (ci) parla con voce fuori campo (*voice over*), la stessa modalità che utilizza con il suo amico immaginario (Mr. Robot)²⁸.

Nel confrontarci con la sua figura ci viene da chiederci se questo personaggio sia di nostro gradimento. Infatti, non è detto che Elliot ci piaccia, ma, di certo, possiamo *provare qualcosa per lui*. Lotta per rovesciare un sistema che vede come profondamente ingiusto e che una *élite* ha usato per controllare il 99% dell'umanità. Il suo scopo è capire cosa sia giusto e cosa sbagliato e questo *Leitmotiv* ci accompagna per tutta la narrazione.

In fin dei conti Elliot è ben lontano dalle rappresentazioni mainstream (soprattutto cinematografiche e letterarie) degli hacker, in quanto gli autori sono interessati a mettere in luce non tanto le competenze tecnologiche quanto la sua dimensione esistenziale.

Nel dipanarsi della vicenda il mondo di Elliot diventa sempre più complesso quando viene trascinato in una misteriosa organizzazione dell'underground informatico nota come *f-society* con lo scopo di hackerare i data-center della *E Corp*. La *f-society* è composta da persone che si incontrano di nascosto in un vecchio edificio di Coney Island e fanno parte di una rete molto più ampia e liquida (si intravedono i riferimenti a qualcosa dell'ordine di Anonymous²⁹). Queste persone provengono da ogni background immaginabile (quindi non solo del mondo informatico), e questa scelta narrativa degli autori probabilmente vuole porre in evidenza il fatto che la realtà odierna dell'*hacking* è ormai notevolmente cresciuta e si è differenziata diffondendosi ovunque³⁰. Si tratta, in effetti, di manifestazioni dell'*intelligenza collettiva*, ovvero della capacità di gruppi e comunità anche molto vaste di risolvere insieme un problema in maniera più efficace di quanto farebbe un singolo individuo³¹.

²⁸ Questa modalità di rapportarsi con lo spettatore ricorda molto il personaggio di *Alex*, eroe negativo (?) di *Arancia Meccanica* di Stanley Kubrick.

²⁹ Anonymous è un gruppo decentrato di hacktivistì internazionali, ampiamente noto per i suoi attacchi informatici contro governi, istituzioni e corporazioni.

³⁰ In altri termini esiste oggi anche un *hacking* nel giardinaggio o nella cucina o nell'educazione.

³¹ Il filosofo Pierre Levy è stato tra i primi ad inquadrare l'intelligenza collettiva

Ogni episodio si svolge in una New York avvolta da un incubo nebbioso. La narrazione di Elliot, a volte monotona, è funzionale alla creazione dello stato onirico con cui si sviluppano le varie trame e il risultato è una rappresentazione distopica della complessità del reale, sottolineata sia dal contrappunto musicale e dall'uso della voce fuori campo, sia dai continui sguardi in macchina del protagonista (espedito per la rottura della quarta parete).

Una narrazione mai scontata, poco lineare e sempre aperta: proprio quando si intravede qualcosa che si avvicina alla conclusione, la storia prende un'altra direzione aprendo scenari ed eventi del tutto inattesi. In tal senso gli sforzi del protagonista e degli altri personaggi per giungere a una qualche soluzione si rivelano del tutto inutili (una sorta di sistematico *reset* in prossimità della meta).

Assumendo questa prospettiva continuamente spiazzante, quel che sembra essere interessante e rilevante non è tanto l'esito positivo di qualche azione, quanto, piuttosto, lo schierarsi, il mantenere un'etica e una morale nelle proprie scelte e saper gestire l'errore nei migliori dei modi e dei mondi possibili.

Come detto non si tratta quindi solo di *hacking* tecnologico, ma delle relazioni interpersonali che vediamo via via svilupparsi. Elliot cerca di *hackerare le persone* per trovare e creare una connessione, probabilmente per colmare quel continuo senso di solitudine in cui vive. Come possiamo apprendere ascoltando le sue riflessioni (che giungono allo spettatore mediante il meccanismo della voce fuori campo), Elliot è convinto che tutti i social media siano falsi, che tutto sia stato creato per farci sentire (come se fossimo) connessi con le persone mentre, in realtà, stiamo solo fissando degli schermi e non sappiamo nemmeno più cosa sia l'interazione sociale. Siamo avvolti da un'illusione di intimità³².

come uno dei codici più profondi e determinanti del nostro tempo, che esiste già in natura ma che non può più prescindere dalla tecnologia: la diffusione ed utilizzo della rete segna un vero e proprio salto di paradigma nell'impatto e nelle funzioni dell'intelligenza perché la moltiplicazione esponenziale delle connessioni tra individui, unita a una maggiore informazione e competenza degli stessi, sta creando nuovi spazi da abitare. Si veda P. Levy, *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Milano, Feltrinelli, 1996. Sullo stesso tema si vedano anche (e almeno): D. de Kerckhove, *Connected Intelligence: The Arrival of the Web Society*, London, Kogan page Ltd., 1998; T. Malone, M.S. Bernstein, *Handbook of Collective Intelligence*, Cambridge (Mass), The MIT Press, 2015.

³² La composizione dell'immagine enfatizza l'isolamento, la solitudine e l'oppressione dei personaggi mettendoli in ombra e posizionandoli in basso nella cornice con enormi quantità di aria in testa.

La sua figura, almeno nella nostra lettura, può essere posta in relazione con personaggi reali quali Chelsea Manning³³, Edward Snowden³⁴, Aron Swartz³⁵ e Julian Assange³⁶.

Per Elliot la tecnologia è ormai divenuta una protesi talmente estesa che non è più percepita/percepibile come tale: più che estendere/ci crea un mondo nuovo intorno. Mediante essa si spostano al di fuori non soltanto parti materiali e fisiche del corpo ma anche parti crescenti di funzioni intellettuali, con il risultato di creare un ambiente *iperconnesso e informazionale*³⁷. Una dimensione ibrida che Luciano Floridi definisce con il termine di *Onlife*³⁸, dove non c'è separazione tra *l'essere online* e *l'essere offline*, tra analogico e digitale, tra automatico e manuale e dove la sfida più importante è ri-pensare chi siamo.

Da questa prospettiva, in *Mr. Robot* la tecnologia diviene il collante della narrazione. Il suo ruolo è centrale (o meglio al centro) e la funzione è quella di creare relazioni, connessioni, di ri-mediare³⁹ e di mettere in movimento. Attraverso la tecnologia Elliot mette in atto

³³ Ex militare statunitense accusato di aver divulgato a WikiLeaks informazioni riservate riguardanti le operazioni militari in Iraq.

³⁴ Ex tecnico informatico della CIA noto per aver rivelato pubblicamente dettagli di diversi programmi top-secret di sorveglianza di massa del governo statunitense e britannico.

³⁵ Un brillante e talentuoso attivista e programmatore americano, trovato impiccato nel suo appartamento di New York nel gennaio del 2013 a 26 anni, dopo essere stato accusato di violazione del copyright per aver distribuito liberamente in rete milioni di articoli scientifici scaricati al MIT. Tra gli amici che lo hanno elogiato si annoverano personaggi del calibro di Lawrence Lessig (inventore dei Creative Commons) e Tim Berners-Lee (il padre del World Wide Web).

³⁶ Giornalista australiano e cofondatore del sito WikiLeaks.

³⁷ Un tema quanto mai affascinante per la Pedagogia, per le sfide che pone attraverso il virtuale e la realtà aumentata. Si vedano ad esempio: P. Ferri, S. Moriggi, *Destrutturare l'aula, ma con metodo: spazi e orizzonti epistemologici per una didattica aumentata dalle tecnologie*, in "Educational Cultural and Psychological Studies", 13, 2016, pp. 143-160; G. Arduini, *La realtà aumentata e nuove prospettive educative*, in "Education Science & Society", 2, 2012, pp. 209-2016; il numero monografico *Didattica nella realtà virtuale e nella realtà aumentata*, in "Bricks", 7, 1, 2017 (http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2017/08/BRICKS_1_2017.pdf); il numero monografico *Robotics, AR, virtual worlds, to support cognitive development, learning outcomes, social interaction, and inclusion*, in "Form@re", 19, 1, 2019 (<https://oaj.fupress.net/index.php/formare/issue/view/313>).

³⁸ L. Floridi, *The onlife manifesto: being human in a hyperconnected era*, Cham, Springer Open, 2014.

³⁹ J.D. Bolter, R. Grusin, A. Marinelli, B. Gennaro, *Remediation: competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Milano, Guerini e associati, 2002.

un'azione di semantizzazione, ovvero dare senso e significato alle cose. Un modo di pensare alla tecnologia come opportunità e non come rischio; oltre i riduzionismi e i determinismi; come soggetto interno al sistema uomo-macchina-ambiente⁴⁰.

Si potrebbe affermare che la narrazione di *Mr. Robot* rappresenta, secondo la definizione di Joël De Rosnay, un *cybionte*⁴¹, un organismo ibrido biologico e informatico insieme, un mix tra biologia e cibernetica, un organismo planetario costituito da uomini, città, centri informatici, computer e macchine.

Un'alterità (futura?) che genera antinomie che ci vedono sempre più coinvolti (non solo come spettatori): fascinazione/apprensione, desiderio/repulsione, incorporamento/estraneazione. Una interessante metafora del nostro tempo.

4. Conclusioni (approssimative, per approssimarsi a un'apertura)

Il presente contributo si colloca in linea di continuità con alcuni nostri lavori precedenti⁴², tutti finalizzati ad analizzare la rappresentazione sociale della diversità/alterità/disabilità all'interno delle produzioni medialità (cinematografiche o televisive).

In modo particolare abbiamo qui voluto focalizzare l'attenzione su due produzioni seriali per la televisione considerando questa nuova modalità narrativa piuttosto interessante nella sua innovativa modalità di raccontare storie e, soprattutto, perché stanno avendo un'ampia diffusione nel circuito mainstream⁴³.

⁴⁰ P. C. Rivoltella, P. G. Rossi. *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*, Brescia, Scholè, 2019; U. Zona, M. De Castro, *Edusfera. Processi di apprendimento e macchine culturali nell'era social*, Lecce, PensaMultimedia, 2020.

⁴¹ J. De Rosnay, *The symbiotic man: A new understanding of the organization of life and a vision of the future*, New York, McGraw-Hill, 2000.

⁴² F. Bocci, G. Bonavolontà, *Artigiani di immagini in movimento. Narrare l'inclusione con i film di montaggio all'interno del paradigma digitale*, in "Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche", 1, 2, 2013, pp. 1-19; F. Bocci, V. Domenici, *La rappresentazione complessa della disabilità nel cinema contemporaneo. Analisi de Le Scaphandre et le Papillon di Julian Schnabel*, in "Ricerche Pedagogiche", 187, 2013, pp. 17-24; F. Bocci, *Rappresentazioni cinematografiche della disabilità e Pedagogia Speciale*. cit.; F. Bocci, V. Domenici, *La diversità nelle narrazioni seriali contemporanee. Un'analisi critica dei processi di incorporazione e immunizzazione*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", VII, 2, 2019, pp. 416-429.

⁴³ J. Mittel, *Complex TV. Teoria e tecnica dello storytelling delle serie tv*, Roma, Minum Fax, 2017; V. Mallamaci, *TV di serie. Analisi delle pratiche e dei temi che*

Per quel che ci riguarda è interessante rivolgere l'attenzione ai prodotti per il mercato non di nicchia, poiché lo scopo delle nostre riflessioni è indirizzato ad analizzare come i diversi amplificatori culturali *di massa* acquisiscono, elaborano e rimandano l'immagine dell'altro (disabile/diverso).

In tal senso assistiamo oggi a una duplice tensione in queste produzioni. Da un lato si sta delineando (si è ormai delineata) una sorta di *sdoganamento* della presenza dell'alterità nelle narrazioni cinematografiche e soprattutto televisive (non solo) seriali che se per un verso appare come una conquista culturale, per un altro determinano anche – mediante meccanismi di incorporazione – una attenuazione del portato sovversivo della diversità⁴⁴.

Dall'altro lato, come abbiamo cercato di porre in evidenza nel presente lavoro, in questo tipo di produzioni permangono aspetti di estraneità/estraneazione assegnati ad alcuni personaggi che hanno la funzione, nell'economia della vicenda narrata, di inquietare e perturbare.

A nostro avviso sono queste due facce della medesima medaglia. Se è vero che l'altro, il diverso, il disabile, è da sempre posto/situato in una posizione di ambiguità, quale soggetto sociale che suscita al tempo stesso fascinazione/repulsione, identificazione (*alter*)/estraneazione (*alius*), è altrettanto vero che mediante l'azione di collocarlo ora come figura estranea ora come figura amichevole-familiare, si attua una forma di contenimento di qualcosa che altrimenti sfuggirebbe a qualsiasi classificazione.

Ri-porre la figura che genera inquietudine (ma che è comunque funzionale a un certo tipo di rappresentazione del palinsesto socioculturale) in uno sfondo più accessibile è un dispositivo che il sistema agisce per immunizzarsi da qualsiasi spinta reale al cambiamento. Da questo punto di vista, la riduzione dell'ansia sociale che si palesa quando l'*altro* si avvicina troppo è, del resto, un *Leitmotiv* piuttosto noto nella comunicazione sociale del nostro tempo.

Allo stesso tempo, però, in questo tentativo di mantenere inalterato lo sfondo problematico della questione (senza appunto ridurlo/a a facili schematismi, ovvero ai tipici meccanismi di inclusione/esclusione) non si deve correre il rischio di dimenticare che l'essere umano – al di

hanno cambiato il medium, Roma, Viola Editore, 2018; P. Brembilla, *It's all connected. L'evoluzione delle serie TV statunitensi*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

⁴⁴ F. Bocci, V. Domenici, *La diversità nelle narrazioni seriali contemporanee...*, cit.

là delle facili retoriche – è, nella sua originarietà, espressione di infinite espressioni possibili, e che l'azione pedagogica che dovrebbe sempre essere tenuta presente (e da conto) concerne l'educare al *riconoscimento infinito dell'altro*⁴⁵, ossia educare a ciò che di più prezioso abbiamo al Mondo: la varietà delle esistenze, l'imperfezione⁴⁶ e l'incompiutezza⁴⁷ che accompagnano l'andare e il divenire dell'umano.

Temi questi sui quali si può e si deve (incessantemente) continuare a ragionare, anche a partire da manufatti culturali di matrice popolare quali quelli oggetto di questo nostro contributo.

⁴⁵ S. Regazzoni, *Harry Potter e la filosofia*, Genova, il Melangolo, 2008; F. Bocci, *Harry Potter. Identità e giustizia nel riconoscimento dell'altro*, in D. Iannotta, G. Martini (a cura di), *Strade del narrare. La costruzione dell'identità*, Cantalupa (To), Effatà Editrice, 2012. E, naturalmente, U. Eco, *Cinque scritti morali*, Milano, Bompiani, 1997.

⁴⁶ T. Pievani, *Imperfezione. Una storia naturale*, Milano, Raffaello Cortina, 2019.

⁴⁷ G. Lapassade, *Il mito dell'adulto*, Bologna, Guaraldi, 1971.

Formare le competenze trasversali degli educatori socio-pedagogici: il ruolo dell'università

Matteo Cornacchia

Le recenti innovazioni normative sul profilo degli educatori socio-pedagogici hanno riaperto il dibattito sulle competenze che tali figure dovrebbero avere nell'esercizio della professione. A partire dalla constatazione della separazione fra apprendimenti accademici e apprendimenti situati, il contributo si focalizza, in particolare, sulla distinzione fra competenze disciplinari e trasversali e, rispetto a queste ultime, cerca di comprendere quali aspetti del percorso universitario possano contribuire a formarle.

The recent legislative innovations on the profile of "educators" have reignited the debate on the competences that this kind of professional should have. Starting from the separation between academic and situated learning, this essay is focused on the distinction between hard and soft skills; in particular it tries to understand how university courses can contribute to train soft skills.

Parole chiave: formazione, educatori, competenze, competenze trasversali, università

Keywords: training, educators, competences, soft skills, university

1. La competenza degli educatori socio-pedagogici: una questione ancora aperta

Con le recenti leggi di bilancio del 2018 e del 2019 (rispettivamente, L. 205/2017 e L. 145/2018) si è finalmente giunti a una definizione condivisa del profilo professionale degli educatori socio-pedagogici dopo anni di dibattiti sull'*ubi consistam* di questa figura e, soprattutto, dopo che analoga operazione era già stata conclusa, con vent'anni di anticipo, in ambito socio-sanitario. La coesistenza di due profili, con percorsi formativi molto diversi, permane un'anomalia di difficile risoluzione, come ha peraltro dimostrato la recentissima vicenda dell'iscrizione agli "elenchi speciali ad esaurimento" voluta dal cosiddetto Decreto Lorenzin¹ e che, sul finire del 2019, ha messo in agitazione una buona parte dei servizi educativi prima che il puntuale decreto "mille proroghe" rinviasse di sei mesi la questione.

¹ Legge n. 3 dell'11 gennaio 2018.

Scopo del presente contributo, tuttavia, non è quello di ripercorrere la già nota vicenda normativa sullo sviluppo delle figure professionali, ma di proporre un approccio più operativo e concentrarsi su ciò che un educatore socio-pedagogico è chiamato a fare, ovvero, per dirla con un termine tanto abusato quanto poliedrico, sulla sua “competenza”.

Punto di partenza del nostro ragionamento non può che essere proprio la legge poco sopra richiamata, la L. 205/2017, dove si precisa che l’educatore professionale socio-pedagogico opera “nell’ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale”; e ancora, qualche riga dopo: tale figura opera “nei servizi e nei presidi socio-educativi e socio-assistenziali, nei confronti di persone di ogni età, prioritariamente nei seguenti ambiti: educativo e formativo; scolastico; socio-assistenziale, limitatamente agli aspetti socio-educativi; della genitorialità e della famiglia; culturale; giudiziario; ambientale; sportivo e motorio; dell’integrazione e della cooperazione internazionale” (comma 594).

A ben vedere, il testo della legge indica quali sono gli ambiti in cui un educatore socio-pedagogico può lavorare e quali i destinatari del suo intervento, ma poco o nulla viene detto rispetto allo specifico della professione. Aspetto, quest’ultimo, che invece non era stato tralasciato dal DM 520/1998, istitutivo della figura degli educatori professionali socio-sanitari, ove si legge che tale profilo “attuа specifici progetti educativi e riabilitativi...; programma, gestisce e verifica interventi educativi mirati allo sviluppo delle potenzialità di soggetti in difficoltà...; contribuisce a promuovere e organizzare strutture e risorse sociali e sanitarie, al fine di realizzare il progetto educativo integrato; programma, organizza, gestisce e verifica le proprie attività professionali all’interno di servizi socio-sanitari e strutture socio-sanitarie-riabilitative e socio-educative, in modo coordinato con altre figure...; opera sulle famiglie e sul contesto sociale dei pazienti...; partecipa ad attività di studio, ricerca e documentazione”.

Come ha più volte ammesso la stessa senatrice Iori – colei che ha promosso in sede parlamentare l’inquadramento normativo degli educatori socio-pedagogici – la differenza sostanziale fra i due dispositivi consiste proprio nell’accento sulle competenze, assenti nel primo testo, presenti nel secondo. È chiaro come tale difformità sia da imputare anche alla diversa natura dei provvedimenti in questione – pochi

commi di una legge di bilancio nel primo caso, un decreto ministeriale *ad hoc* nel secondo – ma ad oggi il profilo professionale degli educatori socio-pedagogici rimane privo di una componente essenziale, che rende ancora pienamente legittima ed attuale la domanda: “cosa fa un educatore?”.

I primi ad essere implicati nel rispondere al quesito non possono che essere i corsi di studio cui la L. 205/2017 affida il mandato formativo, ovvero i corsi triennali della classe L-19 (Scienze dell'educazione e della formazione). Nel rispetto dei vincoli ministeriali del DM 270/2004 (le cosiddette “tabelle” che individuano i settori scientifico-disciplinari di base, caratterizzanti e affini), delle risorse umane presenti nei dipartimenti universitari in cui sono attivati i corsi e nell'interpretare il profilo professionale così com'è descritto dal Legislatore, coloro i quali progettano i curricula accademici devono ipotizzare quali siano le competenze richieste a un educatore socio-pedagogico e quali siano le strategie didattiche più adeguate per formarle. Da questo punto di vista occorre subito segnalare come, nell'ambito del progetto TECO (Test sulle Competenze) promosso dall'ANVUR², un gruppo di lavoro coordinato dal prof. Paolo Federighi dell'Università di Firenze e al quale hanno aderito 12 corsi di studio L-19, abbia tentato di individuare un repertorio di contenuti *core* del corso di studio nella prospettiva di strutturare prove di apprendimento utilizzabili in tutte le sedi. Pur non potendo entrare nel merito di quel lavoro, peraltro tuttora in corso, lo si indica in questa sede sia come testimonianza dell'attualità del tema, sia come conferma del fatto che l'identità professionale degli educatori socio-pedagogici si costruisce a partire dai corsi di studio deputati a formarla, con l'implicita conseguenza che un *corpus* di *learning outcomes*, pur nel rispetto dell'autonomia delle singole sedi universitarie e della libertà di insegnamento, debba esserci. Come hanno ben spiegato Fabbri e Torlone nel presentare il progetto, lo sforzo compiuto dai rappresentanti dei vari corsi di studio per individuare dei contenuti *core* ha avuto l'effetto di far convergere una comunità accademica su alcuni punti fermi e condivisi della for-

² Il progetto TECO (Test sulle competenze) si pone l'obiettivo di contribuire al miglioramento della qualità del processo formativo accademico attraverso la costruzione di indicatori che stimino i livelli di competenze raggiunte dagli studenti universitari. Avviato nel 2012, il progetto è strutturato per corsi di studio ai quali si chiede di definire e somministrare test di valutazione per rilevare le competenze trasversali (TECO-T) e disciplinari (TECO-D) degli iscritti ai percorsi triennali.

mazione degli educatori a partire da arene discorsive in cui assunti e premesse latenti, espressione delle varie specificità territoriali, sono state attentamente vagliate e fatte oggetto di sintesi³.

Un altro motivo per cui vale la pena menzionare il TECO è il riconoscimento, nel modo in cui il processo di valutazione è strutturato, di due declinazioni della competenza professionale: la prima – quella per cui, nel caso delle L-19, si è costituito il gruppo di lavoro menzionato sopra – è quella disciplinare, riferita cioè alle specificità di contenuto dei singoli corsi di studio; la seconda, invece, è quella trasversale, riferita cioè alle attitudini e a quegli atteggiamenti che non sono tipici di una determinata professione, eppure ritenuti ugualmente importanti per esercitarla con efficacia. Sullo sfondo di questa impostazione non è difficile ritrovare riferimenti a quella parte di letteratura che, nell’occuparsi di orientamento, sviluppo delle carriere professionali e strategie per l’occupabilità (la cosiddetta *employability*), stringe il fuoco dell’indagine sulla transizione fra l’educazione formale e il mercato del lavoro, nell’intento prioritario di stabilire quali siano le conoscenze e le abilità vincenti. Ma per chi si occupa di formazione delle professioni educative, l’accostamento fra saperi disciplinari e trasversali dovrebbe evocare soprattutto i lavori di Donald Schön sulla “riflessività” e, in particolare, ciò che lo studioso tedesco intendeva attraverso le espressioni “razionalità tecnica” e “riflessione nel corso dell’azione”⁴: la prima, nel segno della tradizione positivista, poteva essere ritenuta sufficiente per governare pratiche standardizzate e generalizzabili, in una sorta di meccanismo causa-effetto; con la seconda, invece, si prendeva atto di come i contesti professionali siano in realtà caratterizzati da imprevedibilità e incertezza, ragione per cui a un professionista si richiede anche, se non soprattutto, la capacità di riflettere nel corso d’opera e, se necessario, di abbandonare i consueti (e rassicuranti) tracciati della razionalità tecnica per elaborare teorie su casi unici e irripetibili.

³ L. Fabbri, F. Torlone, *La formazione dei professionisti dell’educazione tra obiettivi formativi e learning outcomes. Prove di condivisione*, in “Form@re”, Vol. 18, n. 3, 2018, pp. 1-6.

⁴ Cfr. D. Schön, *The reflective practitioner. How professionals think in action*, New York, Basic Books, 1983; tr. it., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993.

2. *Apprendimento in situazione e apprendimento accademico: i quesiti di fondo*

Tornando agli educatori e ai corsi di studio della classe L-19, allora, il ragionamento che stiamo conducendo ruota attorno a due fondamentali questioni che potremmo tradurre in altrettanti quesiti: è davvero possibile formare competenze, disciplinari e trasversali, attraverso corsi di studio accademici? E ancora: se le competenze disciplinari dei futuri educatori risultano evidentemente correlate ai curricula accademici, quali sono, invece, le modalità per formare le competenze trasversali necessarie per lavorare nei presidi socio-educativi?

Nel primo caso la domanda è posta in termini volutamente provocatori a partire dall'analisi della letteratura sulle competenze. Chianese ha individuato ben 441 definizioni del concetto suddivise in diversi domini⁵, dalle quali emergono però prerogative ricorrenti, prima fra tutte l'idea che la competenza si possa formare (ed esercitare) solamente in situazione: soffermandoci sugli autori più rappresentativi del dibattito, è sufficiente richiamarsi a Spencer & Spencer o a Le Boterf per averne conferma. I primi, esponenti della "scuola americana" nel solco degli studi di McClelland e Boyatzis, definivano la competenza "una caratteristica intrinseca individuale che è casualmente collegata a una performance efficace o superiore in una mansione o *situazione*, e che è misurata sulla base di un criterio stabilito"⁶. Il loro lavoro è divenuto celebre per la fortunata metafora dell'iceberg, attraverso la quale si rendeva esplicito il divario fra la parte emersa, corrispondente alle conoscenze, e la parte sommersa, ben più consistente, rappresentativa delle disposizioni più individuali, come motivazioni, tratti, immagine di sé; a corollario della loro impostazione si intuiva come scuola e università potessero contribuire solo in minima parte, quella appunto relativa alle conoscenze, alla formazione dell'iceberg, dal momento che tutto il resto si inscriverebbe nelle traiettorie biografiche e sociali che segnano la personalità degli individui.

Per Le Boterf, rappresentante invece della "scuola francese", la competenza consiste nel saper agire (e reagire) in una determinata *si-*

⁵ G. Chianese, *Il piano di sviluppo individuale. Analisi e valutazione di competenze*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

⁶ L. Spencer, S. Spencer, *Competence at Work. Models for Superior Performance*, New York, John Wiley & Sons, 1993; tr. it., *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Milano, FrancoAngeli, 1995, p. 30.

tuazione e in un preciso contesto, allo scopo di realizzare una *performance* mobilitando tanto risorse interne quanto risorse esterne⁷. L'espressione utilizzata, come si può vedere, non è *saper fare*, con la quale si sarebbe potuto dare a intendere una prestazione meramente procedurale; “agire” e “reagire”, invece, sono azioni che includono nel loro significato tanto l'intenzionalità quanto la capacità di vagliare la situazione e, se necessario, di modificare il proprio comportamento a seconda delle circostanze (in maniera “riflessiva”, per dirla alla Schön).

Comunque lo si guardi, questo forte accento ai contesti “situati” – aspetto che richiama anche i lavori di Lave e Wenger⁸ – mette in discussione le modalità di insegnamento e apprendimento tipiche dei percorsi formativi formali: se la competenza viene ormai diffusamente intesa secondo le disposizioni dell'European Qualification Framework (EQF), ovvero come la capacità provata di utilizzare conoscenze, capacità tecniche e capacità personali, sociali o metodologiche, in situazione di studio o lavoro, allora è chiaro che le metodologie d'aula (comprehensive del momento valutativo), se non adeguatamente riprogettate, possono rivelarsi poco efficaci rispetto all'obiettivo. L'ampio dibattito che si è animato da qualche tempo a questa parte sulla “didattica per competenze” nasce proprio da questa constatazione e non è un caso che gli esperti del settore facciano ricorso alla necessità di adottare un nuovo paradigma dell'insegnamento, individuato nella prospettiva del costruttivismo: “Secondo l'approccio costruttivista – spiega Batini – la realtà non è qualcosa di oggettivo e dato, ma, semplificando, una costruzione del soggetto che la vive. Un sapere è dunque il risultato di un'interazione tra il soggetto che lo apprende e la realtà; secondo questo approccio l'insegnante è una delle risorse (una delle più importanti, certo) per la costruzione di occasioni e situazioni favorevoli all'apprendimento, ma il soggetto non smette mai di imparare a negoziare, mediante il linguaggio, i significati”⁹. A voler fare

⁷ Cfr. G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2000; tr. it., *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Guida, 2008.

⁸ Cfr. J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991; tr. it., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento, Erickson, 2006.

⁹ F. Batini, *Insegnare per competenze*, Torino, Loescher, 2013, p. 57. Sui presupposti epistemologici della didattica per competenze si veda anche P. Mulè, *La*

ulteriore sintesi, più che insegnare – nel senso tradizionale del termine – il docente sarebbe colui che predispone situazioni di apprendimento, facendo in modo che quelle stesse situazioni risultino il più possibile coinvolgenti e aderenti alla realtà. Si deve prendere atto di come questo genere di approccio si stia lentamente diffondendo nelle pratiche quotidiane della scuola, dalla primaria fino alla secondaria di secondo grado (con modalità e prerogative che non possono essere trattati in questa sede): ma cosa si può dire dell'università?

Appurato che la formazione degli educatori socio-pedagogici è ormai chiaramente di livello universitario, è possibile immaginare una “didattica per competenze” anche in contesti accademici? Se da una parte va riconosciuto che la didattica universitaria inizia ad essere oggetto di ricerca e tentativi di innovazione, anche grazie alle procedure di valutazione della qualità dei corsi di studio, dall'altra bisogna ancora fare i conti con culture professionali (si pensi a certe resistenze nei confronti del principio di collegialità) e condizioni di esercizio (la numerosità degli studenti) che ostacolano pesantemente ogni forma di rinnovamento. Nello specifico, per i corsi di studio L-19, oltre al già citato progetto TECO che in qualche misura intende finalizzare la valutazione degli studenti all'individuazione di un repertorio di *learning outcomes* comuni, si segnala in senso positivo l'esistenza di un coordinamento nazionale dei corsi di studio – il CoNACLEP (Coordinamento Nazionale Corsi di Laurea per Educatori e Pedagogisti) – all'interno del quale i coordinatori/presidenti delle varie sedi hanno modo di confrontarsi sull'impianto dei curricula, sull'organizzazione delle attività di tirocinio, sui laboratori. Rimane tuttavia evidente la difficoltà generale a tradurre all'interno di insegnamenti accademici quella combinazione di conoscenze, abilità e risorse personali che l'EQF associa al concetto di competenza.

Se poi dall'ambito strettamente disciplinare si passa a quello “trasversale” – arrivando così al secondo quesito di cui sopra – il ragionamento si arricchisce di ulteriori elementi. Le competenze trasversali – o *soft skills*, utilizzando un'espressione non sempre condivisa¹⁰ –

didattica per competenze. Presupposti epistemologici e ambientali di apprendimento, Lecce, Pensa Multimedia, 2017. Altrettanto utile è lo studio della Fondazione Agnelli intitolato *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, il Mulino, 2018.

¹⁰ Nel registrare la copiosità delle denominazioni, Biasin e Pacquola le distinguono per ambito territoriale di riferimento: le espressioni *core skills*, *key skills* e *common skills* sarebbero prevalentemente in uso nel Regno Unito; *basic skills*, *soft*

scaturiscono anch'esse dalla combinazione di conoscenze, abilità e disposizioni personali (come le disciplinari), ma anziché essere tipiche di un determinato campo professionale, risultano aspecifiche e trasferibili da un ambito all'altro. Anche in questo caso la prima evidenza che si offre nell'analizzare la letteratura è la vastità delle prospettive di categorizzazione, rispetto alla quale si rimanda agli accurati lavori di Biasin e Pacquola oppure di Chignoli, Carbone, Carotenuto, Leone e De Lorenzi¹¹. Per stare alla più stretta attualità, di recente ha ottenuto una certa visibilità un rapporto del World Economic Forum (WEF) che non soltanto propone l'ennesimo cluster di categorizzazione, ma lo fa ordinandolo per importanza in una classifica delle competenze trasversali più richieste nel mercato delle professioni nel 2020: è chiaro come una simile impostazione, anche per l'autorevolezza dell'istituzione che l'ha proposta, abbia attirato l'attenzione degli organi di stampa, immediatamente pronti a rilanciarla al grande pubblico (*Le 10 competenze vincenti sul lavoro nel 2020*, ad esempio, è il titolo de "Il Sole 24 ore" pubblicato il 28 giugno 2016 sull'argomento). Al di là della modalità comunicativa prescelta dal WEF, però, il vero tema sulle competenze trasversali rimane quello della loro natura, perché è da essa che discenderebbero tutte le successive considerazioni sulla possibilità di formarle e, se del caso, attraverso quali modalità. Il quesito di fondo, assai simile a quello su cui stiamo ragionando, rimane quello che Biasin e Pacquola hanno espresso in questi termini: "Le competenze trasversali sono allora dei prerequisiti a priori, *innati*, in quanto dotazione precipua del soggetto, oppure sono il risultato acquisito a posteriori grazie a percorsi di apprendimento e di socializzazione?"¹². Estremizzando le possibili risposte alla domanda, è evidente come una posizione "innatista" negherebbe qualsiasi effi-

skills e *transversal competences* caratterizzano invece la letteratura statunitense, mentre *essential skills* e *generic competencies* quella australiana; *compétences transverses*, *compétences transversales* o *douces*, infine, sono chiaramente tipiche dell'area francofona.

¹¹ Cfr. C. Biasin, M. Pacquola, *Riconoscere e formalizzare le competenze trasversali nelle attività professionali e artigianali: esperienze italiane a confronto*, in "Form@re", vol. 19, n. 2, 2019, pp. 211-224; V. Chignoli, F. Carbone, A. Carotenuto, E. Leone, A. De Lorenzi, *Le competenze trasversali nella formazione universitaria: un percorso online di sviluppo delle soft skills per l'inserimento nel mondo del lavoro dei giovani laureati*, in "Reports on E-learning, Media and Education Meetings", vol. 8, n. 1, 2020, pp. 74-79.

¹² C. Biasin, M. Pacquola, *Op. cit.*, p. 213.

cacia dei percorsi formativi, mentre la posizione opposta finirebbe per ricondurre tutto alla formazione, comprese le disposizioni più caratteriali dell'individuo. Come spesso accade nelle circostanze in cui si danno opposti così perentori, l'orientamento prevalente non può che essere di mediazione: è la tesi che qui sosteniamo, senza sottrarci però dal giustificarla.

3. Le competenze trasversali nell'esperienza universitaria: uno spunto di riflessione

Due dei temi che hanno accompagnato la letteratura psico-pedagogica sugli apprendimenti scolastici riguardano rispettivamente la distanza fra esperienza scolastica ed esperienza di vita e l'incoerenza fra successi formativi e successi professionali. Sul primo versante non dovrebbe essere difficile far risalire a Dewey l'origine della questione: già ad inizio del secolo scorso, attraverso il movimento delle "scuole nuove", era chiaramente percepita una certa artificiosità dei sistemi di istruzione formale e una loro eccessiva lontananza dai vissuti dei loro destinatari. Il secondo fianco, invece, riconduce a quegli stessi studiosi, sopra richiamati¹³, che hanno avviato il dibattito sulle competenze nello spiegare la non consequenzialità fra *performance* scolastiche e successo professionale. Incrociando le due prospettive, Gardner ha rappresentato la scuola come una sorta di parentesi che si frappone fra gli apprendimenti spontanei ed intuitivi, tipici dell'infanzia, e gli apprendimenti situazionali in uso nei contesti professionali¹⁴; Resnick ha individuato le differenze fra il modo di apprendere in aula e il modo di farlo fuori dall'aula¹⁵; Robinson ha posto il problema di una scuola piegata al dogma della standardizzazione e incapace di individuare e accompagnare le disposizioni personali degli studenti¹⁶. In tutte queste posizioni, richiamate a titolo esemplificativo, possiamo leggere la comune critica alla separazione tra formazione e vita o, per dirla in termini più attuali, tra apprendimenti formali e informali; si tratta

¹³ Ci si riferisce, in particolare, a McClelland e Boyatzis.

¹⁴ Cfr. H. Gardner, *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*, New York, Basic Books, 1991; tr. it., *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Milano, Feltrinelli, 1999.

¹⁵ Cfr. L. Resnick, *Learning in school and out*, in "Educational Researcher", 6 (9), 1987, pp. 13-20.

¹⁶ Cfr. K. Robinson, *The Element*, New York, Penguin Books, 2009; tr. it., *The Element*, Milano, Mondadori, 2012.

di una distinzione che ha certamente delle ragioni sul piano esplicativo, ma che nella realtà non esiste e non può esistere. Esserne consapevoli e riuscire ad affermarlo all'interno delle stesse istituzioni formative (scuole e università) è la chiave per formare le competenze, comprese quelle trasversali.

Ecco allora che i corsi di studio in Scienze dell'educazione, per tornare all'oggetto che più ci interessa, possono diventare un interessante laboratorio di innovazione della didattica universitaria grazie all'azione congiunta di diversi fattori, in parte già richiamati poco sopra¹⁷, in parte legati a una specificità della figura professionale in uscita. Nel caso degli educatori socio-pedagogici, infatti, il confine fra competenze cosiddette “hard” e “soft” è molto meno marcato rispetto ad altri ambiti d'impiego nella misura in cui atteggiamenti e comportamenti di norma inquadrati come “trasversali” rappresentano invece una sorta di *a priori* dell'agire pedagogico: ci si riferisce, ad esempio, alla capacità di gestire relazioni, di lavorare in *équipe*, di agire nell'imprevisto, di non potersi affidare a soluzioni standardizzate. Certo, anche altre figure che operano nell'ambito dei servizi alla persona potrebbero in qualche misura rivendicare caratteristiche simili, ma ciò che altrove si riconosce in subordine o a margine di altre prestazioni professionali, nel lavoro educativo coincide con le condizioni stesse che ne garantiscono l'efficacia. L'azione dell'educatore si sostanzia nella relazione educativa, con tutto quel che ciò comporta in termini di soggettività e immaterialità degli esiti: è forse per questa peculiarità che nella pubblica opinione tale professione viene percepita come “evanescente”, per dirla con Oggionni¹⁸, o “imperfetta”, per utilizzare una nota espressione di Tramma¹⁹. Questa sorta di coincidenza fra la sfera disciplinare e quella trasversale è stata codificata,

¹⁷ Rientrano, fra tali fattori, i risultati che potrebbero giungere dal TECO, sia per focus sulle competenze che quel progetto presuppone, sia perché, se si escludono i corsi che preparano alle professioni socio-sanitarie, la laurea L-19 è l'unica ad aver aderito alla sperimentazione dell'ANVUR; va poi richiamato il ruolo di coordinamento del CoNCLEP, che rappresenta un importante spazio di confronto per le sedi territoriali tanto per gli aspetti curricolare, quanto per gli sbocchi lavorativi; va infine rilevato il momento particolarmente propizio di riflessione sulle figure educative, legato alle recenti innovazioni normative che ne hanno inquadrato specificità e ambiti di intervento.

¹⁸ Cfr. F. Oggionni, *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*, Roma, Carocci, 2019.

¹⁹ Cfr. S. Tramma, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2018.

ancora da Oggioni, come *competenza pedagogica*: essa “si fonda su prospettive di globalità, operatività, relazionalità e integrazione tra individuo e società”²⁰.

Una traccia di lavoro e ricerca che prefigura sviluppi interessanti è emersa nell'ambito delle attività previste dai Piani di Orientamento e Tutorato (POT)²¹ avviate presso l'Università di Trieste nell'anno accademico in corso (2019-2020). Dovendo progettare interventi di tutoraggio a favore degli studenti del corso di studio in Scienze dell'educazione, dunque in chiave di prospettiva per le misure da attuare nell'immediato futuro, si è ritenuto di affrontare il tema delle competenze trasversali all'interno di un iniziale *focus group* al quale hanno partecipato due docenti del corso con funzioni di moderazione (rispettivamente il coordinatore e la responsabile delle attività di tirocinio), tre studenti tutor iscritti a corsi di laurea magistrale e sei studenti iscritti al secondo anno della laurea triennale in Scienze dell'educazione; la consegna attorno alla quale il gruppo si è confrontato era di individuare quali aspetti dell'esperienza universitaria non strettamente curricolari possono aver contribuito a sviluppare attitudini e atteggiamenti ritenuti utili nell'esercizio della professione educativa. Al termine del confronto, i risultati della discussione sono stati organizzati in cinque categorie di “competenze trasversali”, ciascuna delle quali collegata a “circostanze accademiche”, ovvero situazioni che si verificano direttamente o indirettamente durante il percorso di studi universitari.

Problem solving e gestione della complessità. Nelle restituzioni degli studenti, il passaggio dalla scuola superiore all'università si configura come una vera e propria transizione che li mette di fronte per la prima volta alle responsabilità individuali e alla necessità di cavarsela da soli. Da questo punto di vista, l'accesso a un corso di studi accademici non rappresenta solamente un'opportunità formativa: significa di fatto entrare in un mondo fatto di regole (scritte e non scritte), contraddizioni, vincoli, ruoli, tempi; insomma, è un “ingresso” a tutti gli effetti in una dimensione nuova che, come tale, richiede di essere

²⁰ F. Oggioni, *Op. cit.*, p. 96.

²¹ I Piani di Orientamento e Tutorato sono misure finanziate dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca al fine di promuovere negli atenei attività di orientamento e tutorato destinate rispettivamente agli studenti delle classi quarte e quinte delle scuole secondarie superiori e agli studenti del primo anno dei corsi di studio triennali. L'obiettivo di fondo del progetto consiste nel ridurre la dispersione nella transizione fra scuole superiori e università e ridurre gli abbandoni fra primo e secondo anno dei percorsi universitari.

esplorata e compresa, con tutte le cautele del caso, esattamente come avviene all'inizio di qualsiasi esperienza ignota o non del tutto nota. Dall'iscrizione al test di ingresso alla compilazione del piano di studi, dall'approccio con i docenti al disbrigo delle procedure amministrative, l'università si offre come primo contesto di apprendimento situazionale autonomo in cui i problemi vanno risolti, attivando tutte le strategie del caso (o le "risorse interne ed esterne", per richiamarci a Le Boterf) per giungere allo scopo. In maniera speculare a ciò che accade regolarmente nelle dinamiche professionali, lo spazio di un percorso accademico triennale o quinquennale non è mai del tutto lineare, diventando così palestra per allenare la capacità di gestire imprevisti e di trovare soluzioni ai numerosi ostacoli che si possono incontrare lungo il tragitto.

Competenze relazionali e attitudine al lavoro in équipe. Come tutte le organizzazioni, anche l'università è un luogo popolato da altre persone e regolato tanto da relazioni formali quanto informali. Fra le prime rientrano i contatti con i docenti, con il personale di segreteria, con i tutor di tirocinio, interni ed esterni: a uno/a studente/essa è richiesto di attrezzarsi anche in questo senso e di saper acquisire una postura istituzionale che determinate comunicazioni presuppongono. Vi sono poi le relazioni con i/le compagni/e di corso, estremamente preziose per prendere confidenza con il lavoro di *équipe*. Anche se lo studio universitario è prevalentemente strutturato come esperienza individuale, nell'opinione degli studenti e delle studentesse i risultati più significativi dal punto di vista degli apprendimenti sono stati raggiunti quando la preparazione degli esami è avvenuta in collaborazione con altri. Sulla scorta di quanto sostenuto dall'approccio situato culturale, secondo cui l'apprendimento è anche (se non soprattutto) una pratica sociale, la strategia di organizzarsi in piccoli gruppi sembra pagare: nell'interazione fra partecipanti si negoziano metodi e tempi di lavoro, si assegnano compiti sulla base dei limiti e delle capacità di ciascuno, si assumono responsabilità in ragione di un bene comune, si ha modo di gestire meglio lo stress attraverso la condivisione di ansie e preoccupazioni. Sono caratteristiche che regolano anche il funzionamento delle *équipes* educative, per cui acquisire una certa abitudine all'agire collettivo assume valore ben al di là dello scopo di superare un esame.

Competenze organizzative e di pianificazione. Indipendentemente dal fatto che si svolga in forma individuale o collaborativa, lo studio accademico si configura come un'esperienza ben diversa rispetto a

quella vissuta alle scuole secondarie di secondo grado: se alle superiori verifiche di profitto e interrogazioni erano calendarizzate dagli insegnanti, all'università lo/a studente/essa sperimenta un livello di autonomia inusuale, al punto di poter decidere quali lezioni frequentare e quando dare gli esami. Se non viene gestita con consapevolezza, tale autonomia può tradursi nel rischio di essere inconcludenti e diventa pertanto decisiva la capacità di pianificare le scadenze. Da quanto emerso nella discussione in *focus group*, affrontare responsabilmente gli studi universitari coincide anzitutto col fare esperienza di organizzazione: tracciare una *road map*, stabilire priorità, fissare strategie, dotarsi di un piano d'azione. Vengono insomma sollecitati processi autoriflessivi, tanto più efficaci quanto più si è in grado di ponderare le scelte e valutare le risorse a disposizione (ancora una volta interne ed esterne) sulla base degli obiettivi da raggiungere: si tratta delle medesime disposizioni e accortezze che il lavoro educativo richiede nella sua fase progettuale.

Attitudine alla ricerca e all'approfondimento. Nell'analizzare le caratteristiche dei vari stili di apprendimento che un individuo sperimenta nel corso della sua vita, Gardner evidenziava un paradosso tipico dei contesti scolastici e accademici: compiti eseguiti in modo corretto o *performances* valutate positivamente non sono sempre garanzia di comprensione "vera" o "genuina". Il rischio, insomma, è che nella carriera di uno/a studente/essa il piano strumentale delle prestazioni e dei crediti con cui vengono misurate possa confondersi con il vero fine per cui un percorso universitario viene intrapreso, ovvero l'acquisizione di una precisa identità professionale e del repertorio di conoscenze, abilità e competenze ad essa sottese. La cosa risulta ancor più evidente per quei corsi a vocazione "professionalizzante", com'è la classe L-19, ove il profilo in uscita e gli ambiti di inserimento lavorativo vengono chiaramente individuati da una legge dello Stato. Attraverso le testimonianze fornite in *focus group*, gli studenti e le studentesse dimostrano di essere consci del fatto che superare gli esami di profitto e laurearsi in Scienze dell'educazione non significhi automaticamente diventare educatori socio-pedagogici, anche se allo stesso tempo ammettono come tale consapevolezza non sia sempre così diffusa nei comportamenti di molti loro colleghi. La costruzione di un'identità professionale è in realtà un processo che non ha mai fine e che si realizza, nel tempo, attraverso tracciati che non coincidono esclusivamente con l'impianto curricolare accademico; l'esperienza

universitaria, da questo punto di vista, costituisce un inizio e può diventare tanto più significativa quanto più è in grado di coniugare i contenuti formali dei singoli insegnamenti con l'attitudine a perfezionarsi attraverso altre opportunità, indipendentemente dal fatto che vengano offerte dal corso di laurea. Le disposizioni alla ricerca e all'approfondimento fanno parte di un *habitus* che qualsiasi professionista dovrebbe avere, specie in contesti ad alta complessità come sono i servizi socio-educativi.

Dimensione etica. L'ultimo punto emerso nel corso del *focus group*, immediatamente collegato al precedente, riguarda la dimensione etica dello studio, anch'essa considerata nella prospettiva di quelle posture che saranno poi fondamentali nel momento dell'ingresso nel mercato del lavoro. Dal punto di vista degli studenti e delle studentesse la preparazione degli esami, la stesura della tesi di laurea o della relazione di tirocinio sono già un banco di prova per misurarsi con il senso di responsabilità rispetto a una prestazione: ciò significa non soltanto evitare atteggiamenti immaturi o scorciatoie, ma eseguire ogni compito al meglio delle proprie possibilità, sapendo quanto sarà richiesto in termini di tempo, sacrifici e fatica.

Anche se il repertorio di competenze trasversali appena individuate può apparire un "requisito minimo" dell'esperienza universitaria, non si può dare per scontato che venga acquisito da studenti e studentesse e divenga automaticamente loro patrimonio formativo. La prima responsabilità, in tal senso, non può che ricadere sui docenti e sulla loro azione di insegnamento nel senso etimologico del "lasciare segni": a loro è richiesto di curare i contenuti disciplinari tanto quanto di infondere, a lezione e non solo, quegli atteggiamenti, disposizioni e posture che, collaudate nel corso degli studi, orientano poi l'agire professionale. Non è un compito semplice, soprattutto perché la cultura del lavoro collegiale, necessaria per dare corpo a una simile unità d'intenti, non è esattamente un tratto distintivo della docenza accademica. Torna alla mente, in tal senso, l'appunto che Romei mosse alla scuola, a suo dire "malata" di eccessivo individualismo degli insegnanti e della loro disabitudine a percepirsi parte di un'organizzazione²²; riferita alla docenza universitaria, quella critica appare ancor più legittima, anche se gli adempimenti legati alla qualità del sistema universitario – anzitutto il Rapporto di riesame e la Scheda di monitoraggio annuale – stanno lentamente abituando i consigli di corso di studio a riflettere su

²² Cfr. P. Romei, *Guarire dal "mal di scuola"*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.

loro stessi e a interrogarsi sulla loro efficacia. A questo primo aspetto si deve poi aggiungere la lungimiranza da parte di chi progetta e coordina i corsi di studio nell'ampliare la proposta formativa nel suo complesso, al di là degli insegnamenti disciplinari: se è chiaro che la costruzione di un'identità professionale non si esaurisce nell'impianto curriculare, l'acquisizione delle competenze trasversali richiamate sopra dipende anche dalla possibilità per studenti e studentesse di accedere a tutte le opportunità che l'esperienza universitaria presuppone. Se inseriti in una adeguata cornice di senso, seminari, convegni, gruppi di studio, la supervisione pedagogica del tirocinio, gli incontri con esperti e testimoni privilegiati, programmi di mobilità internazionale, sportelli di ascolto e tutorato sono le principali attività, curricolari ed extracurricolari, che grazie alla pluralità dei registri possono contribuire ad allargare le prospettive di significato dei futuri educatori socio-pedagogici, contribuendo, in questo modo, a far superare loro la mera logica quantitativa di crediti da accumulare per introdurli in una dimensione della conoscenza di tipo riflessivo e critico.

Riferimenti bibliografici

- Batini F., *Insegnare per competenze*, Torino, Loescher, 2013
- Biasin C., Pacquola M., *Riconoscere e formalizzare le competenze trasversali nelle attività professionali e artigianali: esperienze italiane a confronto*, in "Form@re", vol. 19, n. 2, 2019, pp. 211-224
- Chianese G., *Il piano di sviluppo individuale. Analisi e valutazione di competenze*, Milano, FrancoAngeli, 2011
- Chignoli V., Carbone F., Carotenuto A., Leone E., De Lorenzi A., *Le competenze trasversali nella formazione universitaria: un percorso online di sviluppo delle soft skills per l'inserimento nel mondo del lavoro dei giovani laureati*, in "Reports on E-learning, Media and Education Meetings", vol. 8, n. 1, 2020, pp. 74-79
- Cornacchia M., *Natura e sviluppo della competenza professionale*, in Sorzio P. (a cura di), *Diventare un professionista esperto nei Servizi Educativi. Competenze, transizioni, processi di crescita*, Lecce, Pensa Multimedia, 2016, pp. 23-36.
- Fabbri L., Torlone F., *La formazione dei professionisti dell'educazione tra obiettivi formativi e learning outcomes. Prove di condivisione*, in "Form@re", Vol. 18, n. 3, 2018, pp. 1-6
- Fondazione Agnelli, *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, il Mulino, 2018
- Gardner H., *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*, New York, Basic Books, 1991; tr. it., *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Milano, Feltrinelli, 1999
- Iori V. (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento, Erickson, 2018

Lave J., Wenger E., *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991; tr. it., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento, Erickson, 2006

Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2000; tr. it., *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Guida, 2008

Mulè P., *La didattica per competenze. Presupposti epistemologici e ambientali di apprendimento*, Lecce, Pensa Multimedia, 2017

Oggoni F., *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*, Roma, Carocci, 2019

Resnick L., *Learning in school and out*, in "Educational Researcher", 6 (9), 1987, pp. 13-20

Robinson K., *The Element*, New York, Penguin Books, 2009; tr. it., *The Element*, Milano, Mondadori, 2012

Romei P., *Guarire dal "mal di scuola"*, Firenze, La Nuova Italia, 1999

Schön D., *The reflective practitioner. How professionals think in action*, New York, Basic Books, 1983; tr. it., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993

Spencer L., Spencer S., *Competence at Work. Models for Superior Performance*, New York, John Wiley & Sons, 1993; tr. it., *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superior*, Milano, FrancoAngeli, 1995

Tramma S., *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2018

Educazione permanente nella società aperta: istanze e provocazioni per l’Educazione degli adulti (quasi cinquant’anni dopo)

Elena Marescotti

L’articolo affronta alcune questioni salienti dell’educazione degli adulti, in termini di significato e finalità, soffermandosi in particolare sulle dimensioni del lavoro, del tempo libero, della cultura immediatamente spendibile e di quella disinteressata. In questa prospettiva, l’antologia curata da W. K. Richmond nel 1974, che faceva il punto sulle principali acquisizioni e sulle direttrici di futuro sviluppo educativo, è stata qui assunta come “classico”, al quale attingere idee e strumenti interpretativi. Se il principale merito di quel lavoro, infatti, è ascrivibile all’aver individuato, di là delle contingenze, i temi cruciali dell’educazione permanente, l’uso che oggi vale la pena farne è quello che ne mette a frutto le piste e l’approccio di ricerca. In una realtà radicalmente diversa, quale è la nostra, rispetto a quella degli anni Settanta, alcune categorie di lettura allora individuate si possono dimostrare ancora utili e penetranti: in particolare, quella volta a riaffermare il nesso tra educazione e appartenenza/partecipazione sociale nell’ideale del miglioramento della qualità della vita individuale e collettiva.

The article focuses on salient issues of adult education, referring to its meaning and purposes, with particular attention to the dimensions of work, leisure, professional-technical knowledge and the unselfish one. In this perspective, the collected works edited by W. K. Richmond in 1974, defining the main concepts and guidelines for future development of education, has been considered as a “classic”, from which we can derive ideas and interpretative visions. Indeed, this book has been able to identify the topics of lifelong education, beyond contingencies; today it suggests research fields and approaches. Obviously, the contemporary world is different from that of the Seventies, but some suggestions can still prove to be useful and incisive: in particular, the one aimed at reaffirming the relationship between education, belonging to society and participation, toward improving quality of individual/collective life, as a maximum ideal purpose.

Parole chiave: educazione degli adulti, educazione permanente, apprendimento permanente, classici dell’educazione degli adulti

Keywords: adult education, lifelong education, lifelong learning, classics of adult education

1. Considerazioni preliminari

Sono passati giusto trent’anni dalla morte dello studioso inglese William Kenneth Richmond (Darlington 1910 – Halesworth 1990),

assai noto nel circuito pedagogico italiano a partire dagli anni Settanta, grazie anche alla sua partecipazione a importanti convegni svoltisi nel nostro Paese¹ e alla traduzione e pubblicazione di alcuni suoi saggi che affrontavano temi allora ritenuti innovativi per argomento e per approccio: in particolare, la prospettiva dell'educazione permanente e l'impatto formativo delle nuove tecnologie². Temi di notevole impatto che lo stesso Richmond definì – allargando la portata dei mutamenti socio-culturali in corso – in termini di “esplosioni” e “rivoluzioni”, in riferimento a fattori quali l'informazione, le attese e i movimenti sociali³.

Tali anniversari di solito si ricordano allo scopo di ritornare su quegli autori che hanno lasciato un segno in un determinato ambito del sapere, e sulle questioni che affrontarono, riprendendone le argomentazioni, le impostazioni teoriche, le suggestioni per il prosieguo della ricerca, in una parola per rimetterne a frutto la “lezione”. E, in questo caso, non possiamo che affermare che quei due temi sopra menzionati, così cari a Richmond, si danno ancora come temi “caldi”. Se è vero che non costituiscono più una “novità” in senso stretto, è altrettanto vero, infatti, che si tratta di realtà che non solo non hanno esaurito il loro portato di innovazione ma, anche, che hanno progres-

¹ Ricordiamo qui il simposio internazionale di Torino del 1973 sul tema *Lifelong Learning in an Age of Technology: Prospects and Problems* (l'intervento di Richmond, che diresse i lavori, è tradotto in italiano e pubblicato con il titolo *Auto-educazione permanente come sviluppo delle capacità di decodificazione* in R. Titone, *Dallo strutturalismo all'interdisciplinarietà. Itinerari psicopedagogici*, Roma, Armando, 1977, pp. 119-122) e il congresso di Napoli del 1974 (cfr. V. Gaudiello, V. E. Aloia, *Educazione: dove? Atti del Congresso internazionale “La società educante: tesi a confronto sul futuro dell'educazione”*, Napoli, Ferraro, 1979).

² Tra i principali, alcuni scritti in collaborazione con autorevoli pedagogisti italiani, si ricordano: *La rivoluzione nell'insegnamento. Dall'impulso tecnologico a una nuova pedagogia* (Roma, Armando Armando, 1969); *L'industria dell'educazione* (Roma, Armando Armando, 1971); *Domande sulle tecnologie dell'educazione. Fondamenti e esperienze* (a cura di, Roma, Armando Armando, 1973); *La descolarizzazione nell'era tecnologica* (a cura di, in coll. con M. Laeng, Roma, Armando Armando, 1973); *La scuola che cambia. Esperienze e documenti* (Roma, Armando Armando, 1974); *Educazione e scolarizzazione* (Roma, Armando Armando, 1977); *L'educazione permanente. L'apprendimento per tutta la vita nella scuola ed oltre la scuola* (Firenze, Le Monnier, 1978); *Ereditarietà, ambiente, educazione* (a cura di, Roma, Armando Armando, 1978); *Il teorema dell'educazione ‘continua’* (Roma, Armando Armando, 1982); *Educazione permanente e democrazia* (con M. Mencarelli, B. Suchodolski, a cura di M. Mencarelli, Teramo, Giunti e Lisciani, 1983); *Il computer nell'educazione. Pro e contro* (Roma, Armando Armando, 1985).

³ Cfr. in particolare W. K. Richmond, *La rivoluzione nell'insegnamento...*, cit.

sivamente disvelato, accanto a straordinarie potenzialità comunicative e conoscitive e all'incrementarsi delle declinazioni e delle estensioni dei processi formativi, tutta una serie di problemi, "di senso" oltre che pratici e, in non pochi frangenti, anche pericolose derive, vuoi utilitaristiche, vuoi funzionalistiche.

Tra le opere di Richmond, una, in particolare, crediamo valga la pena di essere qui ripresa, riletta, re-interpretata alla luce dell'attuale temperie storico-sociale, che incarica il *lifelong learning* delle principali sfide della contemporaneità, da quelle occupazionali a quelle esistenziali, richiedendo alla formazione di innervare esplicitamente qualsivoglia attività umana e, massimamente, di contrastare tutto ciò che si vive, oggi, con preoccupazione e timore. Dal razzismo ai problemi ecologici, dalla violenza fisica, psicologica e virtuale alla lotta alla povertà e all'emarginazione, dall'erosione della democrazia alla crisi etica e morale delle applicazioni scientifiche o della politica, si invocano a gran voce interventi formativi ora generali (talvolta generici) ora mirati, che possano contribuire alla costruzione di una cultura altra volta a contrastare alla radice, e a prevenire nelle generazioni future, l'insorgere di tali mali epocali.

L'opera a cui ci riferiamo è un'antologia, pensata da Richmond appositamente per il pubblico italiano: *Educazione permanente nella società aperta. Fondamenti teorici e pratici*⁴. Vorremmo servircene come ci si serve di un "classico": senza incorrere in forzature storiografiche, ci interessa provare ad estrarne alcune idee forti, alla stregua di strumenti per attrezzarci di più e meglio nella decodifica e nella significazione di fenomeni contemporanei complessi e, non di rado, disorientanti dal punto di vista educativo. A quasi mezzo secolo dalla sua pubblicazione, ci sollecita allora l'opportunità di rivederne alcuni passaggi, soffermandoci su quei nodi concettuali che, crediamo, sia tutt'altro che peregrino riproporre a fondamento e, al contempo, a linea guida della concezione e dell'operatività formativa che intende ispirarsi ad un ideale educativo ben connotato sul piano dei presupposti e delle finalità perseguite, sulla base di un modello antropologico e sociale che poggi saldamente sui valori della promozione e della partecipazione. Ma, anche, magari, discuterne le "profezie" o le "previsioni futurologiche" sulla base di quanto, concretamente, è avvenuto nei decenni a seguire, sino ad oggi: epoca alla quale Richmond – e pratica-

⁴ K. W. Richmond (a cura di), *Educazione permanente nella società aperta. Fondamenti teorici e pratici*, Roma, Armando Armando, 1974, pp. 453.

mente tutti gli autori della sua antologia – guardavano con fiducia e apprensione al tempo stesso, prefigurando scenari sociali ed esigenze educative sulla base di quanto si stava allora affacciando in termini di “progresso”.

2. *Struttura, cornice teorica, domande di senso*

Educazione permanente nella società aperta è un’opera assai corposa, che annovera ben 24 nuclei tematici – suddivisi in tre macroaree: modi del pensiero educativo (passato, presente e futuro); nuova visione della società; il concetto di educazione permanente – e, per ognuno di questi, il relativo brano antologico, o più d’uno. Nella maggior parte dei casi, si tratta di uno o più estratti di saggi di studiosi di spicco nell’ambito della riflessione educativa⁵, ma non mancano stralci di documenti del Consiglio d’Europa e dell’Ocde ritenuti particolarmente importanti per le politiche e per un’agenda internazionale di sviluppo.

Ad introdurre l’intero volume è un lungo e denso scritto dello stesso Richmond, che giustifica le scelte operate e ne costruisce la cornice, mettendo a tema le sfide prospettate dal binomio educazione permanente-società aperta, che si danno come presupposto ed esito l’una dell’altra. I due fulcri individuati, infatti, non pare si possano rapportare in termini di lineare ed univoca direzione di consequenzialità causa-effetto. Ciò si spiega alla luce del fatto che, per un verso, l’*educazione permanente* è intrinsecamente volta a determinare assetti sociali “aperiti” – intendendo, con questo termine, riferirsi tanto alla complessità sistemica di un assetto sociale, i cui settori sono reciprocamente interagenti e possono, in questa interazione, costituirsi vicendevolmente, quanto ad una predisposizione al cambiamento evolutivo sulla base delle esigenze che via via emergono in un contesto, e ravvisandone il motore nella conoscenza. E del fatto che, per altro verso, essa necessita di un clima sociale, nelle sue componenti formali ed informali, già strutturalmente costruito in modo tale da consentirne il dispiegarsi: quindi, fondato su un’idea di comunità come partecipazione, condivisione, riconoscimento, dialogo.

⁵ In ordine di apparizione: R. Aron, A. Toffler, T. Husén, J. S. Bruner, E. C. Lindeman, E. Fulchignoni, G. Gozzer, G. M. Bertin, I. D. Illich, C. R. Morris, J. Rogers, P. H. Coombs, T. Blackstone, R. H. Dave, F. G. Jessup, B. Suchodolski, E. Faure, O. Giscard d’Estaing.

Cogliere, dunque, la fecondità dei tempi e incoraggiare esplicitamente l'affermarsi di tale binomio quando inizia a palesarsi grazie all'emergere di situazioni, occasioni, consapevolezza, strumenti, tensioni e spinte socio-culturali è compito, anche, di una ricerca pedagogica che si fa necessariamente militante e progressista in senso lato; che teorizza per incidere non solo efficacemente ma anche e soprattutto progettualmente sul contesto storico, e che lo legge in ottica critica, animata dalla necessità di comprenderlo e di trasformarlo in senso migliorativo ad un tempo.

Questi, ci sembrano, in estrema sintesi, gli elementi di base, che sorreggono le, e che portano alle, argomentazioni più di dettaglio dei singoli autori chiamati a co-costruire, partendo da questo scheletro, un organismo via via più articolato di contenuti, in un progetto che, in definitiva, è compatto e coeso – organico, appunto – nelle sue molteplici sfaccettature.

Ci sono alcune domande di senso – alcune esplicite, altre implicite o che comunque suonano tali alla nostra sensibilità – nell'*Introduzione* di Richmond che a nostro avviso non hanno perso il loro mordente, perché evidenziano questioni costitutive dell'educazione, nella sua dimensione concettuale e in quella del suo inverarsi in scelte politiche contingenti. Sono queste che, quindi, riteniamo di riproporre all'attenzione, calandole nella nostra contemporaneità e ponendole di fronte a quelle che oggi paiono essere le esigenze di matrice formativa più avvertite e in merito alle quali crediamo occorra dare innanzitutto delle risposte teoreticamente solide. Risposte volte cioè non tanto, o comunque non solo, alla soluzione spicciola e al tamponare le emergenze quanto a consentire di imbastire una visione di più lunga gittata, ove siano chiariti ruoli e sinergie degli svariati attori e fattori di cui un sistema educativo si compone.

L'incipit stesso di Richmond è assai incisivo: a pochi anni dall'introduzione dell'espressione *éducation permanente* ad opera di Bertrand Schwartz⁶ già ci si trova nella situazione di domandarsi se le

⁶ Ci sembra più che mai opportuno ricordare qui le “origini” dell'educazione permanente. Bertrand Schwartz (1919-2016) fu direttore del CUCES (Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale) di Nancy dal 1960 al 1972, e fondatore della nota rivista “Éducation Permanente” (che lo scorso anno, in occasione del centenario della sua nascita, gli ha dedicato un corposo fascicolo monografico significativamente intitolato *Pour une éducation permanente*). Nel settembre del 1961, insieme a Michel Deshons, Guy Lajoinie, Jean-Joseph Scheffknecht, scrisse una sorta di testo di riforma dello stesso CUCES (*Département Éducation Perma-*

versioni – così come state non solo tradotte ma innestate nei rispettivi contesti ideologici, culturali, sociali ed economici – italiane di *educazione permanente* ed inglese di *lifelong learning* rimandino alla medesima concezione⁷.

Un problema tutt'altro che meramente nominalistico che, ad oggi, a nostro avviso pare ulteriormente acuito da quella che, a molti, è sembrata o sembra la soluzione, ovvero l'adozione “universale” del sintagma inglese. Utilizzato non solo nei documenti transnazionali che hanno eletto l'inglese a lingua convenzionale, ma anche in gran parte della saggistica di ricerca di tutti i paesi europei, Italia compresa, ritenendolo non solo immediatamente comprensibile a tutti, ma comprensivo di ciò che fino a non troppi anni fa la comunità scientifica riteneva fosse importante considerare distinto in termini di significato, ovvero *educazione*, *formazione* e *istruzione*. E non perché entità che non hanno a che fare l'una con l'altra, anzi, ma per mantenere esplicito il fatto che l'educazione non è riducibile all'acquisizione di saperi e competenze ritenuti “neutri”, bensì dà significato ad ogni esperienza conoscitiva alla luce di un “verso dove” che la stessa ricerca pedagogica ha connotato di quegli aspetti ritenuti migliorativi della qualità della vita dell'intera famiglia umana. Occorre dunque chiedersi in che senso si utilizzano tali “etichette” e ponderare sempre i contesti di riferimento.

Ma, ancora prima di questo, Richmond pone un altro quesito: *che differenza c'è fra educazione e scuola?*⁸. Il richiamo è, in primis, ai dibattiti innescati da *Lettera a una professoressa* – che definisce “uno dei libri pedagogici più penetranti, più sapienti, più sconvolgenti, ed anche più meritevoli di riconoscimento su scala mondiale fra quelli pubblicati in Italia in questi ultimi anni”⁹ – sul ruolo educativo della scuola a fronte della varietà e vastità di esperienze e situazioni extra-

nente, 35 pp., ciclostilato) ove iniziò a sviluppare una nozione di *educazione permanente* che riservava esplicita attenzione alle condizioni reali in cui gli adulti apprendono, agli ambienti di vita come luoghi di educazione, alla necessità di considerare ogni questione educativa nella sua interezza e nei diversi aspetti e attori economici, politici e sociali di un territorio, e, non ultimo, alla formazione dei formatori (cfr. F. F. Laot, *Focusing on the Idea of Permanent Education in France in the 1960s and its Progressive Decline*, in A. Heikkinen, K. Kraus (Eds.), *Reworking Vocational Education: Policies, Practices and Concepts*, Bern, Peter Lang, 2009, pp. 126 e ss).

⁷ K. W. Richmond, *Introduzione*, in K. W. Richmond (a cura di), *Educazione permanente nella società aperta. Fondamenti teorici e pratici*, cit., p. 5.

⁸ Cfr. *ibidem*.

⁹ *Ibidem*.

scolastiche. E, a ben vedere, è proprio questo il primo punto di discussione che la nozione stessa di *permanenza* in relazione all'educazione prospetta: come si (ri)definisce la funzione della scuola allorché si prende consapevolezza del peso e della portata degli stimoli, dei condizionamenti, delle situazioni formative *extra* e *oltre* scolastiche? Com'è noto, non sono mancati coloro che hanno salutato l'educazione permanente in termini di inevitabile ridimensionamento (su più fronti) della scuola, affidando ad entità esterne il perseguimento di determinate competenze¹⁰ che, invece, altri studiosi hanno ritenuto dovessero, ancora più fortemente, essere agganciate all'operatività scolastica, proprio in virtù della riconosciuta estensione – nel tempo, nello spazio, in profondità – dei processi educativi. Tra questi ultimi, si annoverano coloro che collegarono l'educazione permanente all'avvento di un *sistema formativo integrato*, considerando queste due nozioni l'una il presupposto dell'altra e affidando alla scuola l'insostituibile compito dell'alfabetizzazione – strumentale e funzionale al tempo stesso – ovvero dell'avvio, per tutti, del cammino della crescita intellettuale e dell'irrobustimento progressivo di strumenti e strategie¹¹.

In questa visione, la scuola non è certo la sola a “fare educazione” e, con il suo dispiegarsi che è giocoforza assai limitato sul piano tem-

¹⁰ Di qui, anche, il fraintendimento dell'Educazione degli adulti come mero “recupero scolastico” e, più in generale, l'innescarsi di un perverso effetto del discorso sull'educazione permanente, alla quale demandare il compito di “alleviare la tensione che si produce nella scuola man mano che diventa sempre più evidente che questa istituzione non fa ciò per cui afferma di esistere” (G. Rossetti, *L'educazione permanente tra innovazione e ripetizione*, in M. Gattullo, A. Visalberghi (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, p. 224). Un fraintendimento che, per certi aspetti, perdura nei compiti prettamente e prevalentemente “scolastici” affidati ai Centri Territoriali Permanenti, prima, e ai Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti attualmente in funzione in Italia. Su questo aspetto si ritornerà ancora più avanti (cfr. nota 29).

¹¹ Sono le tesi sviluppate a partire dagli anni Ottanta – e di fatto mai più abbandonate, anzi, che si sono progressivamente arricchite e raffinate rispondendo alle sfide via via prospettate da quel complesso di fenomeni indicati con le espressioni “globalizzazione” e “società della conoscenza” – in particolare da: C. Scurati, *L'educazione extrascolastica*, Brescia, La Scuola, 1980; G. Genovesi, *Scuola parallela e mass media*, Firenze, La Nuova Italia, 1981; F. De Bartolomeis, *Scuola e territorio. Verso un sistema formativo allargato*, Firenze, La Nuova Italia, 1986; F. Frabboni (a cura di), *Il sistema formativo integrato*, Teramo, EIT, 1989. Pur con i dovuti distinguo, sono tutte posizioni che valorizzano al massimo la scuola e la sua insostituibile, e non by-passabile, funzione, proprio in vista di un'educazione che si estende diacronicamente e sincronicamente per tutta la vita.

porale (di fatto, l’obbligo scolastico, istituito a garanzia dell’educazione di tutti come diritto/dovere, copre dieci anni di vita sugli oltre ottanta dell’attuale vita media), non si può certo affermare – né sarebbe auspicabile! – che ne possa esaurire il raggio d’azione. Ma, altrettanto sicuramente, senza la sistematicità propria della scuola verrebbero a depauperarsi, se non ad estinguersi, le possibilità di dare un senso a quella rete di *formale, non-formale e informale* che sostanzia gli apprendimenti di tutto il corso della vita.

Già queste prime considerazioni ci sembrano sufficienti ad esemplificare la portata delle riflessioni di Richmond, che vanno – in questi casi come in altri – dritte al cuore dei problemi prospettati. Erroneamente intesa quale sinonimo di “educazione degli adulti”, l’educazione permanente disvela sin dalle prime pagine il suo essere una risposta concettuale alla “necessità urgente di una teoria generale che valga a coprire tutti insieme i vari agenti e le varie attività, di pre-scuela e di post-scuela, volontari o imposti, informali o formali, che contribuiscono a costituire l’espanso universo dell’educazione per tutta la vita”¹².

Il che non è lo stesso del considerare, come è stato fatto e sovente ancora si fa, l’educazione permanente alla stregua di un “contenitore”: la metafora potrebbe, di primo acchito, sembrare calzante, ma a noi sembra possa esserlo solo a patto che sia chiaro e chiarito che non si tratta di una mera funzione connettiva, bensì di una funzione che, nel connettere, sia in grado di dare significato e continuità alla neutralità e alla discontinuità che un qualsiasi apprendimento, preso singolarmente e in sé e per sé, ha in relazione alla incommensurabile quantità e qualità degli apprendimenti che, ogni giorno, un individuo può conseguire. Un significato e una continuità che si estrinsecano in termini di iscrizione coerente di quell’apprendimento “x” nella costruzione di un’esistenza presa nella sua complessità e nel suo divenire, considerata in una rete di relazioni, e alla quale l’educazione stessa ci chiama a dare senso e valore.

In quest’ottica, allora – e riprendendo esplicitamente Richmond – la scuola può diventare “antieducativa” se non sa porre le basi affinché l’educazione che ha avviato possa continuare oltre la situazione scolastica, con l’ambizione di raggiungere quella che ci sembra essere la sua forma più alta: l’*autoeducazione*, vale a dire la capacità, e la volontà, a ricercare occasioni educative in modo autonomo e intenziona-

¹² *Ibidem*, p. 12.

le, spinti da motivazioni intrinseche, maturate e “sentite”. In altri termini, nel malaugurato caso in cui la scuola non si costruisce come “apripista” dell’educazione permanente¹³.

Unitamente alla scuola, vi sono altre due dimensioni che l’educazione permanente in qualche modo scuote e alle quali impone di ridefinirsi: il lavoro (e quindi il senso della formazione *per, nel, al* e – ciò che qui maggiormente ci preme evidenziare – *attraverso* il lavoro) e il tempo libero. Ed è nei confronti del tempo libero che Richmond – e, oggi, noi con lui – lamenta la pochezza di politiche educative e la condizione di prigionia “entro la gabbia ferrea della produzione e del consumo”¹⁴.

Ebbene, è proprio nelle politiche, sostanzialmente, che Richmond ravvisava le principali debolezze dell’educazione permanente, tendente a “porre in rilievo tutto ciò che è desiderabile ignorando ciò che è realizzabile”¹⁵. In particolare, per quanto l’educazione permanente abbia una tensione ed un afflato necessariamente internazionale – giacché palesa il bisogno urgente dell’innovazione e persegue il fine di una maggiore uguaglianza nelle possibilità – alla prova dei fatti fatica, sostiene Richmond, a trascendere i particolari interessi nazionali: le specificità storiche, culturali, economiche e politiche della Francia non sono assimilabili a quelle dell’Inghilterra, o a quelle dell’Italia; a questo, si aggiunga che ogni grande riforma (e quella dell’educazione permanente lo sarebbe a pieno titolo!) deve essere preceduta, o quantomeno sostenuta, da più vasti cambiamenti del sistema di cui fa parte.

Anche questa ci sembra una notazione non confinabile alla sola epoca in cui fu esternata, se pensiamo, per un verso, agli slanci delle

¹³ Richmond affida così alla scuola il compito di “provvedere all’*addestramento fondamentale*” (*Ibidem*, p.18). Non possiamo risalire all’espressione che egli utilizzò originariamente, poiché il testo italiano è il risultato della traduzione di un suo dattiloscritto inedito in lingua inglese; tuttavia, l’impostazione generale del suo discorso ci fa supporre sia plausibile ipotizzare che “addestramento” tradisca, in termini riduttivi, un più ampio e complesso concetto di *educazione di base*. Su questo, siamo altresì confortati dal fatto che, qualche pagina più avanti, Richmond distingue tra educazione e addestramento laddove si riferisce alla specializzazione professionale, rimarcando come l’educazione non possa coincidere con l’acquisizione di capacità specialistiche e certificazioni (*Ibidem*, pp. 23-24).

¹⁴ *Ibidem*, p. 25. Sulla rilevanza educativa della questione, si sono negli ultimi tempi rinvigoriti originali filoni di ricerca: cfr. al riguardo il dossier monografico *Educazione, scuola e consumo. Analisi e prospettive storico-educative* (“Rivista di Storia dell’educazione”, 4, 2, 2017).

¹⁵ *Ibidem*, p. 26.

conferenze internazionali dell'UNESCO – dalla prima ad Elsinor del 1949 sino alla più recente svoltasi a Belém do Pará nel 2016 – e ai limiti di traduzione e realizzazione, nei vari Stati membri, degli obiettivi e delle azioni concertate¹⁶. E, di là di questo non trascurabile aspetto che ricorrentemente si palesa nella non corrispondenza tra dichiarazioni di intenti e stanziamento di idonee risorse, occorre altresì considerare come, anche laddove vengano implementate in maniera quantitativamente rilevante le azioni programmatiche intitolate al *lifelong learning*, gli aspetti intitolati agli indicatori di profitto, in senso stretto, siano quelli maggiormente enfatizzati, e “comunicati” all'opinione pubblica alla stregua di giustificativi per gli investimenti riservati alla formazione.

3. *Questioni (ancora, e sempre) aperte*

Nell'ottica che abbiamo assunto, già l'*Introduzione* di Richmond è un “classico”, ovvero un esempio a nostro avviso mirabile non solo di interpretazione di quel contesto e delle sue direzioni di sviluppo, ma di come impostare *ab imis fundamentis* un discorso sull'educazione permanente che, a sua volta, prelude ad altri sguardi, analisi e sistematizzazioni, tanti quanti sono gli autori e i brani scelti per l'antologia. Non avrebbe alcun senso ripercorrere qui tutti i contributi o tentare di fornirne una sintesi o un quadro sincretico; ciò che, invece, ci pare più utile e funzionale è riprendere da quei passi alcune suggestioni da sviluppare ulteriormente, in particolare riferendoci qui ad una delle declinazioni più pregnanti dell'educazione permanente: l'educazione degli adulti.

In proposito, quelle tre dimensioni cui più sopra ci accennava – significato/finalità dell'educazione, lavoro e tempo libero – si dimostrano essere le più decisive, ora come allora, dato che è nella condizione adulta che trovano il loro “banco di prova” più esplicito. Relativamente a questi aspetti, dunque, Richmond ha avuto l'indiscutibile capacità di individuare e porre all'attenzione posizioni nette, capaci di cogliere alla radice i problemi e, soprattutto, di additare in che cosa consiste il

¹⁶ Cfr. M. Elfert, *UNESCO's Utopia of Lifelong Learning: An Intellectual History*, New York, Routledge, 2018. Sulle iniziative che, tra gli anni Cinquanta e gli anni Settanta, diedero corpo e impulso all'educazione permanente e degli adulti e sull'intersecarsi delle dimensioni internazionale e italiana in particolare, è d'obbligo il riferimento a A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Roma, Studium, 1976.

proprium dell'educazione nella dialettica tra istanze opposte che richiedono di armonizzarsi.

È il caso della questione della “scelta professionale” che determina non solo uno specifico ruolo adulto nel contesto sociale, oltre che produttivo in senso stretto, ma che si lega ad uno degli ambiti formativi ancora oggi tra i più controversi, in cui si legge l'ineliminabile tensione tra politica e scienza (dell'educazione). Così, specifici approfondimenti di ricerca dibattono da decenni argomenti quali il rapporto tra formazione della persona e formazione professionale, che – non a caso – coinvolge tanto la scuola (la sua *ratio* pedagogica e la politica scolastica) quanto l'educazione degli adulti e – di recente con particolare assiduità – il complesso tema dell'orientamento (anche qui in una “apparente” duplice – o dicotomica? – declinazione: formativo-esistenziale e formativo-professionale). Al riguardo, sono da rimarcare, ad esempio, le considerazioni di Jerome Bruner, allorché considerava prioritario *rivoluzionare e rivitalizzare* i concetti stessi di scelta professionale ed occupazione, e in ciò coinvolgendo sin dall'inizio l'entità *scuola* e la sua funzione. Una funzione che non può essere confinata nei limiti della “preparazione” che si esaurisce in un determinato periodo, ma che va piuttosto concepita come – e questa espressione ci piace particolarmente! – “forma educativa disponibile per tutto il ciclo della vita”¹⁷. Pur nella consapevolezza che una simile *scuola permanente e globale* richiede di essere organizzata, amministrata e diretta secondo soluzioni inedite – ingenuo sarebbe ignorare i problemi applicativi dell'idea – la proposta di Bruner è interessante perché in una simile concezione di continuità educativa ravvisa il mezzo per “dare un senso” al lavoro e all'occupazione, ma anche al tempo libero, che non può essere considerato in termini di mera evasione dal lavoro¹⁸ (giacché, ci permettiamo di aggiungere e puntualizzare, nello stesso ricorso al concetto di “evasione” risiede un vissuto/un'idea di lavoro al negativo per ciò che riguarda la propria identità personale e sociale).

Se, dunque, la dimensione adulta della vita è quella che di fatto non solo riesce a “smascherare” l'inadeguatezza di un sistema scolastico

¹⁷ K. W. Richmond (a cura di), *Educazione permanente nella società aperta. Fondamenti teorici e pratici*, cit., p. 118; il brano originale è il testo di una conferenza di J. Bruner tenuta ad Oxford nell'autunno del 1972, pubblicato nel “Times Educational Supplement” del 27.10.1972 e riportato in appendice nel volume di G. Gozzer, *Il capitale invisibile*, Roma, Armando, 1973, per la traduzione di P. Locantore.

¹⁸ Cfr. *ibidem*, pp. 118-119.

che non sa lavorare sulla lunga/ampia gittata ma anche, di converso, che consente di fornire le linee guida per il suo riassetto alla luce di una continuità nella discontinuità dell'educazione e degli apprendimenti, l'Educazione degli adulti è chiamata a definirsi in termini sostanziali, non potendo più accettare visioni che la riducono in tutto e per tutto – eccezion fatta per l'età dei discenti – ai tradizionali modelli di trasmissione formativa.

Su questo aspetto, Richmond ha avuto il grande merito, a nostro avviso, di introdurre al pubblico italiano alcune pagine di *The Meaning of Adult Education* di E. C. Lindeman, che altrove abbiamo considerato un'opera *fondativa* per il settore di studi (e per le sue pratiche)¹⁹. Queste pagine sono state scelte tra le più chiare ed inequivocabili circa, appunto, il significato di un processo permanente di crescita ed espansione: l'educazione (degli adulti) che, dalla scuola al lavoro al tempo libero, si distingue sulla base di precisi aspetti qualitativi: è vita, e non mera preparazione ad una vita futura; si ispira a ideali non professionali perché il suo scopo è di dare significato alla vita nella sua interezza; il suo approccio è situazionale, ovvero avviene a partire dai bisogni, dalle curiosità, dai vissuti; la sua risorsa di maggior valore è l'esperienza di chi apprende²⁰.

Rischio, anomia ed *alienazione*, del resto, tanto nel lavoro quanto nel tempo libero, sono parole/situazioni ancora attuali, così come tutt'altro che superati suonano i moniti e le considerazioni di Giovanni Maria Bertin circa l'ultimo, allarmante fenomeno poc'anzi elencato, l'alienazione, tale da ridurre la personalità del singolo in forme unilaterali e deformate, dominate dalla tirannica esigenza dell'efficienza produttiva, della funzionalità civica o di simili finalità pragmatiche e utilitarie. Contro di essa il soggetto può reagire in modo negativo, rafforzando la componente egocentrica della propria personalità in direzioni polarizzate (negli estremi della rassegnazione, del conformismo o della protesta antisociale) oppure in modo positivo. Ed è questo che si dà come educativamente rilevante: opporre all'alienazione, proseguiva Bertin, “il recupero dei valori autenticamente vitali”, valorizzando “il significato della vita immaginativa ed in genere artistica,

¹⁹ L'edizione originale è: E. C. Lindeman, *The Meaning of Adult Education*, New York, New Republic Inc., 1926. Cfr. E. Marescotti, *Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature*, Roma, Anicia, 2013.

²⁰ Cfr. K. W. Richmond (a cura di), *Educazione permanente nella società aperta. Fondamenti teorici e pratici*, cit., pp. 130-132.

della vita affettiva e dei suoi slanci e delle sue effusioni, della sensibilità e del gusto, della meditazione e del raccoglimento”. Valorizzando, cioè, “il significato di quel momento di trascendenza dei valori collettivi e pragmatici, che, se non può esaurire in sé la vita dell'uomo senza indurlo all'evasione e disumanizzarlo, non può, d'altra parte, essere omissso o trascurato senza costringerlo, a sua volta, nell'orbita di una esistenza alienata e, alla fin fine, perduta”²¹.

Il richiamo, nel nostro presente, è a una forma di educazione degli adulti di cifra assai diversa, se non diametralmente opposta, a quei processi di acquisizione di competenze immediatamente spendibili, dalla curvatura applicativa e performante; che non guarda direttamente alla dimensione lavorativa, bensì che si approccia al lavoro dell'adulto in forma mediata, grazie ad una significazione del tempo libero e in una prospettiva intitolata alla continuità di un “tempo unico”. Aspetto che, non da ultimo, ci suggerisce altresì di considerare la qualità (o non qualità) del nostro tempo libero come indicatore assai attendibile della qualità (o non qualità) del nostro tempo di lavoro e, più in generale, che ci evidenzia la necessità di dotarci di strumenti di comprensione e di intervento che sappiano dipanare le molteplici “illusioni di benessere” che contrassegnano il nostro contesto.

Ancora: è evidente che, concepita in questi termini, l'educazione degli adulti cade – di nuovo – nel fraintendimento di essere considerata un “lusso”: questione che Richmond non manca di affrontare, appoggiandosi ad alcune riflessioni di Charles Richard Morris nel momento in cui formulava e rispondeva ad un quesito non ancora tramontato. Che utilità può avere un'educazione degli adulti finalizzata alla “comprensione” e al “godimento”, incentrata sugli aspetti “umanistici” anziché su quelli “tecnico-scientifici”? A cosa può servire, soprattutto in tempi di crisi, e perché investire risorse in una forma di educazione che non produce capacità e versatilità mentale in grado, a loro volta, di dar luogo ad introiti di valore economico? In relazione a questi problemi, l'educazione degli adulti diviene paradigmatica dell'educazione tout court: l'educazione più vera e profonda, affermava Morris, è quella della maturità, che va considerata nella sua vera essenza: la “formazione educativa” considera quella capacità e versatilità mentale più sopra richiamate alla stregua di “sottoprodotti” della formazione umana, dei vantaggi che vanno semplicemente ad aggiun-

²¹ *Ibidem*, pp. 155-156, *passim*. Il brano antologico è tratto da G. M. Bertin, *Educazione alla socialità e processo di formazione*, Roma, Armando, 1970⁵.

gersi ad un processo che cambia e sviluppa la qualità della attività percettiva, l’immaginazione, il gusto, il giudizio. Un processo che si coltiva tanto nelle discipline scientifiche quanto nelle discipline umanistiche, che si giustifica in base al valore dell’educazione stessa, per “amore del vivere” e del “buon vivere”²².

Non può, al riguardo, non sovvenirci quel dibattito sulle “due culture”²³ che in tempi recenti ha trovato tra i suoi più significativi interpreti sul piano internazionale la filosofa statunitense Martha Nussbaum²⁴ e, quindi, quell’idea di “doppio canale” educativo e formativo che ha attraversato e pesantemente condizionato tutta la storia del nostro sistema formativo e che inevitabilmente ha impattato e impatta nell’ambito dell’educazione degli adulti, visti sempre come “laboratori” (e, di qui, differenziati a seconda del “tipo” di lavoro) che non come persone e cittadini prima di connotarsi in qualsiasi altro modo.

Tanto che, a fronte di un’educazione degli adulti che nei fatti è, più o meno malcelatamente, mero aggiornamento professionale (in senso prevalentemente nozionistico, cumulativo, applicativo), quelle iniziative con finalità esplicitamente umane e umanizzanti, che puntano a sviluppare riflessività, curiosità, creatività, tendono a venir chiosate con aggettivi quali “gratuite”, “superflue”, “disinteressate”. Ebbene: è in queste forme, in alcuni casi veri e propri “esperimenti di ricerca pedagogica”, che dell’educazione degli adulti si è riusciti a cogliere e far cogliere la sostanza: il far leva sulle potenzialità, sulle intelligenze, anche sui desideri delle persone per co-costruire conoscenza, e per apprezzare il bello che è intrinseco alla coltivazione di sé e del sapere²⁵.

Ancora: nonostante nell’antologia si avvicendino autori e brani diversi, ci sembra possibile rinvenire un filo rosso che, assumendo l’educazione degli adulti a focus di attenzione, porta a dover affronta-

²² K. W. Richmond (a cura di), *Educazione permanente nella società aperta. Fondamenti teorici e pratici*, cit., pp. 201-208, *passim*. Il brano antologico è tratto da C. R. Morris, *Aims and Actions in Adult Education*, London, Institute of Adult Education, 1971.

²³ Il riferimento è ovviamente a G. Preti, *Retorica e logica. Le due culture*, Torino, Einaudi, 1968.

²⁴ Cfr., in primis e tra gli altri, il suo *Not for Profit. Why Democracy needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press, 2010.

²⁵ Su questi aspetti, rimandiamo al recente saggio di M. Cornacchia, *Le humanities in azienda. Per una via umanistica alla formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2018, che, oltre a rendere conto di un’esperienza educativa svolta in un contesto di lavoro, e grazie a tale “esperimento”, chiarisce il “valore” più profondo dell’educazione degli adulti.

re un ulteriore (e, anche in questo caso, particolarmente attuale) problema: quello della massiccia azione di apprendimenti informali. Questi interessano chi si occupa di educazione per due principali motivi: in primo luogo perché parecchi di questi non meritano di essere considerati educativi, ma *possono* diventarlo; in secondo luogo perché avvengono al di fuori dei luoghi formali di istruzione/educazione²⁶. Dispiace, però, che questa notazione non venga poi sviluppata lungo i sentieri di una necessaria distinzione concettuale tra *educazione* ed *apprendimento*, giacché sembrava fornirne alcuni presupposti sui quali, crediamo, sia necessario oggi tornare a discutere per una chiara assunzione di responsabilità (anche politica) circa il fatto che non tutto ciò che si apprende può essere considerato educazione. Il che significa, in altri termini, ritornare a stabilire posizioni in merito all'intenzionalità educativa come specifica e quindi diversa rispetto ad altre intenzionalità (vuoi legittime e positive, intitolate all'acculturazione, all'informazione, alla socializzazione; vuoi insidiose nella misura in cui preludono, intenzionalmente appunto, alla competitività, alla sopraffazione, all'uso arbitrario del potere, alla sperequazione sociale ecc.)

4. *Per concludere*

Non sono poche le questioni che, pur presenti nell'antologia, abbiamo qui trascurato: l'impatto, trasversale a tutta la formazione, delle tecnologie; il passaggio alla senilità e le relative implicazioni esistenziali e sociali; il ruolo dell'educazione prescolastica e della famiglia in vista dell'educazione permanente, solo per citarne alcune tra le più rilevanti.

Tuttavia, per concludere queste riflessioni tenendo fede al principio di dare risalto al proprium dell'educazione degli adulti, con lo sguardo rivolto al nostro tempo presente e al nostro futuro, crediamo valga la pena soffermarsi – come ha fatto lo stesso Richmond – su un lungo brano di Bogdan Suchodolski. Questi, al pari degli altri autori qui considerati più da vicino, prende le mosse dalle ragioni giustificative e fondative, di necessità dell'educazione permanente e degli adulti, ponendo il problema del “recupero scolastico” sullo sfondo, e quello del “lavoro” accanto ad altri problemi tipici della vita e della condizione

²⁶ La considerazione è dello stesso Richmond, in un breve trafiletto introduttivo ad un brano antologico (p. 323).

adulta, quali l'amore, la famiglia, la vita associata, la responsabilità politica²⁷. La “maturità spirituale” dell'adulto, sostiene Suchodolski, non è data in relazione all'età del soggetto: può restare latente, oppure svilupparsi, facendo leva su due specifiche attitudini: “approfondimento della propria esperienza interna ed approfondimento della concreta vita sociale attraverso una partecipazione responsabile”²⁸. In questa prospettiva, diventava (e rimane) urgente risolvere la questione dell'istruzione degli adulti come compensazione di una scolarizzazione non ricevuta o ricevuta in modo lacunoso o divenuta inadeguata²⁹, affinché l'educazione degli adulti possa decollare nel suo darsi come sostegno al soggetto nel suo incontro con i tipici problemi dell'adulthood. Si tratta, in buona sostanza, di considerare il primo e decisivo passo di questa “rivoluzione” educativa nel liberare l'educazione degli adulti da funzioni compensative, “perché i suoi destinatari sono gli uomini che dispongono di una istruzione completa e posseggono quindi tutti gli strumenti intellettuali per partecipare alla vita sociale e allo svolgimento della loro professione”³⁰.

Al riguardo, occorre riservare particolare attenzione al fatto che non si tratta solo di un diverso modo di porre la questione dal punto di vista concettuale tale da esaurire la sua portata sul piano astratto; le conseguenze applicative, infatti, non sono di poco conto, giacché se da una funzione di recupero si passa ad una funzione di promozione di

²⁷ Cfr. K. W. Richmond (a cura di), *Educazione permanente nella società aperta. Fondamenti teorici e pratici*, cit., p. 342. Il brano antologico è tratto da B. Suchodolski, *Trattato di pedagogia. Educazione per il tempo futuro*, Armando, Roma, 1972 (l'edizione originale è *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa, Wydawnictwo, „Książnica Polska”, 1947).

²⁸ K. W. Richmond (a cura di), *Educazione permanente nella società aperta. Fondamenti teorici e pratici*, cit., p. 346.

²⁹ Impossibile non riferirci, qui, al caso italiano dei CPIA (Centri Provinciali di Istruzioni degli Adulti) che, di nome e di fatto, lavorano per l'alfabetizzazione linguistica per gli stranieri ed il conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo d'istruzione (percorsi di primo livello) e del diploma di istruzione tecnica, professionale e artistica (percorsi di secondo livello) (cfr. art. 4, Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263, *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali*, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133). E non si può altresì non notare che, ad oggi, costituiscono l'unica offerta formativa formale pubblica rivolta alla popolazione adulta.

³⁰ K. W. Richmond (a cura di), *Educazione permanente nella società aperta. Fondamenti teorici e pratici*, cit., p. 350.

una crescita e di uno sviluppo pensati come infiniti, mutano non solo “i motivi e lo sfondo psicologico delle esigenze conoscitive degli adulti”³¹, ma anche i *contenuti* ed i *metodi* dell’attività formativa stessa. L’ottica non è ininfluyente neppure sul piano del dilemma (ormai annoso, ma sempre pronto a ripresentarsi anche sotto mutate vesti) tra una finalizzazione dell’educazione degli adulti verso più alte posizioni sociali e professionali, da una parte, e un ampliamento puramente disinteressato della cultura personale e professionale, dall’altra³².

In proposito, la visione di Suchodolski è particolarmente penetrante, poiché istituisce quella che a noi sembra una sorta di relazione inversamente proporzionale tra possibilità di ascesa lavorativa/sociale e educazione degli adulti di cifra “disinteressata”. Da ciò, si rende evidente non solo che non sarebbe, quindi, il grado di istruzione di base l’unico elemento di discriminazione (di primo acchito, infatti, verrebbe da dire che ad un livello di scarsa preparazione culturale debba corrispondere una propensione per la formazione professionale e, viceversa, ad un livello di già consolidati studi medio-alti segua la volontà di perfezionamento per amore della conoscenza), ma anche che – problema assai più subdolo e strisciante – all’affievolirsi del “bisogno” di un’educazione degli adulti utile, dovuto ad esempio ad un assetto di buon tenore lavorativo ed economico generalizzato, potrebbe conseguire un affievolirsi del valore dell’istruzione e dell’educazione in quanto tali. Oppure – ipotesi assai più auspicabile – un desiderio di perfezionamento non più legato alla progressione professionale (ed economica) ma al desiderio di realizzarsi al meglio nel proprio lavoro (quanto Suchodolski chiama perfezionamento che tende alla “maestria” e non alla “promozione”³³).

È evidente che la questione è complessa, e che presenta paradossi non facili da armonizzare, ma anche che è possibile trovare una possibile via di integrazione tra quelle due esigenze da sempre intitolate all’educazione degli adulti proprio grazie a uno strumento interpretativo come questo, che ci porta a rimettere al centro il valore della persona come fine dell’educazione: “nell’uomo vi sono esigenze di verità e di giustizia, di bellezza, di amore e spirito di comunanza, esigenze di consacrarsi alla propria causa fino all’estremo limite del sacrificio di se stesso, esigenze di azione e di lavoro che danno valore alle nostre

³¹ *Ibidem.*

³² Cfr. *ibidem*, p. 354.

³³ Cfr. *ibidem*, pp. 356-358.

aspirazioni prescindendo anche dalla loro utilità per la nostra vita”³⁴.

Sono aspetti, quelli qui ripresi, sia trasversali sia di contenuto vero e proprio, che crediamo debbano essere considerati distintivi tanto dell’educazione (degli adulti) quanto dell’essere umano, nella sua forse mai sopita – ma non di rado annebbiata o disorientata – tensione migliorativa.

Riferimenti bibliografici minimi

Oltre ai saggi già citati in nota, sulle specifiche tematiche affrontate nel contesto originario e nei loro esiti più contemporanei, si vedano:

Aleandri G., *Formazione e dinamiche sociali. La diffusione delle tecnologie per lo sviluppo della qualità*, Roma, Armando, 2001.

Bagnall R. G., Hodge S., *Contemporary Adult and Lifelong Education and Learning: An Epistemological Analysis*, in Milana M., Webb S., Holford J., Waller R., Jarvis P. (Eds.), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*, London, Palgrave Macmillan UK, 2018, pp. 13-34.

Borgato R., Capelli F., Castiglioni M. (a cura di), *Per una formazione umanistica*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

Briton D., *The Modern Practice of Adult Education. A Postmodern Critique*, Albany, State University of New York Press, 1996.

Capelli F., *La formazione (è) umanistica*, Milano, Unicopli, 2012.

Castiglioni M. (a cura di), *Educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Milano, Unicopli, 2011.

Demetrio D. (a cura di), *L’educazione degli adulti contro la povertà. Il dibattito teorico, ricerche ed esperienze*, Milano, FrancoAngeli, 1987.

Federighi P., *L’evoluzione dei concetti di Education permanente, lifelong/lifewide learning, educazione degli adulti*, in Dozza L., Olivieri S. (a cura di), *L’educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 219-225.

Loiodice I. (a cura di), *Il lavoro tra alienazione e emancipazione. Il ruolo della formazione*, Bari, Mario Adda Editore, 2004.

Meghnagi S., *Il curriculum nell’educazione degli adulti*, Torino, Loescher Editore, 1986.

Merriam S. B., Brockett R. G., *The Profession and Practice of Adult Education. An Introduction*, San Francisco, Jossey-Bass, 1997.

Orefice P., Cunti A. (a cura di), *Multieda. Dimensioni dell’educare nell’età adulta: prospettive di ricerca e d’intervento*, Napoli, Liguori, 2005.

Piazza R., Tuozi C., *La formazione diffusa. Il processo educativo in età adulta*, Lecce, Pensa Multimedia, 2000.

Porfeli E. J., Vondracek F. W., *Career Development, Work, and Occupational Success*, in M Cecil Smith (Ed.), *Handbook of Research on Adult Learning and Development*, New York, Routledge, 2009, pp. 412-435.

³⁴ *Ibidem*, p. 363.

Riva M. G., *Educazione Permanente: Modello Individuo-Sistema e Lifedeep Learning*, in Dozza L., Olivieri S. (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, Franco Angeli, 2016, pp. 209-215.

Schwartz B., *Educazione degli adulti ed educazione permanente. 11 lezioni all'Università degli Studi di Padova*, a cura di R. Finazzi Sartor, A. Agosti, F. Gobbo, Padova, Liviana Editrice, 1987.

Schwartz B., *L'éducation demain*, Amsterdam, Fondation Européenne de la Culture, 1972; tr. it. *L'educazione di domani*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

Schwartz B., *Moderniser sans exclure*, Paris, La Découverte, 1994; tr. it. *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*, Roma, Anicia, 1995.

Alle origini dell'educazione permanente in Italia: il maestro “inattuale” Mario Mencarelli

Claudia Secci

Mario Mencarelli si è occupato in modo specifico del concetto di educazione permanente in quattro sue opere, che coprono l'arco di due decenni (1964-1983). Dai testi traspare l'idea di educazione permanente come concetto guida, relativo all'educazione intesa quale strumento non solo di adattamento dell'individuo alla società, ma anche e soprattutto di piena e “integrale” autorealizzazione della persona. A favore di tale compito devono essere impegnate tutte le agenzie educative, a partire dalla famiglia e dalla scuola di base, continuando con i contesti lavorativi, i luoghi del tempo libero e della partecipazione civica.

Mario Mencarelli specifically dealt with the concept of permanent education in four of his works, spanning two decades (1964-1983). From the texts emerges the idea of permanent education as a pedagogical key-concept, referring to education not only as a social adaptation tool, but also and more than anything as an “integral” personal self-fulfillment tool. All educational subjects must be engaged in supporting this task, from the family and the ground school, to the work and free time environments, to the places of civic engagement.

Parole chiave: Mario Mencarelli, educazione permanente, educazione degli adulti, personalismo, democrazia

Keywords: Mario Mencarelli, permanent education, adult education, personalism, democracy

1. “Inattualità” di Mencarelli

Mario Mencarelli¹ è considerato, con diritto, uno dei padri dell'educazione permanente in Italia. Insieme ad Anna Lorenzetto e a Fi-

¹ Mario Mencarelli (Asciano, 1923 – Siena, 1987), è stato un insegnante e pedagogista italiano. Fu maestro elementare nella provincia di Siena dal 1944 al 1952, conseguendo nel frattempo il Diploma di Vigilanza Scolastica. Nel 1951 si laureò in Pedagogia all'Università di Firenze con una tesi su Dewey con relatore Ernesto Codignola e iniziò la sua vasta produzione saggistica e bibliografica, dapprima collaborando con alcune riviste. Dopo un'esperienza come Direttore Didattico e insegnante di Lettere alle Medie, ottenne la libera docenza in Pedagogia. Fu incaricato di Storia della Pedagogia all'Università del Sacro Cuore, nella sede di Brescia e, successivamente, di Milano. Dal 1969 fu Professore di Pedagogia nella facoltà di Magistero dell'Università di Siena, sede in cui fondò il Centro di Ricerca e Documentazione

lippo Maria de Sanctis², è stato uno dei primi autori della pedagogia italiana a orientare il suo impegno intellettuale specificamente verso l'educazione degli adulti e, appunto, il concetto di “educazione permanente”, definizione cui sono intitolate quattro delle sue opere. Con i nomi citati in precedenza condivide anche il destino “sfortunato” di quegli autori, che, forse meno dirampanti e visibili di Dolci e Milani, hanno occupato un frangente della storia dell'educazione permanente e degli adulti che non ha fatto in tempo a conoscere i fasti della popolarità della rete e il cui pensiero, al contempo, è ricordato ma più raramente approfondito in saggi e manuali sul tema. Chi volesse parlare di Mencarelli a ragazzi e giovani di oggi, avrebbe difficoltà anche a reperirne un'immagine.

Alcuni autori, a ben vedere, attraverso varie opere ed iniziative, non hanno mancato di evocare lo studioso, innanzitutto in un convegno a lui dedicato a due anni dalla scomparsa, tenutosi ad Arezzo nel 1989, intitolato *Mario Mencarelli per una pedagogia di frontiera*. I contenuti dell'evento furono successivamente raccolti in un volume, curato da Sira Serenella Macchietti, che presentava anche studi in onore dell'autore e approfondimenti del suo pensiero³. La figura di Mencarelli, inoltre, rivive in alcune ricostruzioni storiche sul pensiero pedagogico del Novecento italiano⁴, mentre altri hanno messo in evidenza la sua rilettura del contributo maritainiano e personalista alla teoresi pedagogica e sottolineato come egli si sia impegnato per affermare il valore non funzionalista del concetto di educazione perma-

sull'Educazione Permanente, e, nel 1978, divenne Professore ordinario. Nello stesso anno fondò la rivista “Prospettiva EP” e ne divenne direttore. Ebbe, sino all'anno della sua prematura scomparsa, importanti incarichi oltre che accademici anche ministeriali, nelle associazioni professionali dei pedagogisti, nell'IRRSAE Toscana, nella formazione degli insegnanti, e in gruppi di studio istituiti dalla Conferenza Episcopale italiana. Per una ricostruzione bio-bibliografica dell'opera di Mencarelli, cfr. G. Gatti, M. Lucci, *Mario Mencarelli: bibliografia*, Roma, Bulzoni, 1999.

² Cfr. E. Marescotti, *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Milano, Unicopli, 2012, pp. 43-44.

³ S. S. Macchietti (a cura di), *Per una pedagogia di frontiera*, Roma, Bulzoni, 1998.

⁴ Cfr. anche F. Cambi, *La ricerca educativa nel Novecento. Linee per un'interpretazione metodologica e riflessiva*, in “Studi sulla formazione”, I-II, 2009, pp. 23-32; S. S. Macchietti, *La proposta pedagogica di Mario Mencarelli. Attualità e attese*, in “Studium educationis”, 1, 2011, pp. 7-17.

nente⁵. Al di là di questi approfondimenti, tuttavia, è spesso la qualità ideologica del pensiero di Mencarelli, più che quella ideale, ad essere considerata, soprattutto in riferimento a una “scienza”, come quella dell’educazione degli adulti, che si è affermata in Italia come sapere dalle matrici laiche e, in parte, marxiste. Il concetto di educazione permanente in Italia, come si è già accennato in altra sede, è emerso, nell’esperienza storica e pragmatica, in connessione profonda con il movimento di emancipazione di fasce svantaggiate della popolazione adulta, che uscivano fortemente abbattute dalla guerra, ma per nulla prive di risorse per una rinascita, che infatti, negli anni a seguire, prese corpo. Questo aspetto emancipatore dell’educazione degli adulti in Italia verrà ampiamente riconosciuto dallo stesso Mencarelli quando tratterà dell’indissolubile legame lavoro-democrazia-educazione permanente⁶. Si può presumere che tale orientamento abbia tratto linfa da un’impostazione ideale e filosofica di tipo laico-marxista, piuttosto che da quella più legata al cattolicesimo, di cui Mencarelli fu un rappresentante. Tali divaricazioni teoriche, inoltre, risultavano nette e apparivano insuperabili, con poche possibilità di contaminazione, nell’epoca del secondo dopoguerra: in un contesto diverso, infatti, non poche prospettive dei tre autori principali prima menzionati – Mencarelli, Lorenzetto e De Sanctis – sarebbero apparse per quel che erano, cioè, collimanti, tali da poter affermare con forza lo sviluppo di una visione pedagogica, che, muovendo verso il concetto di educazione permanente, riusciva a proporre il rinnovamento della scuola e delle esperienze educative diffuse nella società.

2. La “quadrilogia”: definizioni iniziali

Oltre ad avere fondato nel 1978 la rivista “Prospettiva EP”, Mencarelli scrisse quattro opere intitolate all’educazione permanente, la prima delle quali, *Educazione permanente. Dall’educazione di base all’educazione dell’adulto*, venne pubblicata nel 1964. Egli mai intese la riflessione sull’educazione permanente, sull’educazione degli adulti

⁵ Cfr. M. Cornacchia, *Cultura umanistica e approccio organizzativo: il presunto bivio dell’educazione degli adulti in Italia*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 8, 2014, pp. 18-30.

⁶ Cfr. M. Mencarelli, *Educazione permanente, democrazia, creazione culturale*, in M. Mencarelli (a cura di), *Educazione permanente e democrazia*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1983, pp. 30-31.

e sui suoi concetti-chiave come slegata da una “continuità della ricerca”⁷ che ha contrassegnato il suo itinerario. Secondo l’autore, le esperienze condotte in nome dell’educazione permanente, che – come ricordiamo – è un concetto originariamente lanciato nella conferenza dell’UNESCO di Montreal del 1960, manifestarono una precoce dispersione tecnocratica, che poneva in evidenza più i traguardi educativi prossimi che quelli di lunga gittata⁸. Sin dalle origini, come traspare dalle pagine di Mencarelli, ci si è chiesti se educare gli adulti fosse un lusso o una necessità, ma l’autore fa emergere un orientamento che fa sintesi di tale (apparente) contraddizione: l’educazione permanente deve uscire dal dilemma, divenendo un modo d’essere costante dell’esperienza educativa sociale, giacché “tutto” deve essere educativo, in un senso che è proprio di tutta l’educazione, che quindi comprende la dimensione etica e non esclusivamente la scienza o la tecnica.

Mencarelli nel suo discorso, riferendosi ad alcune distorsioni di una società dei consumi allora agli esordi, manifesta delle preoccupazioni che sarebbe riduttivo definire attuali: in particolare, si pronuncia contro un “tempo libero” risucchiato dall’asservimento ad interessi economici, oppure occupato in attività routinarie, ad ogni modo sottratto a quell’idea complessiva di sviluppo e formazione che si propone come auspicabile. Questa riflessione ha notevoli punti in comune con quella sviluppata da Capitini intorno a un ampio spettro di argomenti dell’“educazione degli adulti”⁹. L’autore attribuisce grande importanza al tema, tanto da tornarvi in una parte successiva del testo, nella quale, quasi ricalcando il Gramsci che tratta di *americanismo* e *fordismo*¹⁰, ma anche facendo trasparire una vena moralistica, denuncia forti tendenze a utilizzare il tempo “libero” secondo criteri di abitudinarietà, evasività, conformismo, esibizionismo, presunzione e desiderio di compiere avventure “ad ogni costo”, che nulla aggiungono e, anzi, tutto sottraggono, a un’idea di formazione secondo un orientamento educativo permanente¹¹.

⁷ S. S. Macchietti, *Mario Mencarelli: trentacinque anni di ricerca pedagogica*, in G. Gatti, M. Lucci, *Op. cit.*, p. 32.

⁸ Cfr. M. Mencarelli, *Educazione permanente. Dall’educazione di base all’educazione dell’adulto*, Brescia, La Scuola, 1964, pp. 11-13.

⁹ Cfr. A. Capitini, *Educazione aperta 1*, Firenze, La Nuova Italia, 1967, pp. 245-252.

¹⁰ Cfr. A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Torino, Einaudi, 2011, pp. 2160-2171.

¹¹ Cfr. M. Mencarelli, *Educazione permanente...*, cit., pp. 180-189.

La condizione del capitalismo occidentale post-bellico concorre a produrre altri fenomeni, quali quelli dell'iper-adattamento e della spersonalizzazione, che sono antitetici a una concezione di educazione improntata al personalismo, dunque all'originalità e alla creatività personale. Esplicitando ulteriormente il suo pensiero, l'autore denuncia l'insufficienza di un'educazione degli adulti che si è, sino a quel momento, manifestata come reazione a qualcosa (ad esempio, l'analfabetismo), spinta da quelle che Maslow definì motivazioni estrinseche, disarticolata in particolarismi; oppure, al contrario, si è orientata verso grandi progetti universalisti e totalitari. Contro ambedue le opzioni, seguendo un Maritain che parla di un'educazione come armonizzazione dei conflitti, Mencarelli propone invece un'educazione integrale, attenta all'individuo in tutte le sue età, alla sua realizzazione personale non disgiunta da quella della società¹².

Chiamando in causa autori della sua o della successiva generazione, ma richiamandosi anche al Dewey della democrazia e della scuola "totale", l'autore sviluppa la necessità di ricomprendere l'adulthood come fase della vita, come anticipazione della senilità, che è essa stessa anticipazione del declino, iniziando a formulare un'idea di educazione degli adulti che verrà ripresa nelle opere successive, ovvero come momento di un percorso complessivo, individuale e collettivo, che viene impostato sin dall'educazione di base e che, pertanto, vede coinvolte tutte le strutture educative, a maggior ragione, in quanto non deve essere demandata a gruppi specifici, che conducano un movimento fazioso ed episodico. Ciò prefigura una scuola che, come già propose Spranger¹³, deve "dinamizzare verso l'io e verso la società", divenire popolare senza svilire i propri contenuti.

La visione di Mencarelli, seguendo le orme di Comenio, di Suchodolsky¹⁴, ma – verrebbe da aggiungere – anche della Arendt di *Vita Activa*, è frutto di una prospettiva che supera il carattere esclusivamente contemplativo dell'umanesimo, fonda un'idea *totale, integrale e critica* dell'educazione permanente, là dove tali caratteristiche si riferiscono all'armonizzazione di educazione individuale e sociale; di quella tecnico/professionale e di quella creativa e morale; dell'adulto

¹² *Ibidem*, pp. 24-31.

¹³ Cfr. E. Spranger, *Difesa della pedagogia europea*, tr. it., Roma, Armando, 2000, pp. 55-67.

¹⁴ Cfr. B. Suchodolsky, *Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza*, tr. it., Roma, Armando, 1962.

che accoglie l'innovazione tecnologica e di quello che non si fa anichilire da un progresso che non ha più un ordine assiologico. Con un'espressione significativa, Mencarelli sostiene che l'educazione permanente debba guardare "a una sintesi operativa e originale"¹⁵.

Una parte dell'analisi di Mencarelli, pur così all'avanguardia, mostra alcuni segni lievemente regressivi rispetto al tema del ruolo delle donne e dei giovani nella società, soprattutto quando l'autore svolge una riflessione su questi ultimi sulla base di alcune inchieste. I giovani sono osservati in modo favorevole, a dire il vero, ma si parla anche di una tendenza all'appiattimento e all'imborghesimento, caratteristica che, in relazione a coloro, i quali, da lì a poco, saranno protagonisti delle rivolte del Sessantotto, non pare particolarmente ben attribuita. Altresì, sul ruolo delle donne, dopo avere ripreso uno dei "dogmi" del cattolicesimo, ovvero l'esaltazione della differenza sessuale, già così presente nei testi di Edith Stein, e averlo fatto congiuntamente a un apprezzamento del movimento di emancipazione, Mencarelli offre improvvisamente una prospettiva più cauta¹⁶.

In generale, lo sguardo di Mencarelli sull'educazione permanente e sulla scuola (egli osserva la seconda come principale agente della prima) è uno sguardo che rifugge quella che Mazzetti aveva definito "funzione vicariante" e porta l'autore ad affrontare nel dettaglio una programmazione didattica aperta alla comunicazione, all'esperienza e alla ricerca. L'autore apprezza l'intenso lavoro teorico-pratico di Anna Lorenzetto sull'alfabetizzazione, ma ritiene che l'educazione permanente debba spingersi oltre una funzione compensatoria e muoversi verso una funzione "costitutiva". Tale lettura, tuttavia, che non riconosce il valore complessivo dell'alfabetizzazione, forse sconta il fatto che allora, in Italia, non fosse ancora stata compresa la vastità e l'importanza del lavoro di Paulo Freire in America Latina.

In conclusione, Mencarelli intravede la necessità di una società "educatrice", che vinca i contrasti interni che affliggono la società italiana degli anni Sessanta e che si manifestano nei grandi divari economici, nella migrazione interna e in una certa dispersione giovanile. Con notevole capacità anticipatoria, l'autore comprende come l'innovazione tecnologica (che egli definisce "cibernetica") da sola non basti a favorire l'educazione permanente, giacché diminuire il tempo di lavoro e aumentare quello dell'autoistruzione non è di per sé suffi-

¹⁵ M. Mencarelli, *Educazione permanente...*, cit., p. 69.

¹⁶ *Ibidem*, pp. 132-140.

ciente se non vi è una cultura che sorregge la spinta autoformativa degli adulti.

3. Il ruolo della scuola di base

Il tema è affrontato, in particolare, nel testo, edito nel 1969 e ripubblicato nel 1976, *Scuola di base e educazione permanente*, nel quale Mencarelli definisce la pedagogia dell'adulto come avviata ed avallata, anche se secondo prospettive di segno diverso. La necessità di impegnarsi intorno all'educazione degli adulti nasce, tuttavia, anche da una carenza, generata dall'incapacità dell'attivismo di affrontare a fondo il problema degli analfabetismi.

La posizione di Mencarelli, dimostrata anche dagli orientamenti della filosofia dell'educazione che egli cita¹⁷, è sempre incentrata su una visione umanista/personalista. Per tenere la persona al centro del discorso, l'autore prospetta la necessità che pedagogia dell'età evolutiva e pedagogia dell'adulthood (termine, quest'ultimo, che Mencarelli non usa, ma che oggi si deve anche alla sua riflessione) si riconoscano a vicenda. Per preparare un terreno fertile allo sviluppo dell'educazione permanente, occorre che la scuola tenga insieme spontaneismo – che viene apprezzato quando non è del tutto irrazionale – e educazione all'intenzionalità; ciò significa mantenere una rotta precisa verso obiettivi e valori universalistici, ma sempre con attenzione alla realizzazione della persona in rapporto alla peculiarità delle fasi evolutive che essa affronta¹⁸. L'orientamento, inteso come tensione verso i valori, emerge in qualche modo come il contrassegno dell'età adulta, più ancora che il vissuto, che attende sempre di essere "risignificato" dal soggetto che ne è titolare. Non si trova, tuttavia, un disconoscimento del valore dell'esperienza: soprattutto in riferimento alla questione dell'analfabetismo, rispetto alla quale Mencarelli cita gli autori Lengrand, Mazzetti, Lorenzetto, egli afferma che, in età adulta, esso finisce per coincidere non con la non conoscenza astratta di soggetti e argomenti, ma con la non conoscenza empirica degli stessi. La persona, ancora una volta, è al centro della sintesi tra esperienza e orientamento e la scuola, per arrivare a supportare tale idea, deve avvalersi non solo di un'attitudine alla ricerca, che era già stata proposta nel testo di cui

¹⁷ Cfr. M. Mencarelli, *Scuola di base e educazione permanente*, Brescia, La Scuola, 1969, pp. 30-34.

¹⁸ *Ibidem*, pp. 54-55.

si è già detto e che tornerà nelle pagine successive, ma anche di uno sfondo, un contesto che condivide la sua cultura nei principali orientamenti¹⁹. Affrontando il tema del rinnovamento metodologico della scuola, Mencarelli parte dal problema della definizione del metodo, giungendo ad affermare che esso debba essere orientato da una antropologia pedagogica e che debba rifuggire sia la *routine* sia l'improvvisazione; l'aggiornamento del metodo, in tal senso, altro non è se non "la focalizzazione, in termini di cultura e di scienza e delle possibilità educative, dell'azione di magistero"²⁰. In relazione ai metodi scolastici dell'epoca, tuttavia, Mencarelli rileva, attraverso studi di carattere anche comparativo, una tendenza ad adottare metodi attivi in modo non coordinato né orientato ad obiettivi pedagogici chiari.

Partendo dall'importanza del concetto di piano di studio quale parte del più complessivo "piano di lavoro", si sviluppa un ragionamento che tiene in egual misura conto dell'atteggiamento strutturalista di Bruner (là dove la struttura, però, non sia intesa come rigida e immutabile) e delle esigenze di attivismo sottolineate, intese come la capacità dell'ente scolastico di aiutare il singolo nella sua esperienza auto-realizzativa. Mencarelli tiene sempre insieme slancio morale e studio dell'ambiente, significando come l'attenzione alle direttive etiche non possa che confrontarsi con le condizioni ambientali intese in senso lato. Anche nella visione di Dévaud, l'esperienza ambientale come esperienza educativa non deve essere intesa come da acquisire passivamente. Su questo tema, Mencarelli insiste, anche rispetto a una rilettura dell'educazione globale, intesa anch'essa come un globale che si costruisce e non si subisce.

Proseguendo sul filo di una critica all'attivismo, l'autore segnala anche la pericolosità di una disattenzione alla didattica della lingua, intesa come abdicazione a uno studio storico-critico della lingua stessa, antidoto, quest'ultimo, alla tirannia di quella che l'autore definisce "civiltà dell'immagine" (siamo tra la fine degli anni Sessanta e la metà degli anni Settanta!). Ma quali orientamenti dell'educazione linguistica possono aiutare la persona a sviluppare una visione di sé come impegnata permanentemente nella propria educazione? Una lingua introiettata nelle sue regole e peculiarità, che però diviene anche veicolo della propria personalissima espressione.

¹⁹ *Ibidem*, pp. 78-81.

²⁰ *Ibidem*, p. 122.

Senza uscire dalla dialettica tra attivismo e strutturalismo, Mencarelli si sofferma, successivamente, sul valore permanentemente formativo della geografia e della storia quali elementi della conoscenza e dell'identità della persona²¹. Il capitolo si chiude con un'attenzione al presente inteso come educazione che, a partire dal grado di sviluppo atteso del bambino e dell'adolescente, lo sollecita a porsi delle domande e a sviluppare quella che, sotto altro nome, non è altro che una *pedagogia critica*. La scuola ha come principali compiti quelli di *eliminare i pregiudizi*, intesi come ottusità, monotonia routinaria, intolleranza religiosa o di altro genere; *educare al potere autodecisionale*, appunto come forma di resistenza al disordine e alla mancanza d'orientamento dell'esperienza, avendone preventivamente riconosciuto il valore; *educare alla pace*: citando Montessori, Mencarelli ritorna al più classico e disatteso tema del Novecento e anzi, della storia dell'umanità; *formare integralmente l'uomo*: non è un fatto di grande novità che Mencarelli si ricongiunga con il maestro Maritain, però è significativo che questa educazione integrale si coniughi con un'accezione non utilitaristica, ma complessiva del termine di *competenza*, già allora in auge, e di *umanesimo popolare*.

Mencarelli svolge, infine, una breve quanto utile riflessione sul tempo libero, tema che appariva essergli già caro nel testo del 1964: educare attraverso il tempo libero non significa organizzarlo dettagliatamente e irreggimentarlo, ma viverlo (svago compreso) secondo un orientamento educativo che è il medesimo del tempo di lavoro.

In conclusione, Mencarelli sostiene che per affermare l'educazione permanente non sono sufficienti le riforme della struttura scolastica, ma occorre una società educante che riesca a sconfinare le forme di culto del divismo, di addormentamento, che un certo rapporto con le industrie dello svago adduce. In questo contesto, se non fosse che il libro di De Sanctis e Masala²² riguardante il rapporto tra cinema ed educazione degli adulti sarebbe stato pubblicato successivamente, pare quasi che Mencarelli voglia ingaggiare una discussione a distanza con l'altro autore che si occupava del tema, assumendo, però, una posizione molto diversa e critica intorno alla positività del rapporto arte popolare-educazione permanente. In fondo, però, è convinzione unanime dei due e di altri, che la vera educazione permanente salvi l'uo-

²¹ *Ibidem*, pp. 241-258.

²² Cfr. F. De Sanctis, F. Masala, *Pubblico e cineteche. Nuove frontiere del lavoro educativo all'uso del cinema*, Roma, Bulzoni, 1983.

mo dal suo essere mero consumatore e lo renda più vigile e autode-terminato.

4. *Il valore dell'animazione socio-culturale*

Quasi prendendo le mosse dagli argomenti di carattere pedagogico-sociologico appena accennati, in una sua opera del 1973, Mencarelli riflette su come non sia nuova, nella storia, una prospettiva dell'educazione come sviluppo della personalità, fatto che, tuttavia, all'inizio degli anni Settanta, si pone con una particolare urgenza storica. L'educazione permanente non va confusa né con l'"educazione popolare", soprattutto se intesa quale sforzo minimale di sopperire alle esigenze educative di base della popolazione, né con l'educazione dell'adulto, che, parimenti, risente di una connotazione compensatoria e sussidiaria. L'educazione permanente è, pertanto, soprattutto uno "stile di vita", che va appreso precocemente; "non si tratta", ammonisce Mencarelli, "dunque semplicemente dello sviluppo rousseauiano, ma della maturazione della propria originalità nel quadro etico-storico-culturale"²³. Ma su questo discorso – prosegue l'autore – pesa il retaggio di una concezione dell'educazione in cui vita pre-adulta e vita adulta sono intese come perfettamente separate e distinte in "preparazione al fare" e "fare".

Mencarelli, come nel testo precedentemente analizzato, auspica una riforma culturale della scuola e della società nel senso anzidetto e dimostra, ancora una volta, una grande preoccupazione verso una società suggestionata da tendenze deteriori che, naturalmente, colgono soprattutto gli adulti. Sulla base di un intenso lavoro che il pedagogista condivide con altri a livello internazionale, Mencarelli propone un'animazione socio-culturale che sia orientata dai criteri di educazione permanente enunciati in tutti i suoi scritti, ma si preoccupa anche di segnalare una storia dell'"educazione degli adulti" in Italia, che si snoda attorno alle tre tappe della lotta per l'alfabetizzazione, della costituzione dei centri di lettura e, infine, dei centri sociali di educazione permanente²⁴. Naturalmente, l'evoluzione della scuola popolare, legata alle tappe prima descritte, è andata incontro a problemi di volta in volta legati alla sistemazione logistica e tecnica ma anche a que-

²³ M. Mencarelli, *Educazione permanente e animazione socio-culturale*, Brescia, La Scuola, 1973, p. 19.

²⁴ *Ibidem*, pp. 42-49.

stioni e problemi di ordine prevalentemente teorico, riguardante una prospettiva che da compensatoria si faceva maggiormente articolata e ampia.

Mencarelli riporta, nel suo testo, tabelle molto interessanti riguardanti il decrescere dell'analfabetismo in Italia, regione per regione, ma anche una supervisione grafica dell'aumento delle iniziative in oggetto, che vanno dalla scuola popolare già attiva nel 1947-48 alla vasta gamma di corsi presente nel 1969-70 e, infine una tabella sulle iniziative specificamente intitolate all'educazione degli adulti, generiche dal 1949 e articolate nel 1969-70²⁵.

Interessante è lo sviluppo dell'iniziativa nel campo dell'educazione degli adulti nei cosiddetti centri di lettura: essi nascono per garantire una continuità all'alfabetizzazione. La persona che è giunta tardi al possesso della letto-scrittura è persona che non ha organizzato le sue abitudini e il suo stile di vita intorno ad essa, può dunque facilmente ricadere in una sorta di inerzia; il centro di lettura ha il merito di strappare la persona a quell'inerzia, benché resti il problema della mancanza di un'educazione permanente come cultura comune e diffusa. L'autore è attento, inoltre, a porre il problema della "infiltrazione" di tali iniziative, che nascono sulla base di un'aspirazione generalista e disinteressata, da parte di coloro i quali portano legittime, ma in qualche modo fuorvianti, richieste di professionalizzazione specifica.

Infine, si delineano i caratteri dei Centri sociali dell'Educazione Permanente, che intercettano una società in crescita, tendente alla diversificazione. Si tratta di strutture che ambiscono a porsi "in ascolto" delle reali esigenze formative e che spaziano dall'orientamento specificamente professionale alla formazione della persona: preludono a quello che verrà definito "sistema formativo integrato" e che ha la funzione di gestire e coordinare piuttosto che di erogare direttamente. La parte conclusiva del testo di Mencarelli si occupa di definire il concetto di animazione socio-culturale raccogliendo i dati comparativi e fotografando la situazione europea dell'inizio degli anni Settanta. Si potrebbero evidenziare diversi aspetti, che avvicinano ma anche distanziano l'essenza dell'animazione socio-culturale nel contesto storico di Mencarelli e in quello attuale, ma vale senz'altro la pena di evidenziare il ruolo dell'animazione come *avanguardia*: essa, tanto più è formativa quanto più intercetta prospettive culturali e sociali non ancora pienamente visi-

²⁵ *Ibidem*, p. 56. A titolo d'esempio, si vedano i "Corsi per i genitori", che risultano 85 nel 1959-60 e ben 1785 nel 1970.

bili. L'animazione non ha un contenuto fisso quanto invece ha un metodo. In sostanza, dunque, cos'è mancato ad essa? Parafrasando Lorenzetto, Mencarelli afferma che l'animazione educativa necessita di un suo Rousseau, di una sua legittimazione teoretica²⁶. In tale contesto, si pone anche il problema del rapporto tra testo e video, e si rileva che, sorprendentemente, l'avvento della TV non ha soppiantato la carta stampata, come si poteva temere e come, purtroppo, sembra poi essere avvenuto. A differenza che in altri punti dell'opera dell'autore, il discorso pare piuttosto ottimistico rispetto a una capacità dell'uomo di volgere in termini educativi la propria esposizione alle immagini.

5. *Infine, la democrazia*

A metà degli anni Ottanta, Mario Mencarelli cura un testo in cui compaiono anche gli autorevoli contributi di Richmond, docente di Pedagogia dell'università di Glasgow e di Suchodolsky, omologo dell'università di Varsavia. Le tre riflessioni affrontano precisamente il tema del rapporto tra democrazia ed educazione permanente. In particolare, secondo il nostro autore, il discorso sull'educazione permanente diviene necessario in riferimento a una mancata fiducia nella partecipazione politica che, come è noto, si è manifestata con vigore, in Italia, nella prima metà degli anni Ottanta (si vuole far notare quanto, nel Paese, siano state influenti, da un lato, le conseguenze di una recessione economica, che riguarda peraltro tutto il continente europeo e oltre e la fase drammatica degli anni di piombo). Questo contesto storico ha posto l'educazione tutta, soprattutto nella teorizzazione che ha prodotto l'idea di società educante, proprio di fronte al tema ancestrale della propria funzione²⁷.

In particolare, l'educazione permanente – scrive l'autore – si trova a dover affermare il valore non della reattività (il disporsi a rispondere a singoli obiettivi emergenti), ma della creatività, cioè a “scoprire” un nuovo orientamento basato, a sua volta, su una “scoperta”, quella dell'adulto come soggetto d'educazione, traguardo al quale l'attivismo non è giunto, fermandosi a metà strada rispetto a quello che sarebbe stato un suo naturale compimento.

²⁶ *Ibidem*, p.180.

²⁷ Cfr. M. Mencarelli, *Educazione permanente, democrazia, creazione culturale*, in M. Mencarelli (a cura di), *Educazione permanente e democrazia*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1983, pp. 13-16.

L'aspetto pedagogico si rivela proprio come quello più drammaticamente carente nella realizzazione della democrazia, là dove esso veniva esplicitato in tutta la sua importanza già da Dewey; il sistema democratico, altresì, proprio nelle sue insufficienti espressioni concrete, dimostra i suoi limiti e le sue distorsioni, come già aveva pensato Capitini nel suo teorizzare l'omnicrazia. Partendo da un sempre fecondo confronto tra la visione di Dewey e quella di Maritain, Mencarelli si preoccupa, soprattutto, di mettere in luce il problema dello smarrimento della dimensione assiologica, legata agli obiettivi ultimi, della democrazia, che rischia di perdersi in un esercizio acritico e meccanico dei suoi mezzi²⁸.

Lo sguardo sul tema del lavoro non può che mutare anch'esso; ora l'esperienza lavorativa non può essere disgiunta da quella formativa e il lavoro non ha valore solo in quanto azione purchessia, ma deve rispondere a bisogni reali e non fittizi, deve essere gratificante e realizzante. Sulla stessa lunghezza d'onda appare il discorso sul diritto all'educazione che Mencarelli preferisce pensare più complessivamente come diritto "a essere", in senso integrale. Al concetto giuridico e politico di uguaglianza, infatti, l'autore, seguendo Dewey, aggiunge l'idea della profonda differenza individuale.

All'inizio del presente testo si è fatto riferimento al tema delle barriere ideologiche che impediscono di ottenere uno sguardo aperto sui temi di ricerca di un autore; è significativo osservare come tale discorso venga affrontato da Mencarelli per legittimare la nascita e l'affermazione delle scienze pedagogiche, quale insieme di percorsi specifici che offrono dignità scientifica (e appunto non ideologica) allo studio di temi dell'educazione differenti. Ma la funzione delle scienze pedagogiche non deve essere solo quella strettamente scientifica; esse posseggono una funzione pubblica, chiarificatrice, che sta a sostegno dello sviluppo della comunità e del singolo, proprio in virtù del fatto che sono una sintesi di "tecniche e valori".

Scrivendo Mencarelli: "non ci pare di essere giudici troppo severi se affermiamo che l'istruzione ricorrente è vissuta in genere in termini di consumo delle informazioni esistenti, ben al di qua di un impegno di cultura di sé stessi che si dispieghi anche creativamente davanti al patrimonio culturale che è andato storicamente producendosi"²⁹: con

²⁸ Cfr. J. Maritain, *Per una filosofia dell'educazione*, tr. it., Brescia, La Scuola, pp. 57-113.

²⁹ M. Mencarelli, *Educazione permanente, democrazia...*, cit., p. 41.

questa preoccupazione, innegabilmente attuale, ma naturalmente anche con l’auspicio e l’impegno per una trasformazione, si chiudono la riflessione dell’autore e i nostri brevi commenti.

Egli ha, nell’ultimo testo preso qui in esame, ulteriormente chiarificato una posizione che emerge sin dalle prospettive degli esordi, ovvero che l’educazione permanente è una concezione pedagogica complessiva, che s’ispira a un’idea fondamentale dell’educazione, idea che per sua natura non può che conformare tutti i soggetti e le agenzie che agiscono educativamente. L’educazione permanente, secondo tale concezione, deve avere un fondamento scientifico, che, in quanto tale, cataloga, analizza e differenzia le diverse specialità (pedagogia sociale, speciale, educazione degli adulti, didattica...) ma anche un orientamento valoriale, ispirato a criteri di creatività e criticità, mancanti i quali l’educazione permanente non può che ridursi a un insieme di tecniche di adattamento che non liberano la persona ma, al contrario, la rendono più che mai vittima di un’integrazione funzionale, che non coincide con quella umana e sociale, ma ne rappresenta una parte limitata.

Riferimenti bibliografici

- Cambi F., *La ricerca educativa nel Novecento. Linee per un’interpretazione metodologica e riflessiva*, in “Studi sulla formazione”, I-II, 2009, pp. 23-32
- Capitini A., *Educazione aperta I*, Firenze, La Nuova Italia, 1967
- Cornacchia M., *Cultura umanistica e approccio organizzativo: il presunto bivio dell’educazione degli adulti in Italia*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 8, 2014, pp. 18-30
- De Sanctis F., Masala F., *Pubblico e cineteche. Nuove frontiere del lavoro educativo all’uso del cinema*, Roma, Bulzoni, 1983
- Fadda R., *L’adulto tra lavoro e “cura di sé”*, in “Studium Educationis”, 1, 2001, pp. 24-33
- Gatti G., Lucci M., *Mario Mencarelli: bibliografia*, Roma, Bulzoni, 1999
- Gramsci A., *Quaderni del carcere*, Torino, Einaudi, 2011
- Granese A., *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*, Roma, Armando, 2008
- Lorenzetto A., *Lineamenti storici e teorici dell’educazione permanente*, Roma, Studium, 1976
- Macchietti S. S. (a cura di), *Per una pedagogia di frontiera*, Roma, Bulzoni, 1998
- Macchietti S. S., *Mario Mencarelli: trentacinque anni di ricerca pedagogica*, in G. Gatti, M. Lucci, *Mario Mencarelli: bibliografia*, Roma, Bulzoni, 1999
- Macchietti S. S., *La proposta pedagogica di Mario Mencarelli. Attualità e attese*, in “Studium educationis”, 1, 2011, pp. 7-17
- Marescotti E., *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Milano, Unicopli, 2012

119 – *Alle origini dell'educazione permanente in Italia:
il maestro "inattuale" Mario Mencarelli*

- Maritain J., *Per una filosofia dell'educazione*, tr. it., Brescia, la Scuola, 2001
- Mazzetti R., *Dalla funzione vicariante alla funzione costitutiva*, Napoli, Istituto Editoriale del Mezzogiorno, 1963
- Mencarelli M., *Educazione permanente e animazione socio-culturale*, Brescia, La Scuola, 1973
- Mencarelli M., *Educazione permanente, democrazia, creazione culturale*, in M. Mencarelli (a cura di), *Educazione permanente e democrazia*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1983
- Mencarelli M., *Educazione permanente. Dall'educazione di base all'educazione dell'adulto*, Brescia, La Scuola, 1964
- Mencarelli M., *Scuola di base e educazione permanente*, Brescia, La Scuola, 1969
- Spranger E., *Difesa della pedagogia europea*, tr. it., Roma, Armando, 2000
- Suchodolsky B., *Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza*, tr. it., Roma, Armando, 1962

Strumenti per valutare l'apprendere ad apprendere: un percorso di ricerca-formazione realizzato con gli insegnanti del primo ciclo

Davide Capperucci

Il presente contributo documenta un percorso di ricerca-formazione realizzato con un campione di insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado finalizzato alla valutazione della competenza chiave di cittadinanza dell'apprendere ad apprendere. A tale scopo è stato elaborato un modello valutativo, chiamato KC-ARCA Model (Key Competences – Assessment, Rubrics, Certification of Achievement Model), che, in via esplorativa, è stato sperimentato all'interno delle scuole coinvolte nella ricerca.

The present paper outlines a research-training process carried out with a sample of primary and lower secondary school teachers aimed at assessing the key competence of citizenship learning to learn. For this purpose, an assessment model was developed called KC-ARCA Model (Key Competences – Assessment, Rubrics, Certification of Achievement Model) which was tested in an exploratory way within the schools involved in the research.

Parole chiave: apprendere ad apprendere, valutazione, competenze chiave, rubriche, compiti autentici

Keywords: learning to learn, assessment, key competences, rubrics, authentic tasks

1. Introduzione

L'introduzione del “costrutto” delle competenze all'interno del sistema di istruzione ha rappresentato uno degli elementi di maggiore innovazione degli ultimi decenni¹. Questo ha comportato una maggiore attenzione ai risultati di apprendimento, rispetto ai contenuti delle discipline, mettendo al centro dell'offerta formativa la qualità degli apprendimenti maturati dagli alunni².

¹ Cfr. M. Pellerey, *Le competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Napoli, Tecnodid, 2010; P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2003; B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, Milano, FrancoAngeli, 2003.

² Cfr. Maccario D., *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, Torino, Sei, 2012.

Questi cambiamenti hanno inciso non solo sulla progettazione curricolare, ma anche sulla valutazione³. A livello docimologico, infatti, si sono affermati nuovi approcci e strumenti di valutazione, in grado di rilevare non solo il possesso di solide conoscenze, ma anche la capacità dell'alunno di applicarle in situazioni problematiche reali. Quello che emerge dagli studi teorici e empirici sull'*authentic assessment*⁴ evidenzia soprattutto la necessità di proporre alle scuole strumenti complessi in grado di rilevare competenze trasversali come il saper analizzare e risolvere problemi, saper apprendere e riflettere sulle proprie esperienze, saper valorizzare gli apprendimenti precedenti a prescindere dal loro contesto di acquisizione per svilupparne e sperimentarne altri in ambiti di intervento (anche) diversi⁵. Una valutazione che presta attenzione sia ai processi di risoluzione di problemi che ai prodotti di apprendimento, che considera rilevante sia la dimensione individuale dell'apprendere ma anche la capacità di lavorare efficacemente e cooperativamente con gli altri, che si configura come strumento di valutazione esterna, ma che è in grado di sviluppare anche l'autovalutazione e l'autoregolazione dell'alunno, valorizzando al massimo il *feedback* dell'insegnante⁶.

2. Il quadro teorico di riferimento: la valutazione autentica

Il quadro teorico di riferimento a cui si rifà il presente contributo è quello dell'*authentic assessment*, che, come sottolineato da McClelland⁷, Gardner⁸, Glaser e Resnick⁹, ha per obiettivo quello di costruire

³ Cfr. R. Trinchero, *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

⁴ Cfr. B. R. Worthen, *Measurement and Assessment in Schools*, Reading (MA), Longman, 1992; C.I. Chase, *Contemporary Assessment for Educators*, Reading (MA), Longman, 1999; G. Wiggins, *The case for authentic assessment*, in "Practical Assessment, Research & Evaluation", 2(2), 1990, pp. 1-3.

⁵ Cfr. I. Vannini, *La Qualità nella didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*, Trento, Erickson, 2009.

⁶ Cfr. P. Lucisano, C. Corsini, *Docenti e valutazione di scuole e insegnanti*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", 15, 2015, pp. 98-109.

⁷ Cfr. D.C. McClelland, *The knowledge testing-educational complex strikes back*, in "American Psychologist", 49(1), 1994, pp. 66-69.

⁸ Cfr. H. Gardner, *Assessment in Context: The Alternative to Standardized Testing*, in B. R. Gifford, M. C. O'Connor (Eds.), *Changing Assessments. Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction*, Boston, Kluwer Academic Publishers, 1992, pp. 77-119.

strumenti e metodi di valutazione complessi, multidimensionali e *performance-based*, in grado di superare la rigidità che talvolta viene attribuita alla valutazione affidata ai test.

La validità della valutazione si fonda sulla raccolta di evidenze, rese manifeste dall'esecuzione di una performance situata, e non tanto sul valore predittivo dei risultati ad un test. In questo caso la valutazione punta non solo a rilevare il grado di apprendimento acquisito dall'alunno ma anche a raccogliere quante più informazioni possibili sui processi che lo hanno generato e come le conoscenze maturate possono essere applicate e trasferite in molteplici contesti d'azione. Più che alla standardizzazione dei risultati, l'*authentic assessment* punta ad indagare secondo quali strategie l'alunno costruisce il proprio apprendimento (*personal learning*), facendo interagire diversi domini conoscitivi, esperienze, acquisizioni utili a fronteggiare situazioni complesse in condizioni di costante evoluzione.

Questo nuovo modo di pensare la valutazione, come qualcosa che va oltre l'apprendimento e la rievocazione di informazioni, pone nuove sfide per la scuola, chiamata ad affiancare ai metodi tradizionali di valutazione nuovi dispositivi basati su modalità dirette di *performance assessment*, dove l'azione agita dall'alunno costituisce il risultato delle conoscenze e abilità acquisite e della sua capacità di “conversare riflessivamente con la situazione”¹⁰ attraverso la realizzazione di veri e propri itinerari di indagine.

L'*authentic assessment*, infatti, non assegna alla valutazione nessun valore predittivo o proiettivo, ma osserva e valuta l'azione prodotta in situazione, il che rende l'apprendimento un prodotto contestualizzato, trasferibile in situazioni d'uso simili o differenti (*near or far transfer*)¹¹. L'*authentic assessment* intende fornire un *feedback* sia riguardo ai prodotti che ai processi di apprendimento, raccogliendo in-

⁹ Cfr. R. Glaser, L.B. Resnick (Eds.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale (NJ), Erlbaum, 1989.

¹⁰ D. A. Schön, *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, tr. it., Milano, FrancoAngeli, 2006, p. 64.

¹¹ Cfr. H. D. Stolovitch, A. Yapi, *Use of case study method to increase near and far transfer of learning*, in “Performance improvement quarterly”, 10(2), 1997, pp. 64-82; S. M. Barnett, S.J. Ceci, *When and where do we apply what we learn?: A taxonomy for far transfer*, in “Psychological bulletin”, 128(4), 2002, pp. 612-637; S. Yamnill, G.N. McLean, *Theories supporting transfer of training*, in “Human resource development quarterly”, 12(2), 2001, pp. 195-208.

formazioni non solo sui dati di conoscenza posseduti dal soggetto ma anche sul funzionamento di processi cognitivi superiori come il pensiero critico-analitico, il problem solving, la metacognizione, il ragionamento, la selezione di azioni efficaci¹², operazioni queste ultime che stanno alla base della competenza dell'apprendere ad apprendere.

Per fare tutto questo è necessario ricorrere a strumenti complessi capaci di andare oltre la rilevazione delle conoscenze acquisite, capaci di descrivere la qualità dei comportamenti cognitivi e esecutivi che un alunno è in grado di mettere in atto in situazioni problematiche note o inedite. Uno strumento utile a questo scopo sono le rubriche valutative¹³.

Le rubriche, oltre ad individuare le dimensioni caratterizzanti la *performance* che intendiamo valutare, sono in grado di descrivere qualitativamente le diverse gradazioni con cui detta *performance* viene messa in atto dall'alunno, mettendo in evidenza il grado di padronanza (*proficiency*) con cui il bambino/ragazzo è in grado esprimere quel determinato comportamento attraverso l'esecuzione di un compito. Per poter rilevare empiricamente i livelli con cui un alunno è in grado di realizzare una prestazione, occorre tuttavia creare delle situazioni reali o simulate in cui vengono create le condizioni per operare concretamente in funzione della risoluzione di problemi significativi, sia operativi che intellettuali. In questo caso può essere utile fare ricorso ai cosiddetti compiti autentici (*authentic tasks*) o compiti di realtà (*reality tasks*)¹⁴.

Un compito autentico richiede la mobilitazione di capacità interne, conoscenze, abilità e competenze che l'alunno ha acquisito a scuola o in altri contesti educativi (anche non formali o informali). Secondo l'*authentic assessment*, un compito autentico, anche quando è riferito a specifici contesti di studio, non può affidarsi solo ed esclusivamente

¹² Cfr. J. Arter, L. Bond, *Why is assessment changing*, in R.E. Blum, J.A. Arter (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 1996.

¹³ Cfr. H. Goodrich, *Understanding rubrics*, in "Educational Leadership", 54(4), 1996, pp. 14-17; D. Capperucci, *L'uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze: il modello Va.R.C.Co.*, in "Form@re - Open Journal per la formazione in rete", 16(1), 2016, pp. 133-151.

¹⁴ Cfr. L. Darling-Hammond, *Performance assessment and educational equity*, in "Harvard Educational Review", 64(1), 1994, pp. 5-30; F. Tessaro, *Compiti autentici o prove di realtà?*, in "Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione", 12(3), 2014, pp. 77-88.

all'accumulo di conoscenze disciplinari, poiché esso richiede sempre e comunque la capacità di attivare competenze di metariflessione e *knowledge management*, come il selezionare, generalizzare, modellizzare, identificare relazioni, trasferire e applicare elementi conoscitivi in contesti reali. Elementi conoscitivi che, se lasciati isolati, non sono in grado per loro conto di "impattare" efficacemente sul problema da risolvere. Un'esperienza autentica lascia un "solco" nella memoria apprenditiva del soggetto, tale da aiutarlo a riconoscere situazioni-problema già incontrate in precedenza. Sono parte integrante di questo tipo di memoria le strategie impiegate dal soggetto per comprendere il problema, le ipotesi formulate per risolverlo, le azioni pianificate e poi messe in atto, i tentativi per prove ed errori, le alternative sperimentate sul campo, ecc. Dispositivi euristici che non valgono *una tantum* ma che, una volta utilizzati, entrano a far parte del patrimonio esperienziale, conoscitivo dell'alunno che saprà come rievocarli ogni qualvolta si troverà di fronte a situazioni analoghe¹⁵.

Per promuovere la costruzione di competenze sia disciplinari che trasversali, la competenza dell'apprendere ad apprendere può fornire un contributo fondamentale, andando a potenziare funzioni cognitive superiori, come la riflessione, l'analisi, la metariflessione, la formulazione di domande e ipotesi, la formazione del pensiero critico e di quello argomentativo, oggi sempre più richieste sia nello studio che nei contesti di vita¹⁶.

3. *L'apprendere ad apprendere: definizione del costrutto*

Definire il costrutto della competenza dell'apprendere ad apprendere non è un compito semplice, sia per la numerosità delle dimensioni che questa competenza presenta sia per la complessità dei processi euristici ed ermeneutici che si generano nel momento in cui essa viene applicata in situazioni reali. Non a caso Stringher¹⁷, prendendo in esame gli studi scientifici maggiormente significativi su questo argo-

¹⁵ Cfr. D. Hart, *Authentic assessment. A Handbook for Educators*, Menlo Park (CA), Addison-Wesley, 1994.

¹⁶ Cfr. R.E. Bennett, F. Jenkins, H. Persky, A. Weiss, *Assessing complex problem-solving performances*, in "Assessment in Education: Principles, Policy and Practice", 10(3), November 2003, pp. 347-365.

¹⁷ Cfr. C. Stringher, *Learning competence: an Italian exploratory research in elementary schools*, in *Learning to learn network meeting Report from the second meeting of the network*, Ispra, CRELL/JRC, 2006.

mento, ha individuate ben 40 definizioni diverse. Da questa analisi si ha la conferma della complessità epistemologica dell'apprendere ad apprendere al quale sono collegati una molteplicità di altri concetti come quelli di metacognizione, cognitivismo, socio-costruttivismo, apprendimento permanente, valutazione delle competenze, ecc.

Per orientarsi all'interno di una produzione scientifica così vasta, nella letteratura internazionale possiamo individuare soprattutto due paradigmi psico-pedagogici che hanno cercato di definire a partire da dati di ricerca il costrutto dell'apprendere ad apprendere: l'approccio cognitivista, che ha preso in esame i meccanismi che consentono l'attivazione di processi meta-cognitivi, e quello socio-costruttivista che ha indagato soprattutto le modalità con cui l'apprendimento viene determinato a seconda dei contesti sociali e culturali a cui il soggetto appartiene¹⁸.

Mentre il primo modello di ricerca considera l'apprendere ad apprendere come la capacità di entrare in contatto, acquisire e processare nuove conoscenze e abilità, sottoponendole al vaglio del pensiero riflessivo che ne analizza i processi di acquisizione e le finalità, il secondo considera i processi cognitivi, compresi quelli meta-riflessivi, come azioni fortemente connesse ai contesti di acquisizione, che al di là delle risorse interne del soggetto, sono legati alla strutturazione degli ambienti di apprendimento, alle relazioni che si costruiscono all'interno dei contesti sociali, alla significatività che il soggetto attribuisce alle esperienze di apprendimento in cui è coinvolto.

Come sostengono Deakin Crick, Broadfoot e Claxton¹⁹ nell'apprendere ad apprendere sono coinvolte molteplici dimensioni, tali da renderlo un complesso *mix* che vede interagire insieme differenti funzioni mentali, esperienze, relazioni sociali, valori, atteggiamenti, credenze che, in base al coinvolgimento personale del soggetto e all'importanza che questo attribuisce loro, determinano opportunità di apprendimento replicabili in molteplici situazioni. L'apprendere ad apprendere, pertanto, oltre alla disponibilità di architetture e funzioni cognitive superiori, oltre alla presenza di condizioni sociali e relazionali stimolanti, richiede anche un coinvolgimento ed un'assunzione di responsabilità diretta da parte del soggetto che apprende, ovvero la

¹⁸ Cfr. M. S. Reed *et alii*, *What is social learning?*, in "Ecology and Society", 15(4), 2010, pp. 1-21.

¹⁹ Cfr. R. E. Deakin Crick, *Learning how to learn: the dynamic assessment of learning power*, in "The Curriculum Journal", 18(2), 2007, pp. 135-153.

messa in atto durante il processo di apprendimento di abilità di auto-regolazione sia cognitiva che affettiva funzionali all'assunzione del compito e alla sua risoluzione²⁰.

Alla base dell'apprendere ad apprendere vi è un costante e articolato processo di ricerca attorno a come il soggetto apprende, a quali sono le strategie e i dispositivi che mette in atto per acquisire nuove informazioni, costruire nuove conoscenze, realizzare interventi efficaci, per diventare quello che Amalathas²¹ ha definito un *learner for life*. Il principio di fondo che regola l'apprendere ad apprendere è la convinzione che "learning is learnable"²², che l'apprendimento possa essere investigato, reso oggetto di ricerche interdisciplinari che chiamano in causa studi legati alle neuroscienze, alla psicologia, alla pedagogia, alla didattica, alla sociologia, ecc. tali da rendere i soggetti consapevoli di quali sono le vie preferenziali che favoriscono l'accesso alla conoscenza e alla maturazione costante e progressiva di nuovi apprendimenti. L'apprendere ad apprendere, rispetto alla funzione autoregolativa dell'apprendimento richiamata in precedenza, oltre a far scoprire al soggetto come apprendere in maniera efficace, come utilizzare in maniera funzionale le conoscenze apprese affinché queste possano essere adattate ad altri contesti euristici e problemi da risolvere, permette anche di comprendere meglio quali sono le preferenze del soggetto rispetto all'apprendimento, che cosa alimenta il suo piacere di apprendere, quali sono i punti di forza e di debolezza del proprio apprendimento e come affrontarli.

Oltre agli studi presenti in letteratura, un'altra fonte impiegata per comprendere il costrutto dell'apprendere ad apprendere sono stati i documenti elaborati a livello europeo e nazionale. Nello specifico possiamo fare riferimento sia alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 Dicembre 2006 sulle Competenze chiave

²⁰ Cfr. J. Hautamäki *et alii*, *Assessing learning-to-learn: a framework*, Centre for Educational Assessment, Helsinki, Helsinki University/National Board of Education, 2002.

²¹ Cfr. E. Amalathas, *Learning to Learn in Further Education: A literature review of effective practice in England and abroad*, London (UK), The Campaign for Learning, 2007.

²² G. L. Claxton, *Learning Is Learnable (And We Ought To Teach It)*, in J. Cas-sell (Ed.), *Ten Years On, The National Commission for Education Report*, Bristol, National Commission for Education, 2004, pp. 237.

per l'apprendimento permanente²³ sia al D.M. n. 139 del 22 Agosto 2007, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*²⁴.

Nel primo caso viene fornita la seguente definizione dell' "apprendere ad apprendere" o "imparare ad imparare": "Imparare a imparare è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza".

Nella definizione dell'apprendere ad apprendere presente nei testi della Commissione europea sono contenuti riferimenti sia al modello psico-pedagogico cognitivista che a quello socio-costruttivista, e allo stesso modo sono considerate sia la dimensione cognitive che quella affettiva. La definizione contenuta nella Raccomandazione sottolinea l'importanza della spendibilità di detta competenza in molteplici contesti formativi, professionali e di vita a conferma della natura trasversale e *lifelong* dell'apprendere ad apprendere. La normativa nazionale ha recepito e adattato al mondo della scuola le indicazioni fornite a livello europeo, individuando nell' apprendere ad apprendere la capaci-

²³ Cfr. European Union, *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning* (2006/962/EC), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> (consultato il 18.02.20). La presente Raccomandazione è stata aggiornata ed integrata nel 2018. Cfr. European Union, *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG (consultato il 18.02.20).

²⁴ Il D. M. n. 139 del 22 Agosto 2007, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, oltre ad aver disposto l'elevamento dell'obbligo di istruzione da 8 a 10 anni ha definito anche le competenze di base e le competenze chiave di cittadinanza previste al termine di un periodo scolastico decennale.

tà di compiere diverse azioni, da perseguire al termine di un percorso decennale di istruzione obbligatoria. Il documento elaborato dal MIUR²⁵ fa coincidere l'apprendere ad apprendere con la capacità di organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e metodo di studio e di lavoro.

In considerazione dell'ampiezza dei processi sottesi ad una competenza così complessa, gli insegnanti e i ricercatori coinvolti nel percorso di ricerca-formazione descritto nel presente contributo hanno deciso, rifacendosi anche agli studi di McCormick²⁶, di scomporre la competenza dell'apprendere ad apprendere in appositi indicatori, più agevoli da analizzare e da valutare attraverso la costruzione di apposite rubriche e compiti autentici. In questo caso specifico la competenza dell'apprendere ad apprendere in alunni del primo ciclo di istruzione è stata fatta coincidere con la capacità di: 1. autovalutazione; 2. individuazione e scelta delle informazioni; 3. utilizzo delle informazioni; 4. acquisizione di un metodo di studio; 5. organizzazione del lavoro scolastico. Sebbene la "somma delle parti" non necessariamente sia riconducibile "al tutto", a maggior ragione per una competenza così multiforme, la scelta di scomporre l'apprendere ad apprendere in indicatori autenticamente e empiricamente rilevabili all'interno del contesto scolastico non ha impedito tuttavia di considerare detta competenza nella sua unitarietà individuando proprio nella valutazione dei singoli indicatori aspetti e dimensioni riconducibili anche ad altri²⁷.

4. *La ricerca sul campo e il Modello KC-ARCA*

4.1 *Il contesto della ricerca*

A livello ordinamentale sono stati molteplici i provvedimenti normativi che nel corso degli ultimi decenni hanno fatto emergere il biso-

²⁵ *Ibidem.*

²⁶ Cfr. R. McCormick, *Learning to Learn: Learning, Teachers and Schools*, in U. Fredriksson, B. Hoskins (Eds.), *Learning to Learn Network Meeting Report*, Report from the Second Meeting of the Network, 2006, pp. 38-42.

²⁷ Cfr. R. E. Deakin Crick, *Learning how to learn: the dynamic assessment of learning power*, in "The Curriculum Journal", 18(2), 2007, pp. 135-153; B. Hoskins, U. Fredriksson, *Learning to learn: What is it and can it be measured?*, European Commission JRC, 2008.

gno delle scuole di interrogarsi sulla valutazione delle competenze trasversali e quindi anche sulla valutazione dell'apprendere ad apprendere. Detti provvedimenti fanno riferimento al Decreto n. 254 del 16 novembre 2012, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'art. 1, comma 4*, del D.P.R. 20 marzo 2009²⁸, che ha introdotto un modello di curricolo verticale per competenze, il Decreto n. 139 del 22 agosto 2007 che all'"Allegato 2" ha indicato le competenze chiave di cittadinanza da sviluppare nel percorso dell'istruzione obbligatoria, richiamando quelle previste dalla Raccomandazione europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2006, ed infine la C.M n. 3 del 13 febbraio 2015 e il Decreto n. 742 del 3 ottobre 2017, che, prima in maniera sperimentale poi definitiva per tutte le scuole, hanno regolamentato la valutazione e certificazione delle competenze nel I ciclo di istruzione, individuando appositi strumenti, modelli e livelli di padronanza al termine della scuola primaria e secondaria di primo grado²⁹. Il percorso di ricerca-formazione che ha portato all'elaborazione del Modello KC-ARCA, è nato per rispondere al bisogno espresso da una rete di scuole della provincia di Arezzo di costruire strumenti funzionali alla valutazione delle competenze chiave in generale e dell'apprendere ad apprendere in particolare.

4.2 Il disegno della ricerca

Il percorso di ricerca-formazione³⁰ descritto nelle pagine successive ha coinvolto 7 istituti scolastici della provincia di Arezzo, costituitisi in rete a seguito di un finanziamento dell'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana destinato alla realizzazione di sperimentazioni per l'innovazione e il miglioramento della didattica. La ricerca ha visto la partecipazione di 52 insegnanti (29 di scuola primaria e 23 di scuola secondaria di primo grado), 3 ricercatori universitari e 1 rappresen-

²⁸ MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, in "Annali della Pubblica Istruzione", numero speciale, Le Monnier, 2012.

²⁹ Cfr. D. Capperucci, *Curricolo e progettazione per "unità di competenza"*, in D. Capperucci, G. Franceschini, E. Guerin, G. Perticone, *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria*, Milano, FrancoAngeli, 2016b.

³⁰ Cfr. G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018; G. Benvenuto, *Stili e metodi della ricerca educativa*, Roma, Carocci, 2015.

tante dell'USR Toscana. Il bisogno di ricerca che le scuole e gli insegnanti hanno manifestato fin dall'inizio dell'indagine è stato quello di costruire dal basso un modello di valutazione della competenza chiave di cittadinanza dell'apprendere ad apprendere capace di leggerne l'evoluzione in continuità dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado. Da qui la formulazione della domanda di ricerca che insegnanti e ricercatori hanno condiviso assieme: come sviluppare un modello metodologico in grado di supportare gli insegnanti nella valutazione dell'apprendere ad apprendere in modo tale da rilevarne la maturazione nel passaggio da un ordine di scuola all'altro?

A partire da questa domanda sono stati individuati due obiettivi prioritari:

1. scegliere e/o costruire strumenti di valutazione della competenza dell'apprendere ad apprendere che presentino un grado di validità e affidabilità riconosciuti almeno all'interno delle scuole coinvolte nella ricerca;
2. contribuire allo sviluppo professionale degli insegnanti in merito alla valutazione delle competenze, con riferimento soprattutto all'apprendere ad apprendere.

La ricerca è stata poi realizzata attraverso le seguenti fasi:

1. costituzione del gruppo di ricerca-formazione: composto da 7 docenti-referenti (1 per istituto), 3 ricercatori dell'Università di Firenze e 1 rappresentate dell'USR Toscana;
2. definizione del costrutto della competenza dell'apprendere ad apprendere e degli indicatori che la caratterizzano;
3. definizione del disegno di ricerca: condivisione della metodologia di ricerca e degli strumenti da impiegare (rubriche e compiti autentici);
4. costituzione di 5 gruppi di lavoro: composti da docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado che, lavorando in continuità, hanno contribuito alla costruzione di rubriche e compiti autentici sulla competenza dell'apprendere ad apprendere;
5. revisione degli strumenti progettati attraverso processi di triangolazione tra pari;
6. socializzazione e diffusione degli strumenti valutativi progettati all'interno degli istituti partecipanti al percorso di ricerca formazione;
7. valutazione ex-post del percorso di ricerca-formazione rispetto ai processi attivati, ai prodotti realizzati e allo sviluppo professionale degli insegnanti.

4.3 Prodotti e risultati della ricerca

Individuata una definizione condivisa della competenza dell'apprendere ad apprendere, per ciascuno degli indicatori ad essa riferiti (1. autovalutazione; 2. individuazione e scelta delle informazioni; 3. utilizzo delle informazioni; 4. acquisizione di un metodo di studio; 5. organizzazione del lavoro scolastico), sono stati costituiti appositi gruppi di lavoro in verticale, composti da docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado, così da procedere alla costruzione degli strumenti per valutarla: le rubriche e i compiti autentici.

Le rubriche di valutazione sono state progettate allo scopo di evidenziare la progressione dell'indicatore prescelto nel corso delle varie classi della scuola primaria e secondaria di primo grado³¹. I descrittori individuati sono stati considerati come riferimenti flessibili rispetto ai quali orientare sia la progettazione per classi parallele che la valutazione dei risultati al termine di ciascun anno. In appendice a questo contributo è stato riportato un esempio di rubrica valutativa riferita all'indicatore "Autovalutazione" (Appendice 1); rubriche analoghe sono state elaborate per tutti gli altri indicatori.

In accordo con quanto previsto dalla teoria sull'*authentic assessment*³² per la costruzione dei compiti autentici sono stati seguiti i criteri-guida definiti da Wiggins³³, secondo il quale tale tipologia di compito deve: 1. fare emergere precise evidenze, rintracciabili direttamente nella *performance* resa dall'alunno, e non limitarsi alla raccolta di nozioni, conoscenze dichiarative aventi un valore predittivo sul grado di maturazione della competenza raggiunta dall'alunno; 2. richiedere l'attivazione di processi cognitivi complessi come la capacità di ragionare sui problemi e l'individuazione di soluzioni innovative, divergenti, da cui possono emergere anche più alternative risolutive; 3. stimolare la partecipazione attiva dell'alunno alla costruzione della

³¹ Cfr. C. Danielson, P. Hansen, *A collection of performance tasks and rubrics*, Larchmont (NY), Eye On Education, 1999.

³² Cfr. D.A. Archibald, F.M. Newman, *Beyond standardized testing: Assessing authentic academic achievement in secondary schools*, Washington DC, National Association of Secondary School Principals, 1988; L. A. Shepard, *Psychometricians' beliefs about learning*, in "Educational Researcher", 20(7), 1991, pp. 2-16; R.J. Stiggins, *Student-centered classroom assessment*, New York, Macmillan, 1994; E. Gredler, *Classroom Assessment and Learning*, Reading (MA), Longman, 1999.

³³ Cfr. G. Wiggins, *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco (CA), Jossey-Bass, 1993.

conoscenza, mediante la rievocazione di apprendimenti precedenti (*prior learning*), il riconoscimento di situazioni problematiche simili già incontrate in precedenza, il riconoscimento di elementi differenti e innovativi posti dalla nuova situazione-problema, in questo modo l'alunno è messo nelle condizioni di scoprire autonomamente alcune delle strutture epistemologiche fondamentali dei saperi; 4. prevedere il ricorso a repertori di conoscenze e abilità indispensabili per affrontare compiti complessi e sfidanti, ciò che conta non sono l'ampiezza e l'estensione delle conoscenze possedute ma la plasticità e l'adattabilità di dette conoscenze/abilità a situazioni reali, nonché la capacità dell'alunno di reperire le informazioni utili alla comprensione del problema nel caso in cui non le abbia già; 5. offrire la possibilità di selezionare, ripetere e verificare una varietà di schemi d'azione utilizzando il *feedback* dell'apprendimento come strumento per correggere, aggiustare, migliorare le proprie competenze in vista del raggiungimento di crescenti livelli di padronanza. Sempre in appendice è stato inserito un esempio di compito autentico progettato per la valutazione dell'indicatore "Autovalutazione" (Appendice 2), così come declinato nella rubrica ad esso riferita.

5. Affidabilità dei prodotti realizzati e valutazione ex-post del percorso di ricerca-formazione

La condivisione dei prodotti realizzati dai gruppi di lavoro è stata effettuata prima all'interno dei singoli istituti di appartenenza, dove i referenti di scuola hanno raccolto le proposte di miglioramento e le hanno sottoposte al gruppo di coordinamento. Successivamente, per verificare l'affidabilità degli strumenti elaborati sono stati costituiti complessivamente 6 gruppi di *peer review* con il compito di revisionare i lavori prodotti, favorendo così la triangolazione dei punti di vista tra insegnanti e ricercatori³⁴.

Nello specifico le attività dei gruppi di revisione si sono concentrate prioritariamente sui seguenti aspetti:

1. chiarezza e progressione dei descrittori delle rubriche valutative;

³⁴ Cfr. A. Bonaccorsi, *La valutazione della ricerca come esperimento sociale*, in "Scuola democratica", 6(3), 2012, pp. 156-165; D.M. Sluijsmans, S. Brand-Gruwel, J. J. van Merriënboer, R. L. Martens, *Training teachers in peer-assessment skills: effects on performance and perceptions*, in "Innovations in Education and Teaching International", 41(1), 2004, pp. 59-78.

2. capacità delle rubriche di discriminare comportamenti qualitativamente diversi in base ai criteri di complessità, accuratezza, ampiezza, trasferibilità delle azioni previste;
3. validità e coerenza dei descrittori delle rubriche con le tipologie di compiti autentici proposte;
4. correlazione tra le fasi di esecuzione dei compiti autentici e i descrittori/livelli delle rubriche;
5. sostenibilità e attuabilità dei compiti autentici progettati.

Il processo di revisione tra pari (*peer review*) è stato articolato in due livelli.

Il primo livello ha visto la costituzione di 5 gruppi di *peer-reviewer*, composti mediamente da 8 docenti ciascuno ed estratti casualmente. Il compito assegnato ai 5 gruppi è stato quello di revisionare in maniera incrociata le rubriche e i compiti elaborati da altri gruppi di lavoro, evidenziando, attraverso un apposito *format*, tutte le criticità e le modifiche da apportare ai prodotti esaminati.

Il secondo livello del processo di triangolazione ha coinciso con la costituzione di un unico gruppo di *reviewer*, composto da 10 membri, di cui solo la metà di essi aveva preso parte ad uno dei 5 gruppi di revisione di primo livello. Questo è stato previsto per limitare l'incidenza del punto di vista dei gruppi del primo livello di revisione sul prodotto finale. La presenza della metà dei revisori di primo livello anche nella seconda fase di revisione tra pari è stata prevista per garantire continuità ai due distinti momenti del processo di revisione, affinché nel secondo livello di revisione fossero giustificate le istanze che nella fase precedente avevano portato i revisori di primo livello a modificare alcuni dei prodotti elaborati.

Nella prima colonna della Tab. 1 sono indicate le (principali) tipologie di revisioni apportate ai prodotti (rubriche e compiti autentici), con indicazione dei valori medi delle misure correttive effettuate dai 5 gruppi di *peer review*. Come si evince dai valori medi e assoluti degli interventi correttivi realizzati rispettivamente nel I e nel II livello di revisione, questi diminuiscono progressivamente, a dimostrazione di una maggiore triangolazione dei punti di vista dei docenti-revisori sulla qualità degli strumenti elaborati.

Tab. 1: Processo di revisione tra pari degli strumenti di valutazione elaborati

Tipologie di interventi di revisione	I livello di revisione (valori medi calcolati sui 5 gruppi di revisione di I livello)	II livello di revisione (valori assoluti del gruppo di revisione di II livello)
1. Individuazione delle dimensioni caratterizzanti ciascun indicatore di competenza	11,63	4
2. Revisione del grado di complessità dei descrittori di padronanza di ciascun indicatore di competenza	22,35	6
3. Eliminazione di aggettivi e avverbi modali nei descrittori di padronanza	22,55	7
4. Ulteriore esplicitazione del/dei comportamento/i atteso/i (evidenze) previsti dal descrittore di padronanza	14,81	6
5. Miglioramento del grado di corrispondenza tra il livello della rubrica e le fasi di esecuzione del compito autentico	15,00	10
6. Semplificazione o incremento delle performance richieste dal compito autentico	20,65	9
7. Modifiche agli aspetti progettuali e attuativi del compito autentico (tempi, fasi, uso dei materiali, formulazione delle consegne, ecc.)	12,50	7

A conclusione del percorso di ricerca-formazione è stato predisposto un questionario di valutazione ex-post allo scopo di rilevare il grado di soddisfazione dei docenti in merito a tre aspetti: i processi attivati grazie alla R-F, i prodotti realizzati e lo sviluppo professionale degli insegnanti. Nella Tab. 2 sono riportati i valori percentuali riferiti agli aspetti maggiormente significativi emersi dall'elaborazione delle risposte al questionario.

Tab. 2: Grado di soddisfazione dei docenti partecipanti al percorso di ricerca-formazione: punti di forza e di debolezza

Area 1: Processi attivati	%
Sviluppo di una maggiore propensione all'innovazione e alla ricerca didattica	73,1
Maturazione di un atteggiamento critico-riflessivo verso la valutazione delle competenze	75,2
Consapevolezza delle variabili legate ai processi valutativi in ambito scolastico	76,9

Attenzione allo sviluppo e alla promozione della competenza dell'apprendere ad apprendere nella didattica ordinaria	85,7
Apertura al confronto e alla collaborazione con i colleghi	84,5
Assunzione di una postura di ricerca rispetto alle questioni valutative	76,5
Disponibilità a migliorare gli strumenti di valutazione impiegati anche attraverso processi di <i>peer review</i>	78,8
Disponibilità alla condivisione con i colleghi di pratiche e di strumenti legati alla valutazione delle competenze	81,9
Attitudine a documentare i processi valutativi messi in atto	69,7
Motivazione a proseguire la formazione in servizio attorno ai temi della valutazione delle competenze, mediante la partecipazione a gruppi di lavoro/ricerca e l'autoformazione	88,8
Carico di lavoro legato alla partecipazione al percorso di ricerca-formazione	88,4
Carico di lavoro connesso alla progettazione e costruzione di strumenti per la valutazione delle competenze	87,4
Scollamento tra i tempi della ricerca e i tempi della didattica in classe	78,8
Area 2: Prodotti realizzati	
Grado di soddisfazione rispetto alle rubriche di valutazione prodotte dai gruppi di lavoro	76,5
Grado di soddisfazione rispetto ai compiti autentici prodotti dai gruppi di lavoro	78,8
Grado di soddisfazione rispetto al lavoro svolto dai gruppi di revisione tra pari	79,2
Coerenza tra le rubriche di valutazione e i compiti autentici progettati	73,3
Impiego degli strumenti elaborati nella didattica ordinaria	84,3
Attendibilità degli strumenti progettati nel rilevare diversi livelli di padronanza riferiti alla competenza dell'apprendere ad apprendere	78,2
Adattabilità degli strumenti elaborati alle differenti caratteristiche degli alunni e delle classi	68,5
Capacità degli strumenti elaborati di rilevare differenti stili e modalità di apprendimento	69,8
Utilizzo degli strumenti progettati a supporto della valutazione formativa	87,2
Utilizzo degli strumenti impiegati ai fini della certificazione delle competenze degli alunni	93,7
Usabilità nel tempo degli strumenti progettati	74,4
Impiego diffuso a livello di istituto degli strumenti progettati	68,9
Sostenibilità delle rubriche di valutazione e dei compiti autentici progettati rispetto al funzionamento ordinario della didattica	68,3
Condivisione con le famiglie degli alunni delle funzioni e degli strumenti per la valutazione delle competenze	68,1
Area 3: Sviluppo professionale degli insegnanti	
Conoscenza più approfondita della normativa nazionale e dei documenti europei sulle competenze chiave di cittadinanza	96,7
Conoscenza più approfondita della normativa nazionale e dei documenti europei sulla competenza dell'apprendere ad apprendere	98,3
Conoscenza più approfondita della normativa nazionale sulla valutazione e certificazione delle competenze	97,5
Conoscenza di diverse tipologie di strumenti di valutazione	95,3
Sceita degli strumenti di valutazione in base alla loro validità e attendibilità	80,5

Abilità nella costruzione di rubriche di valutazione	79,8
Abilità nell'individuazione di indicatori e descrittori di padronanza	78,1
Abilità nella descrizione dei livelli di padronanza delle competenze	79,2
Definizione di criteri comuni di valutazione degli apprendimenti e delle competenze degli alunni	78,2
Uso di differenti strumenti di valutazione	88,9
Uso della certificazione delle competenze in chiave formativa e non burocratica	85,6
Trasparenza nella comunicazione degli esiti della valutazione agli alunni e alle famiglie	71,3
Abilità nella costruzione e nell'impiego di compiti autentici	84,6
Uso integrato e funzionale di prove tradizionali e compiti autentici	82,1
Impiego affidabile di strumenti osservativi per la rilevazione delle competenze	78,7

In estrema sintesi i dati riportati nella Tab. 2 evidenziano un buon livello di soddisfazione da parte degli insegnanti in merito al percorso di ricerca-formazione in questione, attestato dall'interesse e dalla motivazione della maggior parte dei soggetti coinvolti a continuare a formarsi e a partecipare ad ulteriori ricerche sul tema della valutazione delle competenze, dall'assunzione di una postura di ricerca rispetto alle questioni valutative e dalla disponibilità a collaborare con i colleghi per la realizzazione di pratiche e strumenti di valutazione delle competenze. Anche per quanto riguarda la qualità e la spendibilità degli strumenti elaborati si registrano risultati positivi, una percentuale significativa di docenti (84,3%), infatti, dichiara di utilizzarli nella didattica ordinaria, per la valutazione formativa (87,2%) e la certificazione delle competenze (93,7%). Riguardo alle ricadute sulla professionalità del corpo docente, oltre il 96% degli insegnanti segnala un incremento delle conoscenze teoriche relative alle competenze chiave di cittadinanza e dell'apprendere ad apprendere in particolare anche in riferimento ai documenti europei e nazionali che ne hanno previsto lo sviluppo all'interno dei sistemi scolastici. Per quanto riguarda la maturazione di competenze inerenti la valutazione si evidenzia un incremento dell'uso di diverse tipologie di strumenti ed in particolare delle rubriche valutative e dei compiti autentici su cui si è concentrata l'attività dei gruppi di lavoro.

Le principali criticità segnalate dai docenti hanno a che fare con il carico di lavoro connesso alla partecipazione a percorsi di ricerca-formazione e alla difficoltà nel conciliare i tempi della ricerca con quelli della didattica. Sul versante dei prodotti realizzati, alcuni docenti evidenziano difficoltà nell'uso diffuso tra i docenti delle rubriche e dei compiti autentici elaborati, sia per la complessità progettuale degli strumenti stessi che per l'alta variabilità e mobilità del corpo do-

cente presente in alcuni istituti scolastici. La tentazione di ricorrere a prove tradizionali, più facili da somministrare e da correggere, continua ad essere piuttosto forte soprattutto per quei docenti che non hanno partecipato a percorsi di formazione e di ricerca sulla valutazione autentica e che pertanto incontrano maggiori difficoltà nel variare gli strumenti di valutazione da utilizzare. Questo genera difficoltà anche rispetto ad un uso duraturo nel tempo di detta tipologia di strumenti, che deve essere costantemente sostenuto sia tra i docenti che tra i genitori, in modo da valorizzarne la funzionalità e l'utilità a supporto dei processi valutativi e di accompagnamento dell'apprendimento.

6. Conclusioni

La valutazione dell'apprendere ad apprendere costituisce una sfida ambiziosa sia per la complessità di questa competenza che per la mancanza di pratiche diffuse all'interno delle scuole intenzionalmente orientate alla valutazione delle competenze. Sia i provvedimenti normativi europei che quelli nazionali hanno messo in luce la sua importanza e la necessità di un suo sviluppo attraverso interventi formativi formali e non formali, ragione per cui la ricerca didattica ha il duplice compito di far avanzare la conoscenza in questo specifico ambito e di supportare le scuole e gli insegnanti nella costruzione di strumenti di rilevazione sempre più affidabili.

Il modello KC-ARCA si è posto questo obiettivo prioritario ed ha rappresentato, pur nella consapevolezza dei limiti legati alla ristrettezza del campione di riferimento, un progetto pilota in grado di stimolare i docenti alla costruzione di nuovi strumenti valutativi e all'uso critico e maggiormente consapevole delle rubriche e dei compiti autentici, rispetto ai quali la stessa ricerca didattica sta lavorando intenzionalmente per elevarne il grado di validità e attendibilità³⁵.

Il valore aggiunto dell'esperienza di ricerca-formazione legata al modello KC-ARCA sta proprio nell'aver ampliato il ventaglio delle competenze valutative degli insegnanti, guardando oltre lo steccato delle conoscenze e delle abilità disciplinari, per proiettarsi verso sentieri più impervi e per molti versi poco conosciuti come quelli connessi allo sviluppo delle competenze trasversali e dell'apprendere ad

³⁵ Cfr. J. McTighe, G. Wiggins, *Understanding by Design: A Framework for Effecting Curricular Development and Assessment*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 2006.

apprendere in particolare. I limiti della presente ricerca sono dati, oltre che dalla ristrettezza del campione, anche dalla validità esterna e dalla generalizzabilità dei risultati che strumenti come quelli qui presi in esame sono in grado di fornire, ma che risultano essere comunque utili nella misura in cui si connotano come dispositivi euristici in grado di ampliare le conoscenze sulle modalità di costruzione delle competenze e su come valutarne l'acquisizione a partire dalla scuola.

Appendice

Appendice 1. Rubrica di valutazione riferita all'indicatore "Autovalutazione" per la scuola primaria e secondaria di primo grado

Cl.	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5
Descrittore di competenza	È capace di chiedere aiuto	Riconosce e comunica le difficoltà incontrate	Riconosce e comunica le difficoltà incontrate, verbalizzando il proprio operato	Riconosce e comunica le difficoltà incontrate, verbalizzando il proprio operato	Motiva il proprio operato
	Se guidato riconosce l'esito del proprio lavoro a livello globale	Utilizza, se guidato, strategie di riconoscimento dell'errore e di autocorrezione	Utilizza, per lo più autonomamente (talvolta chiede aiuto) strategie di riconoscimento dell'errore e di autocorrezione Identifica nuovi apprendimenti	Utilizza, per lo più autonomamente strategie di riconoscimento dell'errore e di autocorrezione Identifica nuovi apprendimenti	Utilizza autonomamente strategie di riconoscimento dell'errore e di autocorrezione Identifica nuovi apprendimenti e sa applicarli in contesti nuovi Individua, descrivendoli, i principali punti di forza e di debolezza del compito svolto, propone eventuali alternative procedurali e esecutive

Cl.	Classe 1	Classe 2	Classe 3
Descrittore di competenza	Spiega il proprio operato	Verbalizza e analizza il proprio operato in modo autonomo	Motiva in modo consapevole il proprio operato
	Riconosce i propri punti di debolezza e, se guidato, sa utilizzare i propri punti di forza	Sa riconoscere i propri punti di debolezza e sa utilizzare i propri punti di forza per affrontare un compito in modo autonomo	È consapevole dei propri punti di debolezza e sa utilizzare strategie per affrontare le difficoltà
	Utilizza autonomamente strategie di riconoscimento dell'errore	Utilizza in modo autonomo strategie di riconoscimento dell'errore e di autocorrezione. Sceglie le strategie di apprendimento per lui maggiormente efficaci	Utilizza in modo autonomo e consapevole strategie di riconoscimento dell'errore e di autocorrezione. Sceglie le strategie di apprendimento per lui maggiormente efficaci Identifica nuovi apprendimenti e sa applicarli in contesti nuovi

Appendice 2. *Compito autentico riferito all'indicatore "Autovalutazione" per la scuola primaria e secondaria di primo grado*

<i>Competenza</i>	Apprendere ad apprendere
<i>Indicatore</i>	Autovalutazione
<i>Tipologia di compito autentico</i>	Questionario di autovalutazione o biografia cognitiva relativi alla realizzazione di un compito individuale e/o collettivo
<i>Destinatari</i>	Alunni classe 5 primaria - classe 1 secondaria di primo grado
<i>Attività riferita al compito</i>	<p>Compilazione di un questionario o realizzazione di una biografia cognitiva</p> <p><i>“Rispondi alle seguenti domande. Quando richiesto indica quanto sei soddisfatto del tuo lavoro? (per niente, poco, abbastanza, molto, moltissimo)”</i></p> <p><i>Il compito che hai appena svolto, ti è sembrato difficile/facile, spiega perché?</i></p> <p><i>Durante le fasi di realizzazione del compito hai incontrato difficoltà? Se Sì, quali sono state? Come le hai risolte?</i></p> <p><i>Hai avuto bisogno di chiedere aiuto? Gli aiuti che ti sono stati forniti sono stati utili?</i></p> <p><i>Quali sono stati gli errori che hai commesso? Sei riuscito a correggerli? Se Sì, come?</i></p> <p><i>Come e cosa miglioreresti del prodotto finale?</i></p>

	<p><i>Cosa ti piace di più del lavoro che hai realizzato? Cosa di meno?</i></p> <p><i>Cosa hai imparato di nuovo?</i></p> <p><i>Come potresti riutilizzare ciò che hai imparato?</i></p> <p><i>Cosa ti è piaciuto di più del modo di lavorare al compito che ti è stato proposto? Cosa di meno?</i></p> <p><i>Come ti sei sentito durante l'intero svolgimento del compito (all'inizio, durante, alla fine)?</i></p> <p><i>(in caso di lavoro di gruppo) Avete collaborato facilmente nella soluzione del compito?</i></p> <p><i>Come avete impostato il lavoro all'inizio del compito? ... e come lo avete concluso?</i></p> <p><i>Che scelte avete operato durante la realizzazione del compito?</i></p> <p><i>Ci sono stati motivi di scontro tra di voi?</i></p> <p><i>Se Sì, come li avete superati (o non sono stati superati)</i></p> <p><i>Ti andrebbe di essere impegnato nuovamente in un compito simile?</i></p> <p><i>...</i></p>
<p><i>Prodotti attesi:</i></p>	<p>Somministrazione di un questionario/realizzazione di una biografia cognitiva e analisi delle risposte</p>

Riferimenti bibliografici

Amalathas E., *Learning to Learn in Further Education: A literature review of effective practice in England and abroad*, London (UK), The Campaign for Learning, 2007

Archibald D.A., Newman F.M., *Beyond standardized testing: Assessing authentic academic achievement in secondary schools*, Washington DC, National Association of Secondary School Principals, 1988

Arter J., Bond L., *Why is assessment changing*, in R.E. Blum, J.A. Arter (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 1996

Asquini G. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018

Barnett S.M., Ceci S.J., *When and where do we apply what we learn?: A taxonomy for far transfer*, in "Psychological bulletin", 128(4), 2002, pp. 612-637

Bennett R.E., Jenkins F., Persky H., Weiss A., *Assessing complex problem-solving performances*, in "Assessment in Education: Principles, Policy and Practice", 10(3), November 2003, pp. 347-365

Benvenuto G., *Stili e metodi della ricerca educativa*, Roma, Carocci, 2015

Bonaccorsi A., *La valutazione della ricerca come esperimento sociale*, in "Scuola democratica", 6(3), 2012, pp. 156-165

Capperucci D., *L'uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze: il modello Va.R.C.Co.*, in "Form@re - Open Journal per la formazione in rete", 16(1), 2016, pp. 133-151

Capperucci D., *Curricolo e progettazione per "unità di competenza"*, in D. Capperucci, G. Franceschini, E. Guerin, G. Perticone, *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria*, Milano, FrancoAngeli, 2016

Chase C.I., *Contemporary Assessment for Educators*, Reading (MA), Longman, 1999

Claxton G.L., *Learning Is Learnable (And We Ought To Teach It)*, in J. Cassell (Ed.), *Ten Years On, The National Commission for Education Report*, Bristol, National Commission for Education, pp. 237-250

Danielson C., Hansen P., *A collection of performance tasks and rubrics*, Larchmont (NY), Eye On Education, 1999

Darling-Hammond L., *Performance assessment and educational equity*, in "Harvard Educational Review", 64(1), 1994, pp. 5-30

Deakin Crick R.E., *Learning how to learn: the dynamic assessment of learning power*, in "The Curriculum Journal", 18(2), 2007, pp. 135-153

Deakin Crick R.E., Broadfoot P.M., Claxton G.L., *Developing an effective lifelong learning inventory: The ELLI project*, in "Assessment in Education", 11(3), 2004, pp. 247-272

Dewey J., *Logica, teoria dell'indagine*, tr. it., Torino, Einaudi, 1974

European Union, *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC)*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>

European Union, *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG

Gardner H., *Assessment in Context: The Alternative to Standardized Testing*, in B.R. Gifford, M.C. O'Connor (Eds.), *Changing Assessments. Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction*, Boston, Kluwer Academic Publishers, 1992, pp. 77-119

Glaser R., Resnick L.B. (Eds.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale (NJ), Erlbaum, 1989

Goodrich H., *Understanding rubrics*, in "Educational Leadership", 54(4), 1996, pp. 14-17

Gredler E., *Classroom Assessment and Learning*, Reading (MA), Longman, 1999

Hart D., *Authentic assessment. A Handbook for Educators*, Menlo Park (CA), Addison-Wesley, 1994

Hautamäki J. et alii, *Assessing learning-to-learn: a framework*, Centre for Educational Assessment, Helsinki, Helsinki University/National Board of Education, 2002

Hoskins B., Fredriksson U., *Learning to learn: What is it and can it be measured?*, European Commission JRC, 2008

Lucisano P., Corsini C., *Docenti e valutazione di scuole e insegnanti*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", 15, 2015, pp. 98-109

Maccario D., *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, Torino, Sei, 2012

McClelland D.C., *The knowledge testing-educational complex strikes back*, in "American Psychologist", 49(1), 1994, pp. 66-69

McCormick R., *Learning to Learn: Learning, Teachers and Schools*, in U. Fred-

riksson, B. Hoskins (Eds.), *Learning to Learn Network Meeting Report*, Report from the Second Meeting of the Network, 2006, pp. 38-42

McTighe J., Wiggins G., *Understanding by Design: A Framework for Effecting Curricular Development and Assessment*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 2006

MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, in "Annali della Pubblica Istruzione", numero speciale, Le Monnier, 2012

Pellerey M., *Le competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Napoli, Tecnodid, 2010

Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, tr. it., Roma, Anicia, 2003

Reed M.S. et alii, *What is social learning?*, in "Ecology and Society", 15(4), 2010, pp. 1-21

Rey B., *Ripensare le competenze trasversali*, Milano, FrancoAngeli, 2003

Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, tr. it., Milano, FrancoAngeli, 2006

Shepard L.A., *Psychometricians' beliefs about learning*, in "Educational Researcher", 20(7), 1991, pp. 2-16

Slujsmans D.M., Brand-Gruwel S., van Merriënboer J.J., Martens, R.L., *Training teachers in peer-assessment skills: effects on performance and perceptions*, in "Innovations in Education and Teaching International", 41(1), 2004, pp. 59-78

Stiggins R.J., *Student-centered classroom assessment*, New York, Macmillan, 1994

Stolovitch H.D., Yapi A., *Use of case study method to increase near and far transfer of learning*, in "Performance improvement quarterly", 10(2), 1997, pp. 64-82

Stringher C., *Learning competence: an Italian exploratory research in elementary schools*, in *Learning to learn network meeting Report from the second meeting of the network*, Ispira, CRELL/JRC, 2006

Tessaro F., *Compiti autentici o prove di realtà?*, in "Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione", 12(3), 2014, pp. 77-88

Trincherò R., *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano, Franco Angeli, 2012

Vannini I., *La Qualità nella didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*, Trento, Erickson, 2009

Wiggins G., *The case for authentic assessment*, in "Practical Assessment, Research & Evaluation", 2(2), 1990, pp. 1-3

Wiggins G., *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco (CA), Jossey-Bass, 1993

Worthen B.R., *Measurement and Assessment in Schools*, Reading (MA), Longman, 1992

Yannill S., McLean, G.N., *Theories supporting transfer of training*, in "Human resource development quarterly", 12(2), 2001, pp. 195-208

Il Nido nel sistema integrato “zerosei”: le caratteristiche professionali emergenti

Concetta La Rocca, Massimiliano Smeriglio, Gabriella Tassone¹

Questo studio tratta della stretta connessione tra l'evoluzione del nido, lo sviluppo del sistema integrato e il ruolo attivo progressivamente assunto dagli operatori del settore. La prospettiva è di costruire una cultura professionale legata alla collaborazione, alla cooperazione e alla ricerca sul campo. Per avvalorare questa tesi si presenta una esperienza di formazione-ricerca che ha coinvolto responsabili dei servizi e ricercatori universitari sulle procedure di autovalutazione dei servizi a fini migliorativi.

This study deals with the close connection between the evolution of the nest, the development of the integrated system and the active role gradually assumed by professionals. The prospect is to build a professional culture linked to collaboration, cooperation and field-research. To corroborate this thesis, a training-research experience is presented, which involved service managers and university researchers on the self-evaluation procedures of the services for improvement purposes.

Parole chiave: sistema integrato “zerosei”, formazione in servizio, qualità dei servizi, politiche educative

Keywords: integrated system ‘zerosix’, educators training, service quality, educational policies

1. Introduzione e analisi del contesto: dal nido al sistema integrato 0-6

Negli ultimi anni le società a capitalismo avanzato hanno subito profonde trasformazioni, a livello sociale economico e culturale, che hanno innescato significativi cambiamenti anche nel mondo della formazione accademica e professionale².

¹ Il lavoro nasce da una riflessione condivisa dai tre autori; in particolare si deve a Concetta La Rocca il paragrafo 3; a Massimiliano Smeriglio i paragrafi 1 e 4; a Gabriella Tassone il paragrafo 2.

² M. Smeriglio, *Impresa sociale ed empowerment territoriale per la formazione ed il lavoro*, in “ECPS Journal”, in “ECPS Journal”, 17, 2018 (<http://www.ledonline.it/ECPS-Journal>).

Il nido è stata una delle prime organizzazioni educative che ha modificato il proprio assetto, riadattato la propria storia e il progetto educativo al nuovo contesto (“razionalizzazione, *outsourcing*, conciliazione lavoro-famiglia”)³, contribuendo alla nascita di un sistema misto, costituito da servizi pubblici e imprese sociali, che, come osserva Infantino, hanno dato vita ad una “pluralità di servizi integrativi che si sperimentavano sul campo”⁴. La non obbligatorietà della frequenza del nido ha influenzato le politiche finanziarie rivolte al servizio condizionandone il processo di sviluppo⁵ e delineandone un andamento irregolare, disomogeneo e diversificato.

Nonostante ciò, la Legge 1044/71⁶ ha introdotto alcuni elementi innovativi che hanno segnato il lungo e complesso iter legislativo e accompagnato la crescita e le trasformazioni del servizio. Tra questi il più interessante, ai fini di questa riflessione, è quello di dotare il nido “di personale qualificato sufficiente ed idoneo a garantire l’assistenza sanitaria e psico-pedagogica del bambino”⁷.

La qualificazione del personale ha costituito una costante nella storia del nido e un fattore di cambiamento della visione del servizio stesso. Da luogo di custodia dei bambini si è progressivamente passati a considerare il nido come contesto educativo, un contesto di vita e di apprendimento, nel quale esercitare una vera e propria attività educativa. Questo processo innovativo è attribuibile al carattere psico-pedagogico della formazione di base degli educatori⁸ che ha contribui-

³ L. Fabbri, *Verso un nido situato. Condividere pratiche educative e organizzative*, in S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi (a cura di), *Didattica e nido d’infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior, 2016, p. 85.

⁴ A. Infantino, *Il sistema integrato zero-sei: questioni aperte*, in C. Lichene (a cura di), *Progettare e realizzare percorsi 0-6. Riflessioni ed esperienze*, Bergamo, Zeroseiup, 2019, p. 19.

⁵ La crisi economica e finanziaria degli Enti Locali e gli assestamenti normativi hanno condizionato l’attività dei Comuni, costringendoli a ridurre la spesa per i servizi educativi. In base all’art. 6 del DL. 55/1983 (L. 131/1983), gli asili nido rientrano tra le categorie dei servizi pubblici locali a domanda individuale (individuati dal DM 31 dicembre 1983): per essi è prevista una contribuzione degli utenti.

⁶ Legge 1044/71 “Piano quinquennale per l’istituzione di asili nido comunali con il concorso dello stato”.

⁷ *Ibidem*, art. 6, punto 3.

⁸ G. Tassone, “*La Scuola dei Piccoli: un’analisi del servizio asili nido del Comune di Roma*” Atti Seminario CGIL Roma, 1993. La rilevazione dello stato del servizio, a 18 anni dall’apertura degli asili nido a Roma, ha evidenziato che la maggioranza gli educatori, nel periodo esaminato, era in possesso di una laurea (10,4%) e del diploma di istituto magistrale (39,8%), il restante personale aveva conseguito:

to a sviluppare una maggiore sensibilità a cogliere gli aspetti educativi nel rapporto con i bambini ed ha spinto molti educatori ad affrontare in modo consapevole il nuovo lavoro, sconfessando gradualmente il carattere assistenziale del nido. La riflessione sull’agire pedagogico ha, inoltre, motivato diversi educatori a collaborare con le Università e i Centri di Ricerca, dando vita a una stagione proficua di ricerche sul campo⁹.

Come osservava Luigia Camaioni “La fioritura di ricerche sulla prima infanzia... è stata resa possibile anche da un progresso metodologico, che è consistito nel raffinamento sia delle tecniche sperimentali utilizzate sia dall’osservazione del comportamento in condizioni naturali.”¹⁰. Dagli anni Ottanta del secolo scorso, i nidi sono diventati, quindi, “contesti naturali”, luoghi di osservazione, di esperienza e di ricerca svolte da educatori e da ricercatori per acquisire maggiori conoscenze e una nuova consapevolezza sulle capacità dei bambini e sulle qualità educative del servizio¹¹.

Si può, quindi, affermare che l’esperienza dei nidi, il progresso della ricerca scientifica e il dibattito culturale, sviluppato negli anni, non hanno modificato solo la visione del nido, ma hanno mutato soprattutto le credenze sociali sull’infanzia e rivalutato le capacità socio-cognitive dei bambini, riconoscendo loro il diritto all’educazione e legittimandoli come destinatari del servizio.

Nel tempo, è emersa un’immagine di bambino competente fin dalla nascita, non solo bisognoso di cure, ma capace di stabilire precocemente, con gli adulti e i coetanei, relazioni significative, fondamentali per il suo sviluppo cognitivo, affettivo e sociale. Il protagonismo del bambino ha reso complesso il ruolo dell’educatore, non più rassicurato dallo svolgimento di azioni di mera cura rivolte ad un’infanzia passiva e prevedibile¹², secondo la visione tradizionale. Prende forma, di con-

diploma di scuola materna (25,8%), titolo di puericultrice (10,1%), prevalente tra il personale ex ONMI, di assistente all’infanzia (8%) e di istituto comunità infantili (5,9%).

⁹ T. Musatti (a cura di), *L’osservazione dello sviluppo psicologico e della socializzazione del bambino in asilo nido*, “Atti del Seminario di Studio”, Roma Consiglio Nazionale delle Ricerche, 1978; S. Mantovani, T. Musatti (a cura di), *La ricerca in asilo nido*, Bergamo, Juvenilia, 1983.

¹⁰ L. Camaioni, *La prima infanzia*, Bologna, il Mulino, 1996, p. 11.

¹¹ T. Grange Sergi, *Qualità, innovazione e progettualità educativa nei nidi d’infanzia*, in Ead. (a cura di), *Qualità dell’educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*, Pisa, ETS, 2013.

¹² E. Catarsi, A. Fortunati, *Educare al nido*, Roma, Carocci, 2017, p. 280.

tro, un profilo di educatore impegnato a costruire una relazione educativa, con il bambino, basata sull'ascolto, attenta alle diversità individuali dei processi di crescita, al confronto e alla reciprocità delle influenze risultanti dall'interazione. In quest'ottica, l'educatore assume una funzione di mediazione educativa¹³, capace di promuovere la crescita del bambino e creare situazioni di apprendimento, intervenendo sulla "zona del suo sviluppo "prossimale"¹⁴.

Questo progressivo cambiamento di prospettiva politico-socio-culturale si afferma anche in virtù dell'elaborazione di una pedagogia del nido basata, appunto, sulla relazione educativa, sul gioco, sul contesto educante, sulla intenzionalità educativa didattica, sulla progettualità didattica, sulla collegialità e sul legame con i genitori¹⁵.

L'identità pedagogica del nido si costruisce attraverso un intreccio di saperi teorici e pratiche riflessive e operative e si caratterizza, secondo Catarsi, per la "capacità di immaginare nel quotidiano i grandi principi"¹⁶. La componente creativa dell'agire educativo consente di elaborare ipotesi teorico-metodologiche, legate all'azione, in grado di individuare soluzioni ai problemi emersi nella pratica quotidiana, avviando processi analoghi alle procedure di ricerca scientifica sul campo¹⁷.

Il nuovo clima scientifico e culturale che si è affermato nella pratica educativa è stato progressivamente recepito in ambito istituzionale e legislativo, come si evince, in particolare, dalle proposte di modifica della legge 1044/71¹⁸.

¹³ A. Bondioli, *Il processo di apprendimento al nido: le offerte formative e il ruolo dell'adulto*, in Aa.Vv. *Il nido compie 20 anni. La qualità delle relazioni*, Bergamo, Edizioni Junior, 1997, pp. 67-82.

¹⁴ L. S. Vygotsky, *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti, 1966, p. 129.

¹⁵ U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1986.

¹⁶ E. Catarsi, *Il diritto alla partecipazione e alla condivisione del progetto educativo: introduzione ai lavori*, in A. Garbarini, M.A. Nunnari (a cura di), *I diritti delle bambine e dei bambini*, XVII Convegno Nazionale, Bergamo, Edizioni Junior, 2010, p. 280.

¹⁷ C. Pontecorvo, *La formazione di insegnanti ricercatori*, in E. Becchi, B. Verrecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli, 1992.

¹⁸ Art.6 comma 1, lettera a) della Proposta di legge di iniziativa popolare n.5902/2005 "Diritto delle bambine e dei bambini all'educazione e all'istruzione dalla nascita fino ai sei anni"; art. 6 comma 1 lettera c) del Disegno di Legge 1260/2014 "Disposizioni in materia di sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni e del diritto delle bambine e dei bambini alle pari oppor-

La Legge n. 107 del 15 luglio 2015¹⁹ rappresenta, quindi, l’approdo di una cultura dell’infanzia e di una pedagogia dell’educazione che con il D. Lgs. n. 65/2017, che rende esecutiva l’istituzione del sistema integrato. Il provvedimento legislativo disegna un quadro di riferimento culturale e organizzativo rivolto sia ai servizi educativi per l’infanzia che alla scuola dell’infanzia e, secondo una prospettiva pedagogica 0-6, prevede, in sintesi: a) la riorganizzazione del sistema dei nidi, sottraendoli dalla classifica dei servizi a domanda individuale per inserirli a pieno titolo all’interno di un sistema educativo unitario nazionale; b) la formulazione di obiettivi strategici; c) *la qualificazione di tutto il sistema educativo 0-6 e la formazione in servizio del personale*; d) *la qualifica universitaria per il personale dei servizi per l’infanzia, già prevista per le insegnanti della scuola dell’infanzia*²⁰; e) il coordinamento pedagogico territoriale; f) definisce, infine, le diverse funzioni di Stato, Regioni ed Enti Locali per promuovere gli indirizzi, garantire la programmazione, la gestione e la qualificazione del sistema e per monitorare e valutare la qualità dell’offerta educativa pubblica e privata.

Il sistema integrato recepisce le indicazioni della Commissione Europea per sollecitare gli Stati membri ad investire nei servizi educativi, in quanto “l’educazione e la cura della prima infanzia costituisce la base essenziale per il buon esito dell’apprendimento permanente, dell’integrazione sociale, dello sviluppo personale e della successiva occupabilità.”²¹ Inoltre, sono rintracciabili nel testo istitutivo del sistema integrato “zerosei”, i principi di qualità trasversali proposti dalla Commissione Europea²². Questi principi²³ riguardano: a) la disponibilità dei servizi a costi accessibili per tutti; b) la partecipazione e

tunità di apprendimento”. I contenuti dei DDL sono recepiti nel comma 181, lettera e) di delega al Governo della Legge n. 107/2015.

¹⁹ Legge n. 107 del 15 luglio 2015 “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti comma 181, lettera e) di delega al Governo per l’istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni, delineandone le finalità, la composizione e i criteri applicativi.

²⁰ Legge n. 341/90, art.3, comma 2; Legge 169/2008 art. 6; Decreto MIUR n. 249/2010.

²¹ Commissione Europea, *Early Childhood Education and Care*, Bruxelles 2011, p.1.

²² Commissione europea, *European Quality Framework, Early Childhood Education and Care in Europe*, Rapporto Eurydice ed Eurostat, 2014.

²³ A. Lazzari, *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l’infanzia: proposta dei principi chiave*, Bergamo, Zeroseiup, 2016.

l'inclusione sociale; c) *il personale qualificato*; d) *le condizioni di lavoro supportanti lo sviluppo professionale*; e) *il curricolo, fondato su obiettivi, valori e approcci pedagogici, che consenta ai bambini di sviluppare le loro potenzialità in modo globale*; f) *il curricolo che richieda agli operatori di collaborare con i bambini, colleghi, genitori*; g) *i processi di monitoraggio e di valutazione, locale, regionale e/o nazionale, rilevanti, per sostenere le politiche e le pratiche educative*; h) *le procedure di monitoraggio e di valutazione riconducibili agli interessi del bambino*; i) la partecipazione al sistema dei servizi; l) i provvedimenti che normano e/o finanziano il settore, sostengono la generalizzazione dell'offerta dei servizi, divulgano gli esiti.

Il nuovo Sistema Integrato “zerosei” delinea, quindi, un quadro di riferimento nazionale, in linea con gli indirizzi europei, che dovrà, comunque, essere accompagnato da Linee guida pedagogiche che tengano conto anche delle *esperienze di qualità realizzate in questi anni*.

Come è evidente dalla evoluzione legislativa, le trasformazioni culturali riguardano in particolare due aspetti fondamentali: l'assunzione di una nuova consapevolezza sulle potenzialità del bambino fin dalla sua nascita e la necessità di provvedere ai suoi bisogni, attraverso figure professionalmente qualificate.

La questione dello sviluppo di una identità professionale specifica per gli educatori del nido è culminata nel D. Lgs. 65/2017 che la vincola, come per i docenti, alla qualificazione universitaria²⁴.

La formazione iniziale a carattere universitario potrà contribuire a rafforzare le competenze teoriche e metodologiche del personale dei servizi educativi e scolastici, incidendo sulla prospettiva 0-6 (già sottolineata dagli orientamenti europei)²⁵. Le professioni di cura e di educazione richiedono, infatti, “elevate competenze e maggiori motivazioni”²⁶ che, secondo Calidoni, vanno sostenute, per orientare e sen-

²⁴ D. Lgs.65/2017, Art. 1, comma 3, lettera g); Art. 4, comma 1, lettera e) prevede conseguimento della laurea in Scienze dell'educazione e della formazione nella classe L19 ad indirizzo specifico per educatori dei servizi educativi per l'infanzia o della laurea quinquennale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria integrata da un corso di specializzazione per complessivi 60 crediti formativi universitari, da svolgersi presso le università.

²⁵ Commissione europea, Working Group on Early Childhood Education and Care, *Key principles of a Quality Framework. Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, Bruxelles, 2014.

²⁶ P. Calidoni, *Didattica del nido. Meglio il complemento di specificazione*, in S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi (a cura di), *Didattica e nido d'infanzia*, cit., p. 111.

sibilizzare al lavoro educativo, sia nel percorso scolastico, con stage, progetti di alternanza scuola-lavoro nei servizi per l’infanzia ed esperienze giovanili di *civil service*, sia nella vita professionale²⁷, attraverso la formazione in servizio.

L’auspicio è che una politica attenta ai temi dell’educazione possa accompagnare lo sviluppo del sistema integrato “zerosei”, poiché sembra evidente che la qualità del sistema e la qualità della formazione degli educatori e degli insegnanti siano processi interconnessi.

2. *Formazione e sviluppo professionale: agenti di cambiamento*

Come si è cercato di mostrare nel precedente paragrafo, il nido, in particolare, ha modificato negli anni la sua originaria natura assistenziale, affermandosi come “contesto di apprendimento per tutti gli attori coinvolti” poiché la riconosciuta finalità educativa del nido ha orientato “gli studi di settore, lo sviluppo professionale degli operatori, la scelta di fruizione del servizio configurata come vera e propria opzione educativa, prima che come necessità sociale”²⁸.

Le nuove esperienze dei servizi integrativi per l’infanzia, gestiti in forma diretta dai Comuni o indiretta, con la partecipazione delle imprese private, hanno ulteriormente diversificato l’offerta educativa (spazi gioco, centri per bambini e famiglie, servizi domiciliari) in base alla quale gli educatori hanno saputo e dovuto ampliare le proprie competenze professionali.

Com’è evidente, nella storia del nido gli educatori hanno avuto un ruolo fondamentale poiché sono stati capaci di reinventare la loro professione e ricercare soluzioni diverse e flessibili per fronteggiare la crisi del settore, superando la paura del cambiamento, la precarizzazione e l’incertezza professionale²⁹.

La qualificazione professionale e culturale degli educatori ha contribuito all’elevazione della “qualità” dei nidi, così come evidenziato da alcuni studi. Il progetto CoRe³⁰, ad esempio, ha indagato sulle compe-

²⁷ *Ibidem*, pp. 110-111.

²⁸ T. Grange Sergi, *Qualità, innovazione e progettualità educativa nei nidi d’infanzia*, cit., p.40.

²⁹ L. Fabbri, *Verso un nido situato. Condividere pratiche educative e organizzative*, cit., p. 96.

³⁰ M. Urban, M. Vandenbroeck, J. Peeters, A. Lazzari, K. Van Laere, *CoRe Competence requirements in Early Childhood Education and Care. Report for European Commission*, DG Education and Culture, 2011.

tenze degli educatori/insegnanti³¹, mettendo in luce alcuni fattori che determinano la qualità dei servizi, quali: a) la “professionalizzazione”, intesa nei termini di qualifica degli operatori e riconoscimento del loro ruolo; b) le forme di sostegno alla professionalità stessa (formazione e lavoro collegiale). Risulta, pertanto, che un servizio di qualità si configuri come un “sistema competente” in grado di supportare e rafforzare le competenze del personale e che sia al tempo stesso generato dalle capacità degli educatori/insegnanti di realizzare, all’interno della cornice istituzionale, una buona organizzazione educativa, un progetto pedagogico e pratiche educativo-didattiche, rispondenti ai bisogni dei bambini, e percorsi di genitorialità³².

Una rassegna di letteratura scientifica, realizzata dall’OCSE³³, ha mostrato una correlazione positiva tra il grado elevato di formazione degli educatori e degli insegnanti e i risultati di apprendimento dei bambini. Il personale in possesso di una laurea di primo livello o superiore, quindi, garantirebbe l’organizzazione di ambienti di apprendimento e una maggiore attenzione alla cura, all’educazione e alla formazione dei bambini da 0 ai 6 anni di età³⁴.

Oltre alla formazione iniziale, anche quella in servizio assume un valore strategico per lo sviluppo professionale degli operatori del settore, così come emerge da diverse ricerche internazionali. Questi studi hanno focalizzato l’attenzione sui requisiti di professionalità del personale educativo e sugli aspetti qualificanti dei corsi di formazione.

Riguardo ai requisiti professionali, risulta significativa la proposta avanzata da Catarsi sul profilo dell’educatore, definito in base a cinque macro-competenze (culturali, psico-pedagogiche, tecnico-professionali, metodologico-didattiche, relazionali, riflessive), che lo mettono in grado “di conoscere la più recente evoluzione della psicologia

³¹ La locuzione educatore/insegnante viene utilizzata in riferimento alla prospettiva integrata 0-6.

³² E. Freschi, *Progettualità e intenzionalità: verso una qualità del nido d’infanzia*, in S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi, *Didattica e nido d’infanzia*, cit., pp. 119-138.

³³ I. Litjens, M. Taguma, *Literature Overview For The 7th Meeting Of The Network On Early Childhood Education And Care*, Network on Early Childhood Education and Care, Paris, OECD, 2010.

³⁴ E. Bartolini, *Chi ben comincia... i paesi europei affrontano la sfida sull’innalzamento della qualità dei sistemi di educazione e cura della prima infanzia*, Eurydice, 2019.

dello sviluppo ... e di conoscere i “saperi pre-disciplinari” che caratterizzano le esperienze dei bambini”³⁵.

Secondo Eurydice³⁶, i contenuti della formazione professionale dovrebbero sviluppare competenze diversificate (capacità di dialogo con i genitori, la disposizione, la sensibilità a considerare i loro bisogni, i problemi sociali e umani, la disabilità e le diversità culturali). Viene, in tal modo, delineato un profilo di educatore/insegnante efficace, in quanto capace di promuovere “la crescita dei bambini predisponendo per loro ambienti di apprendimento ricchi e stimolanti, sostenendo intenzionalmente il confronto e il ragionamento nel contesto dell’interazione sociale tra pari, valorizzando le iniziative spontanee dei bambini e rilanciandole, trasformandole così in occasioni di apprendimento”³⁷.

Altri studi stigmatizzano i corsi di formazione svolti in modo occasionale e in tempi brevi. L’efficacia della formazione è attribuita alla scelta dei contenuti e alle modalità di svolgimento dei corsi, che prevedono³⁸: a) la partecipazione attiva del personale educativo e scolastico in fase di programmazione e di *follow-up*, per riflettere collegialmente e rimodulare i percorsi educativi da implementare; b) una progettazione effettuata sui bisogni espressi dal personale educativo e scolastico, prevedendo la partecipazione del personale ausiliario.

In sintesi, secondo questi studi, la formazione in servizio dovrebbe garantire: “lo scambio di buone pratiche tra servizi diversi (attività di documentazione, disseminazione e *networking*); la realizzazione di progetti di ricerca-azione in chiave partecipativa e l’apprendimento tra pari (comunità di pratiche); l’attività di supervisione e orientamento pedagogico condotte da professionisti specializzati (coordinatori, pedagogisti, consulenti...; l’offerta di corsi mirati per la formazione dei coordinatori, dei gestori e dei dirigenti dei servizi”³⁹.

Di particolare interesse risulta, inoltre, un’indagine sullo sviluppo educativo ed organizzativo dei servizi per l’infanzia⁴⁰, promossa dalla Provincia di Arezzo e condotta dall’Università degli Studi di Siena,

³⁵ E. Catarsi, A. Fortunati, *Educare al nido*, Roma, Carocci, 2004, p. 75.

³⁶ Eurydice, *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*, 2009.

³⁷ A. Lazzari, *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l’infanzia: proposta dei principi chiave*, cit., p. 52.

³⁸ *Ibidem*, p. 53.

³⁹ *Ibidem*, p. 57.

⁴⁰ L. Fabbri, *Verso un nido situato. Condividere pratiche educative e organizzative*, cit., p. 100.

che evidenzia alcuni dati salienti. Il primo riguarda il fatto che gli educatori ritengono necessario acquisire “competenze indagative”, in quanto permettono loro di riflettere sui fatti educativi, di comprenderli e di agire, verificando, altresì, le azioni realizzate. Il processo di *inquiry* integra conoscenze scientifiche e conoscenze pratiche. La razionalità euristica-riflessiva, secondo Dewey⁴¹, consente al personale educativo di operare allo scopo di indagare la situazione e gli aspetti che caratterizzano il contesto incerto, individuarne il problema, utilizzando gli elementi correlati alla situazione problematica, e di determinarlo attraverso un processo logico, riflessivo, di costruzione della conoscenza.

Il secondo dato mette in luce le opinioni espresse dagli operatori dei servizi educativi, che considerano il sistema integrato e il “modello pubblico” riferimenti qualificati per la formazione e la valutazione dei servizi⁴².

Molti Comuni, infatti, hanno precorso i tempi e realizzato negli anni diverse esperienze formative, basate su logiche di sistema e sullo sviluppo di comunità di apprendimento, che si confrontano su valori e saperi professionali. Tra queste esperienze, ad esempio, appare emblematico il modello di formazione in servizio, a carattere permanente, sviluppato negli anni dal Comune di Roma, a partire dal 2002. L'intervento è rivolto al personale educativo, scolastico e dei servizi convenzionati ed ha il fine di qualificare l'offerta educativa, garantire progressivamente alti livelli di efficacia formativa e promuovere il sistema integrato 0-6. In particolare, l'impianto dei Piani Formativi pluriennali si è caratterizzato per: l'analisi dei bisogni, partecipata e non eterodeterminata; i percorsi innovativi (i contesti di gioco e di apprendimento, la progettualità dei servizi 0-6, la didattica inclusiva, la ricerca-azione, l'autovalutazione e il curriculum); i gruppi misti di partecipanti (educatori di nido comunali e privati convenzionati; successivamente educatori e insegnanti)⁴³.

⁴¹ J. Dewey, *Logic. The Theory of Inquiry*, New York, Henry Holt and Company, 1938, tr. it. di A. Visalberghi, *Logica, teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1949.

⁴² L. Fabbri, *Verso un nido situato. Condividere pratiche educative e organizzative*, cit., p. 90.

⁴³ G. Tassone, *La formazione in cifre: sintesi del rapporto di monitoraggio del piano di aggiornamento 2011/2012 rivolto al personale educativo e scolastico*, in M.T. Bellucci, M.T. Canali (a cura di) *Nidi e scuole dell'infanzia profili di qualità e ricerca scientifica in campo educativo*, Roma Capitale, 2013, pp. 21-30.

Come ampiamente illustrato nel paragrafo precedente, l’impegno e il coinvolgimento degli educatori e degli insegnanti è indispensabile nelle iniziative di formazione, per costruire un dialogo e avviare momenti di confronto e di riflessione sulle rispettive esperienze. Gli educatori e gli insegnanti, già dagli anni Ottanta del secolo scorso, hanno avviato diverse esperienze sul tema della continuità educativa, per facilitare e “rendere evolutivo il passaggio del bambino” dal nido alla scuola dell’infanzia. Più rari sono stati i percorsi volti a co-costruire un pensiero pedagogico trasversale tra educatori e insegnanti⁴⁴.

Come osserva P. Calidoni⁴⁵, la cura e l’educazione/istruzione s’intrecciano in ogni età, modificando la forma della relazione educativa nella quotidianità e nei passaggi evolutivi, così come “le parole che connotano il nido d’infanzia – cura, educazione, corpo, relazione, accoglienza – e quelle della scuola dell’infanzia – competenza, apprendimento, campi di esperienza, saperi – sono trasversali ad entrambi i contesti”⁴⁶.

La comprensione dello sviluppo globale del bambino da zero ai sei anni potrà rafforzare le competenze dell’educatore/insegnante, nel promuovere e monitorare i processi di apprendimenti, attraverso una progettazione educativa e didattica intenzionale e aperta, non precostituita, ma basata sui bisogni e sugli interessi dei bambini stessi. Inoltre, una maggiore chiarezza sugli obiettivi delle attività da svolgere e sul valore della partecipazione attiva dell’educatore/insegnante, sia alle scelte educative che alle strategie di intervento, possono contrastare fenomeni di distress e burnout di cui soffre il settore⁴⁷.

La formazione in servizio può, quindi, promuovere una consapevolezza pedagogica se incoraggia gli educatori/insegnanti ad agire in modo intenzionale e collegiale nel definire e perseguire obiettivi programmati, monitorando la situazione, e individuando le “strategie più idonee ad affrontarle, nella progettazione e realizzazione di attività, nel recupero di varie risorse culturali adeguate, nella valutazione del lavoro svolto per ridefinire in maniera più efficace l’attività futura”⁴⁸.

⁴⁴ A. Bondioli, D. Savio, B. Gobetto, *Tra 0-6*, Bergamo, Zeroseiup, 2018.

⁴⁵ P. Calidoni, *Didattica del nido. Meglio il complemento di specificazione*, cit., p. 109.

⁴⁶ C. Lichene (a cura di), *Progettare e realizzare percorsi 0-6. Riflessioni ed esperienze*, cit., p. 6.

⁴⁷ P. Meazzini, *L’insegnante di qualità. Alle radici psicologiche dell’insegnamento di successo*, Firenze, Giunti, 2000.

⁴⁸ L. Mortari, *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2009, p. 11.

Il confronto tra comunità professionali sulla cultura e sulle buone pratiche realizzate nei nidi e nelle scuole può contribuire a promuovere una riflessione collegiale e costruire saperi professionali. I gruppi educativi e i collegi docenti costituiscono delle comunità di pratiche. In queste comunità “le relazioni si creano attorno alle attività e le stesse attività prendono forma attraverso le relazioni” e, dalla riflessione e dal confronto, “le conoscenze e le esperienze diventano parte della loro identità personale” e tendono a connotare la comunità stessa⁴⁹. In tal modo, la formazione si compenetra nella quotidianità del lavoro educativo, coniugando attività di indagine e di intervento per costruire un processo educativo che accompagni la crescita evolutiva dei bambini. La ricerca-azione è uno strumento di indagine che può contribuire a potenziare le capacità relazionali, rafforzare la consapevolezza professionale e sviluppare gruppi di lavoro⁵⁰, attraverso processi di condivisione e di riflessione critica, dal confronto con la ricerca scientifica.

A questo proposito, le Linee Guida previste nel D. Lgs. 65/2017 potrebbero costituire un riferimento qualificato per guidare lo sviluppo del sistema “zerosei” e per supportare e accompagnare il lavoro degli educatori e degli insegnanti con chiari “orientamenti educativi nazionali”, al fine di “assicurare la necessaria continuità educativa”⁵¹.

Anche l’istituzione dei coordinamenti pedagogici, previsti dal citato, potrà svolgere un ruolo determinate. Questi organismi, possono avviare il percorso di costruzione del sistema integrato, in quanto, così come specificato nella direttiva del MIUR⁵², svolgono funzioni di orientamento pedagogico e di *progettazione della formazione continua in servizio del personale e di collaborazione con le Università*, nonché di promozione di ricerche e iniziative di innovazione organizzativa, educativa e didattica. Inoltre, in questi contesti sono presenti tutti gli attori coinvolti nello sviluppo del sistema “zerosei”.

Particolarmente interessante, al riguardo, risulta il progetto europeo CARE⁵³ su “casi di studio di buone pratiche”, allo scopo di esaminare

⁴⁹ C. Zuccheromaglio, *Studiare le organizzazioni. Apprendimento, pratiche di lavoro e tecnologie nei contesti organizzativi*, Milano, LED, 1995, p. 247.

⁵⁰ G. P. Quaglino, S. Casagrande, A. Castellano, *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Milano, Cortina, 1992.

⁵¹ D. Lgs. 65/2017, art. 5, comma 1, lettera f).

⁵² Nota 404/2018, MIUR, 2018.

⁵³ Progetto CARE Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European ECEC, (Early Childhood Education and Care), 2016, pp. 2-3.

il “processo di innovazione e il suo impatto sulla coscienza professionale e sulla motivazione in termini di *networking*, di pratiche partecipative” per il miglioramento della qualità dell’ECEC⁵⁴. Dall’analisi dei casi vengono evidenziati gli effetti di fattori dinamici (*feedback* frequenti, riflessione periodiche di gruppo sull’osservazione) e l’importanza degli incontri periodici (previsti dal contratto di lavoro), del ruolo dei *leader* pedagogici (coordinatori, amministratori, dirigenti, supervisori), dei *networking* inter-organizzativi che facilitano la collaborazione con gli istituti di ricerca. L’indagine mette in risalto, inoltre, gli effetti positivi della collaborazione tra professionisti e ricercatori/esperti e sottolineano la necessità di “migliorare la rete di professionisti e la possibilità di lavorare con comunità di pratiche sviluppate a livello micro, meso, macro”⁵⁵.

Attualmente, il MIUR, come già evidenziato, ha fornito alcune indicazioni sulle iniziative di formazione in servizio del personale insegnante della scuola statale, riguardanti: i contenuti attinenti al progetto “zerosei”; i seminari rivolti ad operatori interessati a consolidare le proprie competenze di supervisione didattica e professionale, correlandole alle ricerche in atto sulla qualità educativa (autovalutazione, RAV-infanzia, rendicontazione sociale, ecc.); il confronto sul tema del coordinamento pedagogico.

In un momento in cui si stanno ponendo le basi per lo sviluppo del sistema integrato “zerosei”, sarebbe opportuno promuovere anche in questo settore “percorsi sperimentali” rivolti a gruppi misti di educatori/insegnanti e coordinatori/dirigenti, che operano in contesti diversi del Paese, accompagnati e supervisionati da esperti nel campo dell’educazione, formazione e della ricerca scientifica (Università e Centri di Ricerca), allo scopo di elaborare un modulo formativo o “Unità Formativa”, che possa orientare gradualmente il cambiamento e lo sviluppo professionale⁵⁶.

Con questi presupposti, i percorsi di formazione in servizio potranno contribuire a rendere il personale educativo e scolastico e quello di direzione progressivamente consapevoli, nei diversi livelli di responsabilità, della propria identità professionale, dell’efficacia dell’organizzazione educativa e scolastica e del sistema “zerosei” in cui sono

⁵⁴ Rif. nota 53.

⁵⁵ Progetto CARE, cit.

⁵⁶ MIUR, *Sviluppo Professionale e Qualità della Formazione in Servizio*, Dossier 2018.

inseriti. Il confronto tra questi attori può essere, inoltre, sostenuto da strumenti di valutazione di contesto del nido e della scuola dell'infanzia, in grado di sollecitare attività di riflessione e di definire e condividere prospettive educative trasversali. La professionalità dell'educatore e dell'insegnante, rafforzata nelle competenze culturali, psico-pedagogiche e metodologiche, insieme a quella dei coordinatori, dei funzionari educativi e dei dirigenti, potrà costituire un incentivo al miglioramento dei processi educativi e organizzativi.

Il tema della formazione si intreccia con quello della valutazione, che accompagna i processi educativi e, attraverso l'auto-valutazione, ne rende espliciti i risultati.

3. *Dall'autovalutazione alla valutazione del sistema per implementare il sistema integrato: un'esperienza sul campo*

L'attività di auto-valutazione delle strutture scolastiche assume un ruolo rilevante per il miglioramento dei processi educativi e per la qualificazione del sistema.

Oggi, infatti, è particolarmente sentita l'esigenza di porre in atto processi di auto-valutazione non solo nell'ambito delle scuole dell'infanzia, ma anche nel nido e nei servizi per l'infanzia, in relazione all' "Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni"⁵⁷ per "promuovere la continuità del percorso educativo e scolastico ..., sostenendo lo sviluppo delle bambine e dei bambini in un processo unitario, in cui le diverse articolazioni del Sistema integrato di educazione e di istruzione collaborano attraverso attività di progettazione, di coordinamento e di formazione comuni"⁵⁸.

Il tema della valutazione dei servizi della prima infanzia, in Italia, è stato affrontato da tempo da studiosi, esperti e responsabili del settore, con un duplice obiettivo: 1) attestare la qualità dei servizi stessi, adottando specifici criteri; 2) salvaguardare la peculiarità territoriale e contestuale, prestando particolare attenzione al coinvolgimento dei soggetti che vi operano e fornendo loro una adeguata formazione⁵⁹.

⁵⁷ Art. 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

⁵⁸ Art. 1, comma 3, D. Lgs. 65/2017, cit.

⁵⁹ P. Barberi *et alii* (a cura di), *Linee guida per la qualità del servizio asilo nido*, Trento, Provincia Autonoma di Trento, 2002; M. Ferrari, *Un approccio specifico alla valutazione della qualità di contesti educativi: la storia e le ragioni*, in "Scuola e città", 4, 2003, pp.140-151; A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *AVSI, AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia. Uno strumento di formazione e il suo*

Le attività di auto-valutazione delle strutture educative e scolastiche rappresentano, quindi, un’occasione irrinunciabile per migliorare il servizio non solo come elevazione della qualità delle istituzioni, ma come implementazione del sistema nel suo complesso, in virtù anche della riforma dell’autonomia scolastica che ha reso la valutazione obbligatoria, introducendo il vincolo della rendicontazione e della responsabilità dei risultati ottenuti⁶⁰.

Gli aspetti teorici delle procedure di auto-valutative si arricchiscono progressivamente in base anche al dibattito che ha focalizzato il tema del coinvolgimento degli attori delle strutture nei processi di monitoraggio dell’esperienza educativa⁶¹. Queste riflessioni hanno avuto origine dalla divulgazione del noto saggio di Guba e Lincoln⁶², in cui emerge una visione costruttivistica delle pratiche valutative, nelle quali ha un ruolo fondamentale la partecipazione attiva di tutti gli attori del sistema (stakeholders). Gli attori, coinvolti nella valutazione, condividono e negoziano i criteri e i metodi, in un processo ricorsivo in cui si intersecano momenti di scoperta di nuovi elementi teorico-pratici e di assimilazione degli stessi nei contesti reali.

In tale prospettiva, risulta evidente che il coinvolgimento dei protagonisti delle attività formative (docenti, dirigenti, amministrativi, etc.) sia strettamente correlato al valore positivo che gli stessi assegnano alle attività di valutazione del sistema di istruzione. In questo caso, la cultura della valutazione è intesa come elemento costitutivo dell’agire

collaudo, Azzano San Paolo (Bg), Edizioni Junior, 2008; E. Truffelli, *La valutazione al nido non esiste... Un’indagine empirica tra le educatrici di Bologna*, “*Infanzia*”, 4, 2011, pp. 300-304.

⁶⁰ Legge 59/1997, art. 2; D. L. n. 286/1999.

⁶¹ L. Giannandrea, *Valutazione come formazione. Pratiche di promozione dell’identità personale e professionale per studenti e docenti*, in “*Education Sciences & Society*”, 2012; A. Bondioli, D. Savio, *Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata ad un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido*, in “*Giornale Italiano della Ricerca Educativa*”, VII, 13, 2014, pp. 50-67; I. Vannini, R. D’Ugo, *Ripensare modelli e prassi di valutazione della scuola dell’infanzia. Una ricerca esplorativa nel campo della “Formative Educational Evaluation”*, in “*Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*”, 4, 2011, pp. 69-100.

⁶² G. Guba, Y. S. Lincoln, *Fourth generation evaluation*, Newbury Park (CA), Sage Publication, 1989.

formativo e, per tale ragione, non può essere data per scontata, ma dovrà essere costruita e diffusa⁶³.

Altro aspetto da considerare riguarda l'assetto del sistema di valutazione scolastica. In Italia, come avviene nei due terzi delle scuole europee⁶⁴, per stabilire un rapporto interattivo tra struttura centrale e realtà locali, sono state individuate due tipologie di valutazione, entrambe finalizzate al miglioramento: la valutazione esterna, svolta da valutatori che non appartengono al personale della scuola in questione (Indire, Invalsi, corpo ispettivo), e la valutazione interna, condotta principalmente dal personale della stessa struttura⁶⁵.

Al fine di modificare i giudizi critici e il senso di estraneità avvertito da diversi docenti riguardo al Sistema Nazionale di Valutazione, la promozione di attività formative su questi temi, può contribuire a sensibilizzare i docenti alla cultura della valutazione e renderli consapevoli degli effetti formativi, costruttivi e trasformativi che questi processi attivano nel contesto educativo e non solo.

Secondo gli studi di psicologia sociale e psicologia del lavoro, la globalizzazione e l'innovazione tecnologica hanno innescato processi trasformativi che incidono sulla cultura organizzativa, lo stile di *leadership* e le dinamiche di gruppo⁶⁶ anche nei contesti organizzativi con finalità educative. Il clima sociale, il benessere dei membri dell'organizzazione e la produttività dell'istituzione sono temi attuali e riferimenti per la diagnosi organizzativa. Per tali ragioni, appare sempre più importante comprendere la natura delle organizzazioni e valutarne criticamente le eventuali distorsioni, al fine di promuovere la qualità organizzativa e il benessere lavorativo, considerato che la maggior parte delle persone trascorre da un terzo a metà della propria vita nei contesti lavorativi di vario genere, comprese quelle scolastiche e formative.

⁶³ G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, Bari, Laterza, 1993; G. Barzanò, S. Mosca, J. Scheerens (a cura di), *L'autoanalisi nelle scuole*, Milano, Mondadori, 2000; N. Bottani, *Valutare in modo attendibile i sistemi scolastici*, in Aa.Vv., *La sfida della valutazione*, Atti del convegno Fondazione per la scuola, Compagnia San Paolo, Torino, 24-25 maggio 2011.

⁶⁴ Eurydice, *La Valutazione delle scuole in Europa: politiche e approcci in alcuni paesi europei*, 2016.

⁶⁵ Rapporto di Autovalutazione: Nota del Ministero del 2 marzo 2015; Eurydice, 2016, cit.

⁶⁶ D. Bar-Tal, L. Saxe, *Social psychology of education: Theory and Research*, New York, Halsted Press, 1978; G. Venza (a cura di), *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo*, Milano, FrancoAngeli, 2007.

In questo contesto, appare significativo, per la riflessione in corso, presentare una recente esperienza di Ricerca-Formazione svolta negli anni 2016/2017, centrata in particolare sul tema dell’auto-valutazione, condotta attraverso il Rapporto di Autovalutazione per le scuole dell’infanzia (RAV). Il percorso è stato promosso da Roma Capitale e realizzato dal Dipartimento Educativo di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Roma Tre⁶⁷. La formazione ha coinvolto 36 Funzionari Educativi (POSES: Posizione Organizzativa dei Servizi Educativi e Scolastici), ciascuno dei quali è responsabile del coordinamento delle strutture presenti nel proprio ambito di gestione territoriale (in totale 93 strutture educative: 61 scuole dell’infanzia e 32 nidi)⁶⁸. Il gruppo di ricerca ha assunto, come linea metodologica, la prospettiva della Ricerca – Formazione, definita da Traverso⁶⁹ come “un approccio interrogativo alla realtà che deve essere soddisfatto mediante lo studio della realtà stessa..., anche prevedendo l’utilizzo di un apparato metodologico in grado di fotografare, documentare e analizzare le rappresentazioni, le pratiche e le strategie in una doppia prospettiva sincronica e diacronica.”

Secondo tale prospettiva, il “ricercatore si allontana dal ruolo di esperto, che osserva in maniera distaccata, per diventare un facilitatore: colui che è in grado di sostenere un processo di autosviluppo e di autoconsapevolezza”⁷⁰, ma che è anche in grado di prendere posizione, di affermare principi, di esporre modelli. In tal modo, la formazione rappresenta l’anello di congiunzione tra le teorie pedagogico-didattiche e le pratiche nei contesti educativi. L’attività formativa, pertanto, diventa anche un investimento conoscitivo. Il ricercatore-formatore è in grado di esplicitare costrutti teorici su riferimenti professionali, per accedere a saperi complessi (derivanti dalla ricerca di settore). Il legame tra ricerca e pratica sollecita una riflessione ampia, sistematica e prolungata che dovrebbe produrre cambiamenti sosteni-

⁶⁷ Responsabilità scientifica: prof. Gaetano Domenici.

⁶⁸ V. Biasi, C. La Rocca, *Autovalutazione dei nidi e delle scuole dell’infanzia del comune di Roma*, in “Giornale Italiano Della Ricerca Educativa”, XI, 21, dicembre 2018, pp. 291-311.

⁶⁹ A. Traverso, *La ricerca-formazione come strumento di dialogo tra scuola e università*, in “Pedagogia Oggi”, 2, 2015, p.224.

⁷⁰ C. Kaneklin, C. Piccardo, G. Scaratti, *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2010, p. 15; P. Park, *People, knowledge and change in participatory research*, in “Management Learning”, 30, 1999, pp. 141-157.

bili in diverse pratiche educative. La comunità di ricerca deve diventare capace di “passare dalla fase di comprensione e di consapevolezza a quella di azione sperimentale, che potrà eventualmente consolidarsi, cristallizzarsi in una routine”⁷¹. Di conseguenza, gli obiettivi di ricerca e quelli formativi risultano fortemente interconnessi. Per tale ragione, come obiettivo di ricerca si è inteso verificare se la formazione delle POSES all’utilizzo di strumenti strutturati (RAV) possa favorire un approccio più scientifico e consapevole verso le pratiche valutative ed auto-valutative. Gli obiettivi formativi, invece, hanno mirato alla sensibilizzazione delle POSES ad una cultura della valutazione che consenta loro di coglierne gli aspetti formativi, costruttivi e le potenzialità trasformative, utilizzando strumenti strutturati per osservare efficacemente il contesto educativo e migliorarlo⁷². Il percorso di auto-valutazione ha tenuto conto, inoltre, sia di criteri esterni (*top-down*), sia delle indicazioni suggerite dalle POSES (*bottom-up*), offrendo loro ulteriori temi di riflessione riguardo alla duplice funzione che le attività di auto-valutazione svolgono, qualora siano organizzate dall’alto verso il basso, secondo criteri e procedure decise a livello centrale, oppure dal basso verso l’alto, adattando i criteri generali alle realtà locali. L’intento è stato proprio quello di promuovere una visione ampia delle attività auto-valutative, integrando le indicazioni del legislatore (*top-down*) e le esigenze territoriali (*bottom-up*).

Durante il corso sono state progettate griglie evolutive (RAV – *top/down*) per consentire una “osservazione circolare” che potesse permettere di attuare un processo di ricorsività. Sono stati inizialmente individuati gli elementi presenti nei contesti scolastici e, passando attraverso una ricerca di ipotesi di miglioramento, si incoraggiavano le POSES a proiettarsi in una descrizione degli interventi effettivamente realizzati e nella rilevazione previsionale dello stato del contesto a seguito dell’intervento prefigurato. Per rimarcare il processo ricorsivo dell’intervento, veniva sottolineata come l’ultima azione effettuata non fosse la definitiva, secondo un’ottica di interazione continua tra dimensione teorica e pratica che evidentemente, in

⁷¹ A. Traverso, *La ricerca-formazione come strumento di dialogo tra scuola e università*, cit.

⁷² C. La Rocca, *La valutazione in-formativa*, in L. Perla (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Lecce, Pensa Multimedia Editore, 2016 (versione ebook).

rapporto a quanto si è esposto nella premessa, non può mai considerarsi definitiva⁷³.

Inoltre, alle POSES, in apertura del Corso, è stato proposto un questionario che ha avuto lo scopo di raccogliere le loro opinioni in merito alle questioni legate alla valutazione del sistema scolastico⁷⁴. Un primo sguardo complessivo sui dati⁷⁵ porta ad affermare che la valutazione sia un tema molto sentito e che le attività di valutazione siano ritenute capaci di: condurre ad un miglioramento della qualità del servizio (82,4%); comprenderne punti di forza e criticità (70,6%); incrementare la consapevolezza professionale (70,6%). In particolare, le attività valutative sono viste come una possibilità di intervento in ambito educativo per individuare obiettivi (79,4%) e priorità (82,4%). Rispondendo alle domande aperte contenute nel questionario, le POSES, hanno evidenziato l'utilità delle attività di monitoraggio della struttura per: perseguire obiettivi formali e standardizzati rivolti alla ricerca di soluzioni delle criticità; sviluppare codici di lettura del contesto e per trasferire i dati oggettivi rilevati sia all'interno sia all'esterno; accompagnare e supportare i processi di cambiamento; modificare metodi e pratiche che tendono a rinnovarsi se non rilevate e messe a confronto con la realtà; evitare i giudizi affrettati che a volte esprimono i docenti; favorire una attività omogenea di codificazione e creazione del senso di appartenenza al servizio. Inoltre, le POSES hanno ritenuto le attività valutative “indispensabili” per “arginare il disimpegno e riportare alla responsabilità e alla consapevolezza del ruolo”, oltre che per “migliorare la qualità dei processi formativi”⁷⁶. Il percorso di formazione e ricerca realizzato ha messo, quindi, in luce l'utilità di una formazione metodologica, tesa a potenziare la professionalità delle figure dirigenti della scuola e dei servizi per l'infanzia, impegnate nel governo di queste istituzioni.

4. Conclusioni

L'implementazione del sistema integrato “zerosei” richiede l'assunzione di responsabilità di tutti gli attori che si occupano di ser-

⁷³ V. Biasi, C. La Rocca, *Autovalutazione dei nidi e delle scuole dell'infanzia del comune di Roma*, cit.

⁷⁴ *Ibidem*.

⁷⁵ Vengono riportati i soli valori rispondenti alla scelta “molto” (scala Likert: per niente, poco, abbastanza, molto).

⁷⁶ *Ibidem*.

vizi educativi e scolastici e “una filosofia orientata all’apprendimento inter-istituzionale, inter-organizzativo, tra comunità professionali diverse” per poter concretizzare le finalità educative indicate dalla normativa⁷⁷. In particolare, una formazione in servizio, aperta e continua, può facilitare la promozione di una cultura della cura, dell’educazione e dell’istruzione dei bambini dalla nascita ai sei anni di età, se sostenuta da forme di partecipazione attiva e accompagnata da procedure metodologiche e di sperimentazione pedagogico-didattica. Questi percorsi possono, inoltre, essere arricchiti da forme di comunicazione in rete e di apprendimento a distanza (*e-learning*), allo scopo di incrementare la ricerca, l’auto-formazione e la riflessione teorico-pratica dei gruppi in formazione. Le nuove tecnologie possono risultare una risorsa per gli educatori e gli insegnanti, solo se funzionali ai loro problemi e alle loro aspettative e rilevanti per i temi da affrontare⁷⁸.

Secondo Schleicher⁷⁹, i docenti e i responsabili delle istituzioni educative e scolastiche sarebbero più motivati a perfezionare le loro prestazioni, se rassicurati sul fatto che riceveranno gli strumenti per cambiare e che il loro impegno, per migliorare i risultati degli studenti, sarà riconosciuto.

Si ritiene, comunque, che ogni cambiamento debba coinvolgere tutti gli attori implicati nei processi educativi e scolastici, in particolar modo i Dirigenti scolastici e i Responsabili dei servizi per l’infanzia, i quali hanno il compito di sostenere e accompagnare il miglioramento dei processi educativi e organizzativi e promuoverne la qualità. Come ampiamente illustrato nel precedente paragrafo, le attività di autovalutazione e monitoraggio della qualità dei processi educativi si basano sul confronto, sulla riflessione collegiale e forniscono alle educatrici e alle insegnanti informazioni preziose, per comprendere gli effetti del loro agire e intervenire per migliorarlo.

Il Rapporto di Autovalutazione (RAV), rimodulato per includere il nido e i servizi per l’infanzia, può essere considerato uno strumento chiave per orientare sia la riflessione collegiale sia il confronto nei coordinamenti pedagogici. Esso rappresenta un dispositivo di analisi

⁷⁷ L. Fabbri, *Verso un nido situato. Condividere pratiche educative e organizzative*, cit., p. 91.

⁷⁸ P. Ferri, *E-Learning. Didattica, comunicazione e tecnologie digitali*, Firenze, Le Monnier Università/Comunicazione e Tecnologia, 2005.

⁷⁹ A. Schleicher, *World Class: How to build a 21st-century school system. Strong Performers and Successful Reformers in Education*, Paris, OECD Publishing, 2018.

del contesto e di rilevazione dei miglioramenti da apportare nei contesti istituzionali e nel sistema.

I coordinamenti pedagogici, da istituire nei diversi livelli del sistema, in relazione al loro ruolo strategico e decisionale, possono garantire, inoltre, un raccordo funzionale, volto a promuovere la riflessione pedagogica e a sollecitare processi di autovalutazione dei servizi e del sistema, innestando una circolarità di informazioni, per la rilevazione dei “*feedback*” e per qualificare gli interventi.

Molti operatori della scuola e dei servizi educativi per l’infanzia, così come emerge da questa breve esposizione, sentono l’esigenza di rafforzare le conoscenze sugli strumenti innovativi, che permettano loro di intervenire sul contesto educativo, ritenuto complesso. Una buona formazione metodologica di base, iniziale ed in servizio, potrebbe contribuire a potenziare quelle competenze professionali che esplicitano l’intenzionalità educativa: il “*core*” dell’educazione.

Riferimenti bibliografici

Barberi P. *et alii* (a cura di), *Linee guida per la qualità del servizio asilo nido*, Trento, Provincia Autonoma di Trento, 2002

Bar-Tal D., Saxe L., *Social psychology of education: Theory and Research*, New York, Halsted Press, 1978

Bartolini E., “*Chi ben comincia...i paesi europei affrontano la sfida sull’innalzamento della qualità dei sistemi di educazione e cura della prima infanzia*”, in “Eurydice”, 2019, <http://Eurydice.indire.it/chi-ben-comincia/> 3.02.2020

Barzanò G., Mosca S., Scheerens J. (a cura di), *L’autoanalisi nelle scuole*, Milano, Mondadori, 2000

Biasi V, La Rocca C., *Autovalutazione dei nidi e delle scuole dell’infanzia del comune di Roma*, in “Giornale Italiano Della Ricerca Educativa”, XI, 21, dicembre 2018, pp. 291-311

Bondioli A., *Il processo di apprendimento al nido: le offerte formative e il ruolo dell’adulto*, in Aa.Vv. *Il nido compie 20 anni. La qualità delle relazioni*, Bergamo, Edizioni Junior, 1997, pp. 67-82

Bondioli A., Ferrari M., (a cura di), *AVSI. AutoValutazione della Scuola dell’Infanzia. Uno strumento di formazione e il suo collaudo*, Azzano San Paolo (Bg), Edizioni Junior, 2008

Bondioli A., Savio D., *Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata ad un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido*, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa”, VII, 13, 2014, pp. 50-67

Bondioli A., Savio D., Gobetto G., *Tra 0-6*, Bergamo, Zeroseiup, 2018

Bottani N, *Valutare in modo attendibile i sistemi scolastici*, in Aa.Vv., *La sfida della valutazione*, Atti del convegno Fondazione per la scuola, Compagnia San Paolo, Torino, 24-25 maggio 2011, <http://www.fondazione scuola.it>

Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1986

Camaioni L., *La prima infanzia*, Bologna, il Mulino, 1996

Calidoni P., *Didattica del nido. Meglio il complemento di specificazione*, in S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi (a cura di), *Didattica e nido d'infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior, 2016, pp. 103-117

Catarsi E., *Il diritto alla partecipazione e alla condivisione del progetto educativo: introduzione ai lavori*, in A. Garbarini, M. A. Nunnari (a cura di), *I diritti delle bambine e dei bambini*, XVII Convegno Nazionale, Bergamo, Edizioni Junior, 2010

Catarsi E., Fortunati A., *Educare al nido*, Roma, Carocci, 2004

Commissione Europea, *Early Childhood Education and Care*, 2011, eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066FIN:IT:PDF

Idem, *European Quality Framework, Early Childhood Education and Care in Europe*, Rapporto Eurydice e Eurostat, edizione 2014

Idem, *Europa 2020: la strategia europea per la crescita*, 2010

Idem, *Memorandum sull'istruzione e formazione permanente*, Bruxelles, 2000, https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf

Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, New York 1989, ratificata dall'Italia con Legge n. 176/1991

D.lgs. n. 65/2017, Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge n. 107/2015. (17G00073) (GU n. 112 del 16-5-2017 - Suppl. Ordinario n. 23)

D.M. n. 254/2012 "Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del DPR n. 89/2009", MIUR

D.M. n. 249/2010 "Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244", (11G0014) MIUR

D.M. 1991 *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*, MIUR

D.M. 1983, *Individuazione delle categorie dei servizi pubblici locali a domanda individuale* Ministeri Interno, Tesoro, Finanze

D.C.M. 2017, Piano di azione nazionale pluriennale per la promozione del Sistema integrato di educazione e di istruzione, di cui all'articolo 8 del D.lgs. n. 65/2017, (18A00452) (GU Serie Generale n.20 del 25-01-2018)

D.P.R. n. 647/69 *Orientamenti dell'attività educativa nelle Scuole Materne Statali* (Art. 2 della legge 18 marzo 1968 n. 444)

Dewey J., *Logic. The Theory of Inquiry*. New York, Henry Holt and Company, 1938, tr. it. di A. Visalberghi, *Logica, teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1949

Domenici G., *Manuale della valutazione scolastica*, Bari, Laterza, 1993

Eurydice, *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*, 2009, <http://eacea.ec.europa.eu/www.grupponidiinfanzia.it/wp-content/uploads/2013/11/Educazione-e-cura-della-prima-infanzia-in-Europa-2009.pdf> febbraio 2020

Idem, *La Valutazione delle scuole in Europa: politiche e approcci in alcuni paesi europei*, 2016 (Eurydice website), [Eurydice.indire.it/pubblicazioni/la-valutazione-delle-scuole-in-europa-politiche-e-approcci-in-alcuni-paesi-europei/](http://eurydice.indire.it/pubblicazioni/la-valutazione-delle-scuole-in-europa-politiche-e-approcci-in-alcuni-paesi-europei/)

Fabbri L., *Verso un nido situato. Condividere pratiche educative e organizzative*, in S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi (a cura di), *Didattica e nido d'infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior, 2016, pp. 85-102

167 – *Il Nido nel sistema integrato “zerosei”:
le caratteristiche professionali emergenti*

Ferrari M., *Un approccio specifico alla valutazione della qualità di contesti educativi: la storia e le ragioni*, in “Scuola e città”, 4, 2003, pp. 140-151

Eadem, *Asilo nido e politiche per l’infanzia in Italia:1971-1991*, in “Scuola e Città”, 5-6, 1992

Ferri P., *E-Learning. Didattica, comunicazione e tecnologie digitali*, Firenze, Le Monnier Università/Comunicazione e Tecnologia, 2005

E. Freschi, *Progettualità e intenzionalità: verso una qualità del nido d’infanzia*, in S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi (a cura di), *Didattica e nido d’infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior, 2016, pp. 119-138

Giannandrea L., *Valutazione come formazione. Pratiche di promozione dell’identità personale e professionale per studenti e docenti*, in “Education Sciences & Society”, 2012 file:///C:/Users/User/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/8C2CHP 72/188-710-1-PB.pdf

Grange Sergi T., *Qualità, innovazione e progettualità educativa nei nidi d’infanzia*, in Ead. (a cura di), *Qualità dell’educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*, Pisa, ETS, 2013 pp. 39-65

Guba G., Lincoln Y. S., *Fourth generation evaluation*, Newbury Park (CA), Sage Publication, 1989

Infantino A., *Il sistema integrato zero-sei: questioni aperte*, in Lecheni C. (a cura di), *Progettare e realizzare percorsi 0-6. Riflessioni ed esperienze “zerosei”*, Bergamo, Zeroseiup, 2019

Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G., *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2010

La Rocca C., *La valutazione in-formativa*, in Perla L. (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Lecce, Pensa Multimedia Editore, 2016

Lazzari A., *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l’infanzia: proposta dei principi chiave, “zerosei”*, Bergamo, Zeroseiup, 2016

Lecheni C. (a cura di), *Progettare e realizzare percorsi 0-6. Riflessioni ed esperienze “zerosei”*, Bergamo, Zeroseiup, 2019

Legge n. 107, 13 luglio 2015, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015)

Legge n. 59, 15 marzo 1997, “Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa”

Legge n. 285, 28 agosto 1997 “Disposizione per la promozione di diritti e di opportunità per l’infanzia e l’adolescenza”

Legge n. 341/90 Riforma degli ordinamenti didattici universitari (in GU 23 novembre 1990, n. 274)

Legge n. 1044/1971, Piano quinquennale per l’istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato (in GU 15 dicembre 1971, n. 316)

Legge 444/1968 “Ordinamento della scuola materna statale”

Litjens I., Taguma M., *Literature Overview For The 7th Meeting Of The Network On Early Childhood Education And Care*, Network on Early Childhood Education and Care, 2010, Paris, OECD ([http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC\(2010\)3/REV1&doclanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC(2010)3/REV1&doclanguage=en), 3.02.2020)

- Mantovani S., Musatti T. (a cura di), *La ricerca in asilo nido*, Bergamo, Juvenilia, 1983
- Meazzini P., *L'insegnante di qualità. Alle radici psicologiche dell'insegnamento di successo*, Firenze, Giunti, 2000
- MIUR, *Sviluppo Professionale e Qualità della Formazione in Servizio*, Dossier 2018, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dossier_ formazione.pdf
- Mortari L., *Ricerzare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma, 2009
- Musatti T. (a cura di), *L'osservazione dello sviluppo psicologico e della socializzazione del bambino in asilo nido*, "Atti del Seminario di Studio", Roma, Consiglio Nazionale delle Ricerche, 1978
- Nota MIUR n. 404/2018 "Attuazione del Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. Primi orientamenti operativi per gli Uffici Scolastici Regionali"
- OECD, *Uno sguardo sull'istruzione 2017: indicatori dell'OCSE*, www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Italy-Italian.pdf
- Olimpo G., *Società della conoscenza, educazione, tecnologia*, in "TD-Tecnologie Didattiche", 50, 2010, pp. 4-164 (<https://ijet.itd.cnr.it> article download)
- Park P., *People, Knowledge and change in participatory research*, in "Management Learning", 30, 1999, pp. 141-157
- Pontecorvo C., *La formazione di insegnanti ricercatori*, in E. Becchi, B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli, 1992
- Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A., *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Milano, Raffaello Cortina, 1992
- Rapporto di Auto Valutazione: Nota del MIUR del 2 marzo 2015
- Schleicher A., *World Class: How to build a 21st-century school system. Strong Performers and Successful Reformers in Education*, Paris, OECD Publishing, 2018
- Smeriglio M., *Impresa sociale ed empowerment territoriale per la formazione ed il lavoro*, in "ECPS Journal", 17, 2018 (<http://www.ledonline.it/ECPS-Journal>)
- Spagnuolo G. (a cura di), *La partecipazione degli adulti alla formazione permanente*, Seconda Rilevazione Nazionale sulla Domanda, Roma, ISFOL, 2008
- Tassone G., *La formazione in cifre: sintesi del rapporto di monitoraggio del piano di aggiornamento 2011/2012 rivolto al personale educativo e scolastico*, in M.T. Bellucci, M.T. Canali (a cura di), *Nidi e scuole dell'infanzia profili di qualità e ricerca scientifica in campo educativo*, Roma Capitale, 2013, pp. 21-30
- Eadem, "La Scuola dei Piccoli: un'analisi del servizio asili nido del Comune di Roma" Atti Seminario di Studio, CGIL Roma, 1993
- Traverso A., *La ricerca-formazione come strumento di dialogo tra scuola e università*, in "Pedagogia Oggi", 2, 2015 (https://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/12/Pedagogia-Oggi-2-2015-ONLINE_Traverso.pdf)
- Truffelli E., *La valutazione al nido non esiste... Un'indagine empirica tra le educatrici di Bologna*, in "Infanzia", 4, 2011, pp. 300-304
- Urban M. et alii, *CoRe Competence requirements in Early Childhood Education and Care. Report for European Commission*, DG Education and Culture, 2011 (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf>, 3.02.2020)
- Vannini I., D'Ugo R., *Ripensare modelli e prassi di valutazione della scuola dell'infanzia. Una ricerca esplorativa nel campo della "Formative Educational*

169 – *Il Nido nel sistema integrato “zerosei”:
le caratteristiche professionali emergenti*

Evaluation”, in “Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies”, 4, 2011, pp. 69-100

Venza G. (a cura di), *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo*, Milano, FrancoAngeli, 2007

Vygotsky L. S., *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti, 1966

Zucchermaglio C., *Studiare le organizzazioni. Apprendimento, pratiche di lavoro e tecnologie nei contesti organizzativi*, Milano, LED, 1995

L'educazione tra etica e "felicità": breve nota a partire dalla lezione aristotelica

Giusy Denaro

1. Premessa

“Per quanto un albero possa diventare alto, le sue foglie, cadendo, ritorneranno sempre alle radici”, enuncia un proverbio della saggezza orientale. In una fase storica in cui la società è attraversata da crisi profonde, dominata dalle leggi del materialismo, dell'individualismo, e da forme *narcisistiche* nella ricerca del benessere e dell'autoaffermazione tanto esasperate da mettere a dura prova lo stesso criterio della *democraticità*, l'assenza di orizzonti di realizzazione, *latu sensu*, produce uno scenario fortemente disorientante e rende i sistemi educativi, nel complesso, inadeguati alla gestione delle *emergenze* etiche, sociali, politiche ed economiche del nostro tempo.

Proprio dal momento in cui i processi educativi “ordinari” non sono più in grado di opporre un intervento efficace, si dice che tocchi alla scienza pedagogica *pensarne* di nuovi, *ri-teorizzare*, cioè, scopi, modalità e contenuti di ciò che può essere largamente definito il processo di formazione di un individuo in *funzione* al proprio tempo. I processi educativi, per il loro carattere d'essere *fatti storici*, soggetti a modificazioni, fanno dunque della stessa pedagogia una scienza *in divenire*.

Una dimensione, questa *teoretica*, del *pensiero*, senz'altro mutuata dalla filosofia. Hegel aveva, d'altronde, riconosciuto il *divenire* di ogni sistema (filosofico o umano in senso lato), le cui peculiarità si sviluppano e si manifestano nell'insieme delle produzioni materiali e spirituali costituenti, complessivamente, l'*ethos* umano (che egli definisce col termine *spirito*). Questo, a sua volta, non può fondarsi che all'interno di un *concreto* contesto politico, sociale, giuridico, economico, e non può che *mutare* assieme ad esso: si ha, con Hegel, insieme al superamento del cosiddetto “formalismo” kantiano, quel momento decisivo che segna *l'apertura della filosofia alla storia* ed edifica le fondamenta epistemologiche della *scienza storiografica*.

La presente “nota” nasce, appunto, come riflessione sull'*ethos* formativo – sul ruolo non solo culturale, ma anche necessariamente so-

ciale e politico dello stesso –, nel presupposto che una consapevole *riflessione pedagogica* debba necessariamente comprendere “un’ ineludibile istanza deontologica” e recuperare la “dimensione del *dover-essere* e della *teleologicità*”¹; a tal proposito, nota Dewey, la filosofia non può che continuare ad esercitare una fondamentale funzione *regolativa*, e ad essa ogni scienza può rivolgersi, per *orientarsi*, senza per questo minare la propria autonomia: “Possiamo vantaggiosamente... affermare che la scienza è orientata verso il polo particolare e la filosofia verso quello generale... Le idee e i punti di vista generali... fermentano e fruttificano. I risultati specifici ne risultano scossi, si disciolgono e si collocano in nuovi contesti”².

Posto che “la filosofia... non crea né stabilisce fini, ma occupa un posto intermedio e strumentale o regolativo”³, è nostro desiderio che non cada in un anacronistico e accademico “antiquariato” quanto può ancora contribuire alla comprensione del presente storico e ad una più consapevole proiezione nel tempo futuro.

2. *Le suggestioni aristoteliche nella definizione antropologica dell'uomo*

Di alcune cose occorre far premessa, per chiarire la natura del contributo e corrispondere adeguatamente alle aspettative del lettore.

In primo luogo, originando più da un “sentimento” (sia consentita l’espressione) che da una chiara ipotesi di ricerca, e mancando dei requisiti strutturali e metodologici necessari ad un più ambizioso contributo scientifico, il presente lavoro si presenta essenzialmente, ed *esclusivamente*, come “nota”, “spunto”, “riflessione libera” sul problema “antico” dell’*etica* e della *felicità* in connessione con quello “attualissimo” dello *sviluppo* e del *benessere*⁴.

¹ A. Criscenti, *Progettare la formazione per i minori. Saggio di pedagogia critica*, Catania, CUECM, 2010, p. 19.

² J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell’educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1967, p. 41.

³ *Ibidem*, p. 44.

⁴ La presente “nota” si pone, al contempo, come “breve parentesi” etica e deontologica, a cavallo tra la *filosofia* dell’educazione e la sua *storia*, rispetto al tema preponderante dello studio in corso dell’autrice, attualmente impegnata in ricerche d’archivio che rientrano nel tema del PRIN 2017 “*Istruzione e sviluppo nel Sud Italia dall’Unità all’età giolittiana (1861-1914)*”, finanziato per il triennio 2017-20, che vede a lavoro un team qualificato di professori e ricercatori delle Università di Sassari, Catania, Messina e Calabria, le cui Unità sono rispettivamente coordinate

In secondo luogo, il nostro discorso dista da questioni puramente filosofiche (men che meno metafisiche) su ciò che possa definirsi “bene” o “male”, cadremmo anzi, nel giro di quella *fallacia naturalistica* in cui Hume relega i filosofi – ma noi filosofi non siamo, bensì storici dell’educazione – che abbiano stabilito il livello normativo dell’etica (nel nostro caso l’*etica pedagogica*) a partire da un improprio *transitus de genere ad genus*: “deducendo”, cioè, dall’*essere* il *dover essere*. Purtuttavia, questa riflessione non intende, neanche implicitamente, desumere “imperativi categorici” sulle modalità della vita umana, ma vuole accogliere l’opportunità di analizzarne le “peculiarità” che la sorreggono e la sottendono: a partire dalle “*suggerzioni*” aristoteliche circa la natura dell’uomo, ed in particolare da quella che suole definirlo *animale politico*.

In terzo luogo, non si tratta qui di dar vita ad una riflessione di stampo squisitamente antichistico, bensì di sostenere di quel “ponte” interdisciplinare facente capo ad un approccio storico-sociale e al contempo etico-politico ai problemi di ordine pedagogico, i quali, in quanto *fatti* inerenti alla vita dell’uomo, sono da *interpretarsi* con un duplice scopo: riconoscere, da un lato, l’irriducibile proprietà del *divenire*; individuare, dall’altro, talune “conferme di prospettiva”⁵. Ciò nonostante, l’intento dell’autrice è quello di offrire possibili indicazioni – non di certo risposte definitive – circa le emergenze etiche, sociali, politiche, pedagogiche, cui la società contemporanea è necessariamente chiamata a far fronte.

Che l’uomo condivida la dimensione della *animalità* con le altre specie viventi, è cosa ad oggi scontata e di indubbia accettazione, ma a lungo considerata deleteria rispetto ad una supposta superiorità “ontologica” la quale ha contribuito, nei fatti, a svilirne la dimensione “organica”. I bisogni cosiddetti corporei/pulsionali, seppur posti ad un livello di inferiorità sulla scala dei “beni” perseguibili e necessariamente sottoposti al controllo razionale, riacquistano credito in Aristotele, analogamente al possesso di quei “beni esteriori” debitamente dovuti alla “buona sorte” (*eutychia*), tra cui la salute, la gradevolezza d’aspetto, l’averne una famiglia, degli amici, delle ricchezze ecc. Di

dai proff. Fabio Pruneri (PI), Stefano Lentini, Caterina Sindoni, Brunella Serpe.

⁵ Per ulteriori approfondimenti circa l’utilità di un approccio storico-sociale nello studio della pedagogia e nella progettazione educativa si rimanda a A. Criscenti (a cura di), *A proposito di History manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, Palermo, Fondazione Vito-Fazio Allmayer, 2016.

questi beni *necessita*, infatti, l'uomo che voglia agire secondo *virtù*, e risiedendo in ciò il “compimento” della vita buona, ne risulta una visione composita dello stesso concetto di *felicità* (*eudaimonia*), che non può darsi in assenza dei *mezzi* necessari alla propria realizzazione: “L'uomo felice ha bisogno anche dei beni del corpo, dei beni esteriori e di quelli della fortuna, per non essere ostacolato dalla loro mancanza”⁶. Sarebbe una chimera, infatti, condurre una esistenza di sola *theoria*, libera dagli affanni del corpo e dai bisogni materiali della sussistenza, ma sarebbe altrettanto innaturale, d'altronde, una vita devoluta all'accumulo di ricchezze, in quanto “è chiaro che non è la ricchezza il bene da noi cercato: essa, infatti, ha valore solo in quanto utile, cioè in funzione di altro”⁷.

Aristotele, a tal proposito, opera una netta distinzione tra cosa sia un *fine* di per sé e cosa non rappresenti, piuttosto, un *mezzo* per il suo ottenimento: “Poiché molte sono le azioni, le arti e le scienze, molti sono anche i fini:... della medicina il fine è la salute, dell'arte di costruire navi il fine è la nave, della strategia la vittoria, dell'economia la ricchezza... Orbene, se vi è un fine delle azioni da noi compiute che vogliamo per se stesso, mentre vogliamo tutti gli altri in funzione di quello, e se noi non scegliamo ogni cosa in vista di un'altra... si ammetterà che appartiene alla scienza più importante... Tale è, manifestamente, la politica... Poiché è essa che si serve di tutte le altre scienze... il suo fine abbraccerà i fini delle altre, cosicché sarà questo il bene per l'uomo... Se c'è una cosa che è il fine di tutte le azioni che si compiono, questa sarà il bene realizzabile praticamente;... di tale natura è, come comunemente si ammette, la felicità”⁸.

Date le condizioni *materiali*, ma al contempo *sociali* e *politiche*, della felicità personale, questa non può aversi, per conseguenza, se non entro un progetto di *felicità comune*: la *polis*, epicentro della concreta azione etico/politica (*praxis*) ed economico/produttiva (*poiesis*) dei cittadini, viene dunque a costituire il luogo “per eccellenza” dove regolamentare i rapporti umani, praticare la giustizia e perseguire gli *obiettivi comuni di benessere*. Quelle riconosciute da Aristotele, non possono non essere, oggi come allora, *peculiarità* essenziali dell'essere umano, in quanto intimamente connesse ad una primigenia “con-

⁶ Aristotele, *Etica Nicomachea*, p. 122. <http://www.ousia.it/content/Sezioni/ Testi/AristoteleEticaNicomachea.pdf> (ultima consultazione 04.11.2019)

⁷ *Ibidem*, p. 5.

⁸ *Ibidem*, pp. 2-3, 8.

dizione di indigenza”⁹ – sia pure dovuta a quell’impoverimento degli “istinti” ereditato in millenni di evoluzione – che rende attualissimi i presupposti sociali, politici ed economici della stessa vita umana; questa, infatti, non può sussistere se non *producendo* i mezzi necessari al proprio *sostentamento*, pertanto, siamo d’accordo con Antonia Criscenti sul fatto che “conferire valore al lavoro significa assumere la cosiddetta ‘essenza specifica dell’uomo’ in guisa scientifica, perché il fare umano non è visto come occasionale, spontaneistico, senza meta e senza scopo ... bensì come attività volta a creare condizioni di vita, condizioni reali di esistenza. Ora, se l’uomo produce a se stesso le proprie condizioni di vita, ciò significa che la sua prima attività produttiva è quella che riguarda i mezzi di soddisfacimento del suo bisogno esistenziale e di sussistenza: la produzione economica”¹⁰.

3. *Dall’etica del benessere allo sviluppo perverso: il paradosso contemporaneo*

Le *condizioni* dell’agire umano sembrano essere, tuttavia, profondamente mutate. Spinto alla ricerca di una felicità sempre più episodica ed espropriata, l’uomo contemporaneo mostra scarso interesse a coniugare il benessere individuale con il benessere collettivo, disperdendo in vaghe apparenze e in supposte libertà lo *scopo* della propria vita, e tradendo *quel* presupposto antropologico che pur ritroviamo straordinariamente attuale nella concezione deweyana secondo cui “la democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto una forma di vita associata”¹¹.

La mancanza di limiti di godimento e la facile acquisizione di ogni bene che si mostri socialmente “desiderabile”, indurrebbero a quello che l’economista Richard Easterlin chiama “paradosso della felicità”¹²: l’aumento abnorme della produzione di beni materiali dovuto

⁹ Per ulteriori approfondimenti si rimanda alle riflessioni condotte da Martha Nussbaum, su impronta aristotelica, circa il connaturato legame delle dimensioni etica e politica della vita umana. M. Nussbaum, *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2011.

¹⁰ A. Criscenti, *Progettare la formazione per i minori...*, cit., p. 13.

¹¹ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 2004, p. 95.

¹² Nozione introdotta nel 1974 da Richard Easterlin, professore di economia all’Università della California, in seguito ad uno studio relativo alla correlazione tra benessere economico e benessere generale. Occorre notare, tuttavia, che vero pionie-

allo sviluppo scientifico e tecnologico, avrebbe invertito in negativo la correlazione tra la felicità e la crescita della ricchezza, in quanto i beni di consumo, diventati di sempre più facile accesso, avrebbero annullato e dissolto il presupposto principale della vita comunitaria – la reciproca dipendenza –, producendo nei fatti quella condizione di *anomia* che, nella tesi durkheimiana, sarebbe responsabile dell’alto tasso di suicidi dei paesi cosiddetti “industrializzati”¹³.

Sebbene non sia nostra intenzione trattare le dilaganti “distopie”, più o meno fondate, sulle sorti della società contemporanea, ci interessa notare come questa sia rischiosamente sfociata in un avanzamento tecnico-industriale *senza* sviluppo (*perverse growth*: crescita perversa¹⁴), a patto che per *sviluppo* si intenda qualcosa di diverso da un acritico asservimento alle logiche di mercato. “È sufficiente del resto percorrere il campo semantico oggi impiegato per riferirsi alle relazioni umane,... che – nota Michela Marzano – non è granché differente da quello applicato alle cose: accumulazione, bisogno, consumo, domanda, scambio, interesse, prezzo, profitto, utilità”¹⁵, né tantomeno si possono ignorare “talune macroscopiche e inquietanti manifestazioni, profondamente dualistiche:... in questa idolatrata società del benessere, per chi non si sofferma solo sulle apparenze esistono an-

re di questi studi è stato lo psicologo sociale Hadley Cantril (1906-1969), tentando di riportare su una scala di misurazione il livello di “life satisfaction” di quattordici Paesi del mondo, traducendo in indicatori quantificabili atteggiamenti relativi alla percezione del benessere e alla soddisfazione personale. https://www.sis-statistica.it/old_upload/contenuti/2013/12/s__s_n._2.2_2013-6-9.pdf (ultima consultazione 04.11.2019)

¹³ Cfr. E. Durkheim, *Il suicidio. Studio di sociologia*, tr. it., Milano, Biblioteca Universale Rizzoli, 2002.

¹⁴ Il concetto di *crescita perversa* (*perverse growth*) è da rimandarsi all’economista Serge Latouche, il quale sostiene che il sistema capitalistico, per continuare a riprodursi, necessita di mantenere alti i livelli di consumo “risparmiando” contemporaneamente sui salari, con il risultato di provocare l’incessante aumento del debito pubblico. Condizione che, secondo il sociologo Zygmunt Bauman, avrebbe provocato gravi ripercussioni sulle stesse relazioni umane, le quali risultano essersi *liquefatte* all’interno dell’attuale sistema di produzione. Per ulteriori approfondimenti si rimanda a: S. Latouche, *Breve trattato sulla decrescita serena*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 2008; Idem, *Come sopravvivere allo sviluppo*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 2004; P. L. Sacco, S. Zamagni (a cura di), *Complessità relazionale e comportamento economico*, Bologna, il Mulino, 2002; Z. Bauman, *Moderità liquida*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2002; Idem, *La solitudine del cittadino globale*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1999.

¹⁵ M. Marzano, *Etica oggi*, Trento, Erickson, 2011, p. 99.

cora fasce sociali di miseria autentica, di antichi insoddisfatti bisogni primari”¹⁶.

4. Istruzione e benessere: la responsabilità pedagogica

Se il primo degli effetti *concreti* del progresso tecnico-industriale avrebbe dovuto consistere nella dilatazione del benessere economico e sociale, dobbiamo ammettere che la promessa sia stata, nei fatti, *doppiamente* infranta: non solo allo sviluppo della cultura tecno-scientifica non è corrisposta la “libera e consapevole realizzazione dell’attività umana”¹⁷, ma questa avrebbe finito per riprodurre e rafforzare, in ultima istanza, le disparità economiche, sociali e politiche preesistenti. Occorre notare, a tal proposito, come gli *ideali* del Positivismo ottocentesco – erede di una cultura dei lumi che aveva riposto ogni possibilità di avanzamento, materiale e intellettuale, sotto l’egida del *metodo scientifico* – fossero stati profondamente “distorti” nelle forme della loro concretizzazione storica, provocando una vera e propria *crisi della epistemologia scientifica*¹⁸, di quella “*received view*”, per usare una locuzione putmaniana, che veniva ora travasata, e lasciata degenerare, nelle logiche, tutt’altro che democratiche, del capitalismo industriale: l’*organizzazione scientifica del lavoro*, enfatizzando la separazione tra attività manuale e intellettuale, tra funzione esecutiva e direttiva, non poteva che *ribadire*, nei fatti, il rapporto fortemente gerarchico tra padroni e subalterni, capi e gregari, dirigenti e diretti¹⁹, ri-

¹⁶ A. Criscenti, *Progettare la formazione per i minori...*, cit., pp. 45-46.

¹⁷ C. G. Lacaïta, *Istruzione e sviluppo industriale in Italia 1859-1914*, Firenze, Giunti, 1973, p. 102.

¹⁸ Sulla crisi epistemologica della scienza contemporanea, ed in particolare sullo scrupoloso lavoro di decostruzione operato da Popper, Kuhn, Lakatos, Rorty e Feysabend, che costringe la scienza ad abbandonare i suoi propositi di “infallibilità” e a ripiegarsi nel descrittivismo biologico (epistemologia naturalizzata, epistemologia evuzionista) o sociologico (epistemologia femminista e costruttivista), si rimanda a F. Coniglione, *La parola liberatrice. Momenti storici del rapporto tra filosofia e scienza*, Catania, CUECM, 2002; Idem, *Popper addio. Dalla crisi dell’epistemologia alla fine del logos occidentale*, Acireale, Bonanno Editore, 2008. Per un approfondimento in chiave filosofica e pedagogica sui temi del Positivismo si rimanda, rispettivamente, a G. Bentivegna, F. Coniglione, G. Magnano San Lio (a cura di), *Il positivismo italiano: una questione chiusa?*, Acireale-Roma, Bonanno, 2008; S. Cambareri, *Positivismo e pedagogia in Italia fra '800 e '900*. G. D. Romagnosi - C. Cattaneo - S. Tommasi - R. Ardigò - A. Gabelli, Catania, CUECM, 1988, pp. 24-26.

¹⁹ C. G. Lacaïta, *Istruzione e sviluppo industriale in Italia...*, cit., p. 101.

ducendo il senso stesso del lavoro umano ad una “catena di montaggio” fatta di “macchine specializzate e operatori altrettanto specializzati nel compiere sempre lo stesso medesimo movimento”²⁰; né le pretese socialiste di inizio secolo sconfinano oltre la diffusione dell’istruzione elementare e di una formazione *pratica* che qualificasse il lavoratore “nel senso richiesto dallo sviluppo capitalista”²¹.

Del diritto inalienabile di perseguire, per mezzo della propria attività, un *realistico* obiettivo di benessere, la classe lavoratrice prenderà atto soltanto nel clima del primo dopoguerra, contestualmente alla presa di coscienza del ruolo *determinante* che l’istruzione può esercitare sulla permanenza o sull’abbattimento delle barriere politiche, sociali ed economiche. Un processo in ascesa, quello che vedrà, in Italia, il progressivo accesso delle classi operaie all’*istruzione di massa*, in parallelo all’accoglienza, certo non priva di diverbi scientifici e ministeriali, dei “nuovi” settori della *produzione economica* accanto alla tradizionale cultura classico-umanistica, nonché l’integrazione stessa dell’attività lavorativa nei circuiti dell’istruzione, che consiste attualmente nell’adesione al *sistema duale di apprendimento*²².

Nonostante l’innegabile portata innovativa, un tale processo non ha potuto fare a meno di produrre delle “forzature”: la sempre maggiore tendenza a ridurre il complesso delle abilità e potenzialità umane ad una spendibilità meramente economica, quasi esclusivamente fondata sul criterio di “occupabilità” come garanzia, sembra essere l’“aprodo” delle attuali politiche formative, nonché palese manifestazione di una rischiosa dimenticanza circa “lo spartiacque tra quanto è educativo e quanto non è tale” o per lo meno non basta ad esserlo da sé²³.

²⁰ S. A. Scandurra, *Scuola e lavoro. Educazione, formazione e sistema duale di apprendimento in Italia dall’Unità ad oggi*, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale “Vito Fazio-Allmayer”, 2019, p. 25.

²¹ C. G. Lacaíta, *Istruzione e sviluppo industriale in Italia...*, cit., p. 103.

²² Per una lettura specialistica sul tema dell’alternanza scuola-lavoro e degli interventi politici e normativi che hanno caratterizzato la storia dell’istruzione tecnica e professionale in Italia dall’Unità ad oggi, si rimanda a S. A. Scandurra, *Scuola e lavoro. Educazione, formazione e sistema duale di apprendimento in Italia dall’Unità ad oggi*, cit.

²³ L. Bellatalla, G. Genovesi, *Storia della pedagogia. Questioni di metodo e momenti paradigmatici*, Firenze, Le Monnier, 2006, p. 265. Sul tema del rapporto tra educazione/istruzione e dimensione storico-sociale si rimanda, inoltre, a G. Genovesi, *Scienza dell’educazione. Linguaggio, rete di ricerca e problemi sociali*, Tirrenia-Pisa, del Cerro, 2005; L. Bellatalla, *La scuola che cambia: problemi tra competenza e conoscenze*, Tirrenia-Pisa, del Cerro, 2004.

Riconoscere il valore *formativo* del lavoro, in un'epoca in cui la *precarietà occupazionale* assume le sembianze di una vera e propria *crisi dell'esistenza*, impone che questo venga ripensato alla luce della propria dimensione etica, sociale, politica ed economica, e dunque ricondotto alla profondità "antropologica" in cui versa il *senso* di ogni attività umana, la quale non può prescindere, a sua volta, da una seria riflessione sui valori di *dignità, libertà, giustizia, uguaglianza, solidarietà*. "Dilagano politologi e costituzionalisti, ma... nel momento della massima diffusione della democrazia, al momento della sua vittoria su ogni altro tipo di sistema del governo, sembra essere venuta meno l'esigenza di insegnarne lo spirito"²⁴. Così si esprimeva, meno di un ventennio addietro, Gustavo Zagrebelsky, dando una chiara anticipazione di come una crisi economica possa seriamente innescare, nella *moderna società del benessere*, un vero e proprio "deficit di democrazia"; tanto più se alla democrazia non si sia mai stati *educati*. Dovremmo, forse, concederci il beneficio del "dubbio", e chiederci, con maggiore serietà e attenzione deontologica, se "non si tratti qui di crisi economica, bensì di *crisi del modello economico*, con la connessa dimensione sociale, politica, culturale, educativa che questo modello comporta"²⁵.

Non si può non ammettere come tali dimensioni concorrano, complessivamente, nel definire i termini di una crisi epocale, rendendo *terribilmente* attuale quell'aleggiante sentimento *anomico* cui Durkheim riferiva le cause del malessere di un uomo sempre più "moralmente scollato" da un contesto di vita associata nel quale non riesce e rifiuta, in ultima istanza, di integrarsi²⁶. Non possiamo ignorare, d'altronde, la tendenza collettiva ad assumere posizioni sempre più egoistiche e sconnesse da quel *progetto di felicità comune*, la quale, ricordiamolo, non può darsi se non entro un contesto di partecipazione attiva che sia realisticamente fondato sui criteri della *responsabilità* e della *reciproca dipendenza*, su quella "solidarietà organica" – per dirla con Durkheim – la quale è la sola a garantire che tali norme e valori siano *compresi ed accolti* (non semplicemente trasmessi), e che diventino quell'"habitus" – concediamoci ancora un richiamo ad Aristotele – che pur non deve mai sottrarsi al continuo processo di *contratta-*

²⁴ G. Zagrebelsky, *Imparare la democrazia*, Milano, Mondadori, 2005, p.18.

²⁵ A. Criscenti, *Progettare la formazione per i minori...*, cit., p. 44.

²⁶ Cfr. E. Durkheim, *La divisione del lavoro sociale*, tr. it., Torino, Edizioni di Comunità, 1999.

zione che fonda l'imprescindibile rapporto tra il *cittadino* e la sua *polis*, e con ciò la condizione *morale e materiale* della propria felicità.

La tesi durkheimiana secondo cui l'*agire educativo* costituirebbe il mezzo attraverso cui la società dispone e garantisce “le condizioni essenziali della propria esistenza”²⁷, appare del tutto appropriata se letta sotto la “luce” aristotelica e in funzione del fatto che “codesti ‘fini’, ‘ideali’ e ‘scopi’ sono tutti da costruirsi come espressione di ‘bisogni’ che la storica condizione di esistenza degli uomini esprime”²⁸.

“È su questo piano... che si configura l'essenza teleologica e deontologica dell'*intervento educativo*... Ecco, i valori come entità ideali, ... concezioni del desiderabile, alle quali gli uomini guardano per orientare la propria attività... Nascono *a causa e dalla problematicità del vissuto*, come risposte date ai problemi dell'esistenza”²⁹.

Tocca, pertanto, alla scienza pedagogica farsi “strumento operativo di *democrazia sostanziale*,... ri-acquisire il suo piglio orientativo, dove deontologia e teleologia siano paradigmi di scienza”³⁰, nel necessario e imprescindibile rimando di ogni funzione, scopo e finalità alle *peculiarità* storiche (culturali, etiche, politiche, sociali ed economiche) entro cui si svolgono vita e azione di ogni uomo.

“Che il mondo della civiltà è il solo vero ambiente della vita degli uomini, unico valido terreno di un loro responsabile impegno; che la civiltà dell'uomo deve essere al servizio dell'uomo; che l'educazione deve essere diretta a preparare gli uomini a vivere ed agire in modo che l'ulteriore sviluppo della civiltà si ripercuota beneficamente sul maggior numero di persone; che il maggior numero di persone contribuisca allo sviluppo civile”³¹.

²⁷ Durkheim, *La sociologia e l'educazione*, tr. it., Roma, Newton Compton Italiana, 1973, p. 40. Per un approfondimento su un “inedito” Durkheim, nei panni di pedagogista, si rimanda a A. Criscenti, *Émile Durkheim, L'évolution pédagogique en France (1904-1905)*, in C. Sindoni (a cura di), *Itaca. Viaggio tra Storia, Scuola ed Educazione. Studi in onore di Salvatore Agresta*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2018.

²⁸ S. Cambareri, *Metodo scientifico e 'valori' in pedagogia*, Messina, Peloritana, 1983, p. 16.

²⁹ A. Criscenti, *Progettare la formazione per i minori...*, cit., pp. 24-25.

³⁰ A. Criscenti, *Prefazione* a S. A. Scandurra, *Scuola e lavoro...*, cit. p. 9.

³¹ D. Bertoni Jovine, *Educazione per il tempo futuro*, in “Critica Marxista”, 4, luglio-agosto 1966, p. 239.

C'era una volta... Fellini: il ruolo della scuola

Alessandro Genovesi

Ricorrono quest'anno le celebrazioni per il centenario dalla nascita di Federico Fellini, nato per l'appunto il 20 gennaio del 1920. Le commemorazioni, si sa, sono convenzioni. Sono ricorrenze temporali, ma sono sicuramente doverose per un grande maestro del nostro cinema. I motivi per ricordarlo sono molteplici, basti solo scorrere il prestigioso elenco dei premi vinti che collocano Fellini di diritto tra i registi più importanti del cinema mondiale. Candidato all'Oscar per 12 volte, ha vinto come miglior film straniero nel 1954 con *La strada*, nel 1958 con *Le notti di Cabiria*, Palma d'oro a Cannes nel 1960 con *La dolce vita*, Oscar miglior film straniero nel 1964 con *8½* e nel 1975 con *Amarcord*, Oscar alla carriera nel 1993, Leone d'argento nel 1953 e 1954, rispettivamente per *La strada* e *I vitelloni*, Leone d'oro alla carriera nel 1985. La grandezza della sua opera è inconfutabile.

Tuttavia, se non c'è dubbio che le immagini del suo cinema siano patrimonio collettivo, la sensazione è che il cinema di Fellini, in particolare in questi primi 20 anni del 2000, sia ormai ben poco frequentato. Di sicuro per chi si occupa di cinema, Fellini è ancora oggetto di studio, anche se, dando un occhio alla bibliografia degli ultimi anni sul regista, si nota che l'interesse dei nostri studiosi è diminuito, mentre ad esempio in area anglosassone le pubblicazioni sono aumentate. Dopo gli studi di Kezich, Morandini, Grazzini o il recente di Ottavio Zanetti *Tre passi nel genio* del 1983, l'interesse si è spostato oltre Oceano, dove invece proliferano i lavori, su tutti quelli di Bondanella e di Chandler. Certo da noi non mancano le pubblicazioni celebrative: *Federico Fellini verso il centenario* di Skira, che è di fatto il catalogo della mostra di Padova del 2019, *Fellini. Il libro dei sogni* un libro illustrato sui disegni del maestro, *Fellini inedito* di Jonathan Giustini con le pubblicazioni delle foto svelate dalla lavorazione de *Le notti di Cabiria*, *Tutto Fellini* a cura di Enrico Giacobelli, e una serie di studi incentrati sulle parole chiave dell'immagi-

nario felliniano: il *Dizionario intimo di Federico Fellini* a cura di Daniela Barbiani, *Amarcord Fellini* di Oscar Iarussi *excursus* sul mondo felliniano attraverso le “sue parole” e *Glossario Felliniano* di Gianfranco Angelucci. Insomma che Fellini sia ancora saldamente presente nello studio cinematografico è indubbio, che ancora lo si analizzi in profondità, meno.

Guardando al cinema realizzato poi, le cose sembrerebbero andare un po’ meglio, i nostri più illustri registi del momento Paolo Sorrentino e Matteo Garrone a Fellini devono tantissimo, il primo nelle visioni oniriche de *La Grande Bellezza*, ma anche nella serie *Young e New Pope*; il secondo per i toni grotteschi de *Il racconto dei racconti* e di *Pinocchio*. Anche se non credo che il Maestro abbia lo stesso sèguito in altri nostri autori, non mi sembrano debitori di Fellini: Marco Bellocchio, Mario Martone, Nanni Moretti, forse qualche scena di Giuseppe Tornatore, di sicuro non Gabriele Salvatores, avrei detto di no anche per Gianni Amelio, fino alla scena finale di *Hammamet*. In generale il tono *comico-onirico-grottesco*, tipico di Fellini, non mi pare sia diventato parte del patrimonio genetico dei nostri cineasti.

Diversamente a quanto accaduto con altri maestri come Monicelli, Germi, Scola e De Sica le cui tracce di cinema sono sparse a piene mani in tutte le nostre commedie, anche le più recenti. Così come il cinema di un altro maestro, Francesco Rosi, che è attuale non solo per le tematiche ma per le modalità narrative, basti vedere oggi film come *Il caso Mattei*, *Le mani sulla città* o *Salvatore Giuliano*. Alla fine, l’opera di Federico Fellini, che ha attraversato con clamore 40 anni della nostra storia dal ‘50 ai primi anni ‘90, pare faticare a trovare adepti in patria. C’è poi un dato preoccupante, che ci dice quanto il cinema di Fellini sia stato poco visto in questi anni.

In televisione l’ultimo passaggio di un film di Federico Fellini risale al 1° agosto 2019 a mezzanotte e venti su Canale 5. Si tratta di *Giulietta degli spiriti*, film del 1965, un bell’esempio di cinema felliniano: sogno, amore, sesso, religione. Un passaggio a tarda ora. Non una collocazione da *prime time* televisivo, nemmeno una *seconda serata*.

Ho fatto una ricerca e tornando indietro di 20 anni non c’è un film di Federico Fellini in onda sulle nostre tv in prima serata. In pratica i *Millennials*, i nati dopo il 1980, salvo motivazioni personali o fortunate congiunture, possono non aver mai visto un film del Maestro

nell'arco dei loro 40 anni. E così anche le generazioni passate, per gli stessi motivi, possono avere un ricordo di quando avevano 40 o 50 anni, ma dal 2000 ad oggi di sicuro in tv non hanno visto film di Federico Fellini.

Ma veniamo al 20 gennaio 2020, giorno del centenario. Sky dedica una rassegna con *I Vitelloni*, *Le notti di Cabiria*, *La dolce vita*, *Otto e Mezzo*, *Amarcord*, definendoli i 5 migliori film del regista e un documentario intervista a Wes Anderson su Fellini, dal titolo *Fantastic Mr Fellini*. Cine 34, canale tematico di cinema, si scatena e in pochi giorni passa: *Lo Sceicco Bianco*, *81/2*, *Le Tentazioni del dottor Antonio*, *Giulietta degli Spiriti*, *La Voce della Luna*, *I vitelloni*, *Il Casanova* di Federico Fellini. Una programmazione bulimica, che per inciso ha un riscontro limitato in termini di *audience*.

Rai invece fa un'altra scelta. Un solo film il 20 gennaio: *L'Intervista*, quindi tanti programmi di approfondimento: *Che strano chiamarsi Federico*, l'ultimo film di Ettore Scola, una sorta di *biopic* sugli inizi della carriera di Fellini, dal *Marc 'Aurelio* ai primi approcci al cinema. Poi *Federico Fellini, il genio in mostra*, un *reportage* che racconta la partecipazione del regista alla Mostra del cinema di Venezia tra il 1952 e il 1990; *Zoom su Fellini*, firmato da Sergio Zavoli, *reportage* sui quattro mesi di riprese di *Giulietta degli Spiriti*. Quindi *Fellini, i suoi luoghi e le sue atmosfere* e *Federico Fellini: fine mai* di Eugenio Cappuccio con una parte molto interessante su *Viaggio a Tolum*. Molte analisi e ricordi, pochi film. Viene da dire che i "100 anni dalla nascita" potevano essere una buona occasione per conoscere i film di Fellini, ma a quanto pare così non è stato, speriamo che a stimolare la curiosità ci pensino le mostre, numerose nel corso dell'anno, su tutte *Fellini 100 Genio immortale* da febbraio a Rimini.

C'è quindi da considerare che stiamo celebrando il lavoro di un regista di cui si vedono poco i film; è conosciuto dagli addetti certo, ma forse più all'estero che in patria, i nostri registi in parte hanno attinguto al suo cinema, ma in definitiva è sicuramente ignoto ai più giovani. Insomma, una discrasia tra celebrazione e ricordo di Fellini che a mio avviso è tangibile.

Ma quale può essere il motivo di questa disaffezione? Una prima motivazione è riconducibile alla cifra stessa del cinema di Federico Fellini. Un cinema fortemente autorale e anche molto personale. È infatti la sua filmografia ispirata a mondi e interessi propri, per altro

ormai lontani: il circo, i fumetti, le caricature, i giornali umoristici, il varietà. Forse più di tutto, il cinema di Fellini paga il rifiuto di una struttura narrativa chiara e decodificabile.

Oggi più che mai, tutto ruota intorno allo *storytelling*. Raccontare prima di tutto. I media nascenti, le OTT *Amazon* e *Netflix*, che hanno fatto di questo un loro punto di forza, che li ha portati in poco tempo ai massimi livelli mondiali dell'intrattenimento, non proporrebbero mai un prodotto privo di una struttura chiara con un inizio, uno svolgimento e una fine. L'intrattenimento deve essere perfettamente decodificabile. E il cinema di Federico Fellini è tutto fuor che questo: decodificabile. È un cinema sinestetico, fatto di visioni sovrapposte, prendere o lasciare. Ricordo di aver visto una copia restaurata di *Amarcord* alla fine degli anni '90 proiettata per errore del proiezionista con le bobine della seconda parte invertite. Nessuno si è accorto che la scena conclusiva del film era stata proiettata prima. Vi assicuro che aveva il suo senso, a parte il finale!

E a ben vedere anche noi dobbiamo rimettere “le bobine in ordine” e prima di mostrare la grandezza di Fellini, che è il giusto finale, dobbiamo ripartire dall'inizio, vedendo i film e analizzandoli. Una semplice soluzione per riscoprire il Maestro e celebrarlo nel migliore dei modi. Per fare questo, probabilmente ogni luogo e contesto è buono, ma nessun luogo è migliore della scuola per fare conoscere il cinema di Fellini ai più giovani.

È la scuola infatti il momento ideale per *ri-scoprirlo*, per contestualizzarlo, per parlarne, per approfondirlo, per studiarlo, rendendo nuovamente vivi i personaggi e le storie dell'autore romagnolo.

La scuola non ha bisogno di scadenze temporali, può affrontare un film per interesse e curiosità, in ogni momento e per motivi che fortunatamente sono liberi dalle convenzioni o dalle ricorrenze. Tant'è; oggi c'è un'occasione in più. E la filmografia del regista è ricca e solida per scegliere. Si può partire dalla *Dolce vita* o da *8½*, che rappresenterebbero senz'altro una grande sorpresa e un'entrata dalla “porta principale” nella filmografia di Fellini. La scelta è ampia. Meriterebbero una nuova visione nelle classi film come *I vitelloni*, *La strada*, *Le notti di Cabiria*, *Casanova*.

Ma il mio suggerimento per la riscoperta del Maestro nel 2020 è partire da *Amarcord*. Il motivo per cui suggerisco questo titolo è che, a mio avviso, è il film più equilibrato del regista, in cui Fellini giunge a una sintesi fra le istanze di autobiografismo onirico e la sua ci-

fra cinematografica comico-grottesca. È un film con una chiave personale, ma con numerosi punti d'accesso: la Storia (il fascismo), la provincia italiana, la sessualità, la famiglia, la scuola. Tutti aspetti altamente decodificabili perché il film ha una struttura narrativa in perfetto equilibrio tra racconto e visioni *felliniane*.

Dopo una lunga collaborazione con Pinelli e Flaiano, che assecondavano perfettamente la vena caricaturale di Fellini e davano sfogo al suo realismo magico, il Maestro coinvolge Tonino Guerra per la scrittura di *Amarcord*. Romagnolo pure lui, Guerra fa la differenza: la sua è una scrittura *terrena*, forse altrettanto caricaturale ma decisamente realistica. Di Guerra sono i divertimenti, ma anche le malinconie, le suggestioni, e probabilmente suo è il tocco che dà al film una connotazione chiara di genere, *Amarcord* è una commedia. Il poeta aiuta fin da subito Fellini a “imbrigliare” le sue visioni dando al film un impianto narrativo lineare, sia nello sviluppo delle singole scene, che nel tema sottotraccia del viaggio dall'adolescenza alla maturità. Il personaggio Titta, l'alter ego di Fellini, compie infatti il “viaggio dell'eroe” e ci guida adolescente in quest'ambientazione realistica, anche se non reale, di una Rimini fascista degli anni Trenta. Tonino Guerra dichiarava in un'intervista alla *Repubblica* nel 2005 che “suoi sono i tocchi poetici del nonno che si perde nella nebbia, del matto sull'albicocco, di Scurèza sulla motocicletta, di don Balosa che benedice gli animali. Sue le immagini del pavone che apre la ruota in mezzo alla neve, delle ‘manine’ che aleggiano nell'aria di primavera, dei cappelli volati sulla sabbia per la folata di vento. Sua la famosa filastrocca di Calzinàzz: ‘mio nonno fava i mattoni, mio babbo fava i mattoni, ‘a faz i mattoni anche me, ostia i mattoni, ma la casa mia dov'è?’”.

Insomma c'è tanto del poeta romagnolo in questo film. Dice Giacomo Manzoli su *Enciclopedia del cinema. I film*, Treccani: “Il suo talento (di Fellini) cinematografico prende il sopravvento e, complice la disciplina poetica impostagli da Guerra, il film impone le proprie ragioni. *Amarcord* finisce così per essere fedele al suo destino di affresco corale... sul paese incantato dei ricordi e sulla commovente dolcezza del passato”. In questa logica il film si presta ad una visione in chiave analitica. Numerose le sequenze da studiare: la parata, l'interrogatorio fascista, il matto sull'albero, la tabaccaia, la mille miglia nella notte, il passaggio del Rex, la scena della scuola, il pranzo di famiglia.

Partiamo da questa scena che a mio avviso, per chi non ha mai visto niente di Fellini, è il modo più divertente per cogliere la cifra comica del Maestro. La sequenza si svolge a casa del protagonista Titta, al pranzo presumibilmente di domenica. Ci sono tutti: i due fratelli, mamma, papà, il nonno, lo zio “patacca” nulla facente, la domestica. Ciascuno dei commensali viene dettagliatamente caratterizzato a sottolinearne le peculiarità: il capofamiglia Aurelio con la “natta” sulla pelata e i capelli sparati ai lati, collerico, preoccupato dell’educazione dei figli e infastidito dalla presenza del cognato; la moglie Miranda, una grande Pupella Maggio, è lei che tiene in piedi la baracca ed è pronta a sbottare perché collettore unico di tutti i problemi di famiglia. Infine il nonno, che palpa la domestica e ricorda l’ardore giovanile del babbo, detto “carnazza”. Una volta presentati i personaggi del pranzo, la scena si innesca quando suonano al campanello e si scopre che Titta ne ha combinata una delle sue: ha urinato dalla balconata del cinema Luxor, “pischiando” in testa ad un commendatore in platea.

A questo punto il padre rincorre Titta per menarlo e inizia la discussione con la moglie che si conclude con tre scelte registiche che rappresentano la summa del cinema di Fellini: la prima è la scena in cui la madre dopo aver minacciato di mettere la “*strechnina*” nella minestra per avvelenare tutta la famiglia, si chiude in bagno al culmine della rabbia, salvo poi, vedendosi allo specchio, prendersi un attimo per aggiustarsi i capelli. Un gesto, un attimo che ci dice quanto il litigio sia in realtà una messa in scena. Non vera arrabbiatura. La seconda: il nonno che si alza e appartandosi nella stanza accanto conta tre scoreggiando ad ogni numero, nel totale disinteresse per il trambusto. La terza: il padre, che dopo aver provato a uccidersi allargandosi la mascella, si siede a tavola e pronunciando una mezza bestemmia casca dalla sedia tirandosi dietro la tovaglia con tutti i piatti. Una scena di vita familiare, caricaturale certo, ma comune alle dinamiche di molte famiglie, a conferma che la *vis* comica di Fellini è capace di far riflettere sulle dinamiche e le relazioni e su noi stessi. Tra le tante sequenze del film, anche questa attinge all’ autobiografismo di Fellini, ma non come esperienza privata, bensì come esperienza comune. Fellini racconta i suoi ricordi, per riattivare in noi le nostre esperienze passate.

C’è un’altra sequenza costruita con la stessa logica, quella della scuola. Fellini nel libro *Sul cinema* ne parla con Giovanni Grazzini:

“Gli anni del ginnasio e del liceo li ho raccontati in *Amarcord*, e da quel film si capisce che a scuola apprendevo poco, in compenso mi divertivo molto. Forse a scuola, più che il greco, il latino, la matematica, la chimica di cui non ho mai ricordato niente, nemmeno un verso, una frase, una cifra, una formula, ho imparato a sviluppare lo spirito d’osservazione, ad ascoltare il silenzio del tempo che passa, a riconoscere i rumori lontani, gli odori che arrivavano dalle finestre di fronte, un po’ come un carcerato... Forse è a scuola che ho sviluppato un certo gusto umoristico, caricaturale, un modo di guardare le persone fatto di ironia e di solidarietà, perché quei professori, nonostante i loro urlacci, gli occhi lampeggianti dietro gli occhiali, gli insulti... mi facevano una gran simpatia”.

Molto del cinema di Fellini procede con questa logica di raccontare i ricordi in chiave caricatural-umoristica. E la scuola non fa eccezione. La sequenza è introdotta dall’arrivo dei ragazzi urlanti in cortile, presto richiamati all’ordine dal preside per il momento della foto di classe. La cura di Fellini è sempre nei dettagli: la professoressa che confessa di venir male in foto, il prete che si pettina il riporto poco prima dello scatto. È una breve intro prima di passare in rassegna i professori in classe: quello di fisica che fa dire ai ragazzi in coro “come fa il pendolo? tic-tac tic-tac tic-tac tic-tac”, subendo l’inevitabile pernacchia finale; il prof di storia che interroga fumando in classe, preoccupato di mantenere la cenere della sigaretta in equilibrio; quello di italiano che declama poesie mentre tutti dormono o escono di classe, e quindi la scena della minzione, della pernacchia, del preside accompagnato dal perenne miagolio.

Fellini è come quei compagni di classe che a distanza di anni fanno ancora ridere facendo l’imitazione dei professori. Ma, come sempre nella sua lettura umoristica, c’è di più. Quella di Fellini è una critica al mondo della scuola, ai professori in particolare. Fatti di manie, pieni di tic e improbabili ossessioni incapaci di coinvolgere gli alunni, costringendoli al più totale disinteresse. Fellini lo chiarisce sempre nel libro intervista *Sul cinema* con un passaggio sul mondo della scuola che merita la lunga citazione: “Il bambino arriva a scuola in un’età in cui confini fra l’immaginazione e la realtà, fra il mondo e la coscienza... sono confini molto esili, separati da una membrana sottilissima che conserva un respiro poroso in cui si verificano scambi, osmosi, improvvise infiltrazioni. Questa specie di stato di grazia... viene dalla scuola programmaticamente ignorato, quasi vi-

sto con sospetto, con diffidenza, se va a interferire con l'ordine convenzionale in cui il bambino deve essere incasellato. Non è colpa di nessuno, fa parte della pigrizia mentale, della svogliatezza, dell'incapacità che in genere mettiamo nei problemi dell'educazione, la distrazione di fondo che nutriamo verso il mondo dell'infanzia, convinti come siamo che il bambino è un errore al quale porre rimedio. Mentre invece si tratta di un personaggio per lo meno strano, insolito, che dispone di mezzi ancora rudimentali ma intatti per mettersi a contatto con la realtà”.

Fellini ha sempre patito la mancanza di un'istruzione efficace e per tutta una vita ha più volte dichiarato che la curiosità che aveva e ha avuto poi in età adulta, se l'è portata avanti da solo, in una ricerca del sapere che viveva come una sorta di continuo recupero scolastico. *Amarcord* quindi come proposta di visione scolastica, inteso come *summa* del cinema felliniano attraverso due sequenze personali e autobiografiche in cui trovare spunto per ragionare sul cinema di Fellini e soprattutto su noi stessi. Perché la maestria con cui il Maestro descrive un universo di fantasmi della sua memoria ci collega a personaggi vissuti quasi cento anni fa, o forse ad altri vissuti più recentemente. Un modo per “celebrare” Federico Fellini nel luogo dello studio scolastico che rimane il contesto migliore per farlo conoscere alle nuove generazioni.

In conclusione, mi si permetta una provocazione: considerando solo i nostri registi premi Oscar: nel 2050 compirà cento anni Gabriele Salvatores e a stretto giro Roberto Benigni nel 2052, nel 2070 Paolo Sorrentino. Ci saranno ancora tracce di loro in questo mutante e costante mercato dei media? O saranno solo un nostalgico ricordo? I dati dicono che tra meno di cinque anni la tv diventerà un supporto accessorio, figuriamoci il cinema, e che i contenuti di intrattenimento saranno principalmente su computer e smartphone. Niente più tv o sale cinematografiche se non per i più nostalgici. Per evitare che l'oblio colpisca i nostri registi e il nostro cinema, sappiamo già quale è la soluzione.

Diario di scuola (III)

Alessandra Avanzini

*Ama il tuo sogno
Ogni inferiore amore
Disprezzando
E. Pound*

Tra ragione e desiderio

La scuola è, per certi aspetti, un mondo a parte, per altri, semplicemente vita. Già questa sua anima duplice dovrebbe spingere chi la deve frequentare, ogni suo attore, a viverla come occasione di riflessione, perché è questo che ci costringe a fare: pensare.

La scuola, come suo obiettivo primario, ha proprio quello di offrire una sorta di limite ideale verso cui tendere e nessuno di noi può esimersi dal farlo. È una meta che pone ogni nostro gesto al di sopra della quotidianità offrendole quella natura magica, per certi aspetti quasi sacra, che la contraddistingue. Perché dentro le mura, troppo spesso sconnesse, di un edificio scolastico si costruisce quel mondo ideale che poi, là fuori, nella vita oltre e dopo la scuola, rimarrà a segnare quel sentiero che i ragazzi, talvolta anche inconsapevolmente, inizieranno a seguire. Tanto più ideale e magico saprà essere il sogno, tanto più felice sarà quel viaggio.

È forse questo ciò che amo di più della scuola, che mi permetta di inseguire il mio sogno, ponendolo legittimamente come meta auspicata, senza che nessuno possa oppormi la deprimente obiezione di guardare in faccia la realtà.

Perché questo viaggio possa iniziare però è necessario che anche i ragazzi siano pian piano portati a guardare un po' più in alto della loro quotidianità. Il sapere ovviamente è il mezzo per riuscirci, mai deve essere l'obiettivo, la meta del viaggio, per così dire. Può sembrare un

pensiero strambo e paradossale eppure è proprio così, non si va a scuola per imparare e infarcire la mente di nozioni; si usano le nozioni per far esplodere la mente e permetterle di vedere nuovi orizzonti.

Primo obiettivo dunque è elaborare e offrire quegli strumenti di pensiero che permettano, ai ragazzi e a noi, di costruire un mondo-in-comune, meta condivisa, nostra e loro insieme, vicina eppure sempre ostinatamente lontana.

Il mondo-in-comune è un'idea stravagante, non è tangibile, non si può afferrare; esiste solo a patto che ognuno si impegni ad immaginarlo. E a dividerne il sogno, per non rischiare di essere schegge impazzite perdute ognuna nel proprio orizzonte.

Prima di dividerlo, però, è necessario imparare a crearne il sogno e l'immagine dentro di noi. Come? Potenziando ciò che la scuola da sempre ci insegna: la capacità di astrazione.

Quando un bambino apprende il linguaggio, nei primissimi mesi di vita, fa uno sforzo di astrazione che forse poi non farà più per il resto della sua vita... impara a capire chi ha intorno, la sua gestualità, le sue parole, quel mondo emotivo e comunicativo che gli permetterà di sentire la propria stessa esistenza e poi pian piano anche di pensarla. Questa grandiosa abilità viene poi smorzata perché nel mondo intorno egli si sente costantemente ripetere che ciò che è vero è solo il dato di fatto, la realtà che 'tocchi con mano'.

Ma se fosse veramente questa la nostra possibilità, quale chance avrebbe avuto il bambino di uscire da uno stadio di totale isolamento rispetto al mondo?

Appena venuto al mondo, egli ha dovuto prima di tutto imparare a immaginare, accettando tutto ciò che sarebbe dovuto sembrare a prima vista impossibile... volti che appaiono, scompaiono e poi magicamente ricompaiono, suoni che nuotano indistinti intorno a lui e che pian piano si compongono in un amalgama bello da sentire, ritmico, e sempre di più anche comprensibile, associabile a qualcosa di familiare, di noto, qualcosa che può spiegare, e soprattutto può far stare bene.

Conoscere in questa prospettiva significa, di fatto, esistere. Questa connessione è quella che va insegnata anche nella scuola, e mantenuta poi nella vita.

Conoscere non è un 'in più', ma è ciò che ti struttura e ti permette di capire chi sei, cosa desideri davvero, magari anche come aspirare a ciò che desideri. Anche se, in effetti, quest'ultimo punto entra in fortissima collisione con la realtà, nelle sue spinte contraddittorie e con-

trastanti, e non è detto che al desiderio corrisponda una sua soddisfazione.

Sicuramente è una domanda che spesso ci si pone, se la conoscenza possa comportare anche un'eventuale felicità, o se, al contrario, ne sia una forma di ostacolo, di inibizione. Laddove riflettiamo, tendiamo anche ad allontanare con la ragione ciò che il desiderio vorrebbe inseguire. Laddove riflettiamo, iniziamo a guardare in faccia il dolore e a sentirlo fino in fondo: la profondità della visione ostacola la realizzazione del sogno. Ma se non sapessimo guardare a fondo, non sapremmo nemmeno creare il sogno. E in larga misura è proprio il sogno che crea, nelle sue vie comunque contorte, la nostra vita. La speranza è che sappia trovare in noi la strada per congiungere, oltre la superficialità di uno sguardo vuoto, nelle profondità della riflessione, ragione e desiderio.

*And your strength is devastating in the face of all these odds
Remember how I kept you waiting when it was my turn to be the God?*

B. Springsteen, *For you*

Il valore oltre le regole

Prima di procedere, devo fare emergere un enorme ostacolo a questa possibilità, che è oggi purtroppo connaturato con il nostro sistema scolastico.

La scuola per prima, infatti, per come è pensato attualmente il sistema valutativo, sposta l'obiettivo dal viaggio di conoscenza alla quantificazione dei contenuti appresi. Non si spinge ad aprire la mente, ma ad ubbidire alle regole. È complicato e noioso da spiegare ma devo partire proprio di lì, dalle regole assurde che un didatticismo arido, senza sostanza pedagogica e ideale, sta imponendo al nostro attuale sistema scolastico.

Uno dei punti cruciali, negativo, che tanta ansia crea nei ragazzi (e spesso irrigidimento nei docenti) è il sistema dei crediti. Come se non fossero bastati i vecchi, impossibili voti, numeri vuoti di valore, adesso a questi si affiancano altri numeri ancora, che si chiamano appunto crediti, e che appaiono nelle pagelle dalla terza superiore fino alla maturità: con questi numeri aggiunti il povero studente costruisce, mettendone uno sull'altro, anno dopo anno, il voto dell'esame di maturità. Non sono concessi errori.

Se a 16 anni eri un ragazzino immaturo e sventato, che però a 17 ritrova una grande passione, sincera e bella per lo studio, non hai possibilità: puoi migliorare, certo, ma il tuo voto ne porterà traccia, perché il primo mattoncino non sarà certamente stato perfetto. Per avere la lode, la perfezione è necessaria in ogni anno scolastico. Se poi per caso incontri un docente con una testolina non proprio brillante, che per qualche motivo decide di farti la guerra, le tue giuste ambizioni di studente vengono subito spente. Basta un anno con un docente ostile e per il ragazzo è finita. La lode è mangiata. Può aspirare al cento, se raggiunge il numero di mattoncini sufficienti, contando sull'ausilio del bonus (5 crediti che possono venir regalati alla maturità a determinate condizioni).

Non voglio entrare nel dettaglio e spiegare questa vera e propria follia; quello che mi preme sottolineare è che per i ragazzi, che arrivano in terza superiore, normalmente questa modalità crea ansia. Ai più bravi, perché vorrebbero veder riconosciute le proprie ambizioni, solitamente viene rinfacciato un interesse malsano per il voto; e quindi in loro l'agitazione cresce e i risultati scolastici ne risentono.

Ne traggono, invece, spesso beneficio i mediocri o coloro che non danno particolare valore allo studio o ancora coloro che non hanno compreso che lo studio è un viaggio personale, non un percorso stabilito da altri; tra stratagemmi vari, assecondando il sistema e il conformismo e un certo piacere di alcuni docenti ad essere adulati, questi riescono addirittura a brillare.

Mi rendo perfettamente conto di questa sorta di trappola psicologica, e cerco di capire cosa fare, come uscirne. Vedo questa trappola riflessa nello sguardo agitato di studenti e genitori, e purtroppo anche nell'ostinata chiusura di tanti docenti, decisi a rivendicare il diritto di valutare serenamente e oggettivamente. Ecco, questo per come la vedo non è possibile.

Valutare, specie in condizioni come queste, è del tutto impossibile. Ci si può più o meno avvicinare a capire chi è il ragazzo che abbiamo di fronte, ma dire che riusciremo a valutarlo, serenamente e oggettivamente, questo no.

Nei consigli di classe sento massime che sembrano uscite dai biscottini – i ragazzi più maturi se ne devono infischiare, accettare la sconfitta, guardare oltre i voti. Oppure – così imparano ad affrontare gli ostacoli nella vita.

Ma, mi chiedo, perché dobbiamo chiedere loro uno sforzo che noi adulti non siamo capaci di fare? Perché devono rimediare loro all'errore del sistema valutativo?

Queste affermazioni, retoriche e irresponsabili, mi irritano, moltissimo.

Il conformismo è entrato strutturalmente anche nel sistema di valutazione. Mi rendo conto invece che spesso chi è davvero grande, e ha una testa sua, capace di pensare, sognare il mondo in mille sfaccettature differenti, vivere il sapere con originalità e intensità, è fuori dal gioco. Gettato nella massa informe dei 7 o degli 8. Ma non per colpa sua, per colpa di docenti che non sanno comprenderlo.

E non è nemmeno del tutto colpa loro. Presi nella trappola di aver trovato l'oggettività della valutazione, anche tanti docenti non hanno sufficiente autonomia di pensiero per capire che la strada va cambiata, anche se l'autorità impone quella direzione.

Invece di norma ci si adagia sull'idea che basta applicare le regole. Il gioco è fatto; non è colpa nostra. È lui che non è stato sufficientemente bravo.

Decido che per me valutare significa 'dare valore' ad ognuno dei ragazzi che incontro nel mio percorso e, dalla terza in poi, significa anche trovare il modo per spezzare il circolo vizioso di questa assurda ansia imposta dall'alto. Un ostacolo allo studio, un ostacolo, immenso, a qualsiasi mia ambizione di costruire un mondo ideale, un mondo in comune. Un ostacolo a un concetto bellissimo, che la scuola deve insegnare, quello di gratuità, quello di una conoscenza inseguita e amata solo per se stessa, per il semplice piacere di perdersi in essa. Non spetta ai ragazzi porre rimedio ad una norma ingiusta, che loro al massimo possono solo subire, spetta a noi docenti; le carte in mano ce le abbiamo tutte.

“‘Caro Santa Claus, come ti è andata?’

Mi sento imbecille a scrivere a uno che non esiste.

D'altra parte, se lui esiste e non gli scrivo, mi sentirei ancora più imbecille”.

Sally dei Peanuts (in *Sento dei passi Charlie Brown!*)

Oltre i limiti della routine scolastica

Dopo l'esperienza del film con i miei aspiranti artisti, il mio destino scolastico si incaglia in una scuola media inferiore; questo almeno è

come sento questa scelta obbligata nelle prime settimane di scuola; un inciampo, un lavoro che non voglio. Poco per volta però le cose cambiano e i piccoli alieni che ho davanti, come li chiamo all'inizio, saranno una bellissima sfida dal punto di vista educativo, ma anche, in un magico gioco di scambio, un incredibile e maturo sostegno emotivo, in un anno per me particolarmente difficile dal punto di vista personale. Verso la fine dell'anno me lo diranno in modo esplicito: prof lei ha saputo essere con noi, noi adesso siamo con lei. Davvero, non è poco.

Alla fine di quell'anno così sono decisa a rimanere con loro; ma a settembre tutto cambia. Arrivo alle convocazioni senza nessuna certezza, anzi la confusione è totale – medie o superiori? – vecchio liceo artistico o scuola completamente nuova? Non capisco come mai, ma vivo la scelta in modo molto pesante, forse perché mi viene anticipato che quest'anno in effetti la scelta ci sarà, i posti saranno tanti, quindi non posso lasciare al caso, devo decidere io. E se sbaglio?

È giusto abbandonare i miei piccoli alieni?

La confusione è totale: non sono così abile nel calcolare punteggi e nel ritrovare la mia posizione in graduatoria... francamente non ci capisco assolutamente niente. Il dirigente alla fine mi chiama; prendo fiato e quando mi viene chiesto quanti punti ho non so proprio cosa rispondere. Mi prendo una piccola pausa e faccio scorrere le graduatorie, un sindacalista mi affianca divertito del mio spaesamento e mi aiuta a ritrovare le mie stesse tracce. Nel giro di pochi minuti mi porta in un mondo dove la praticità domina, se voglio almeno in parte gestire qualcosa del mio futuro, a partire dalla scelta che a questo punto devo fare, medie o superiori.

Quando arriva il mio turno decido tutto d'un fiato nel giro di pochi secondi che mi sembrano eterni – cattedra completa, superiori, liceo scientifico-musicale-sportivo. Ciao piccoli alieni, in bocca al lupo.

Arrivata a scuola, sento l'ambiente meno caloroso del mio vecchio adorato liceo artistico; più caotico, meno accogliente, decisamente meno bello l'edificio. Non ci sono pareti affrescate dai ragazzi, non ci sono quadri, però è pieno di luce, le vetrate sono da ogni parte. La cosa divertente è che mi ritrovo in classe due dei miei ex piccoli alieni... sono capitati proprio qui, in una delle mie prime e mi salutano con slancio. Forse felici che il loro mondo di bambini un po' si ramifichi oltre le medie, e forse anche un po' perplessi.

In generale non ci sono sfide educative complicate... ci sono ragazzi che studiano, chi più chi meno, certo, ma studiano, con motivazioni più o meno vere più o meno profonde, ma ragazzi impostati in modo decisamente adeguato al loro percorso scolastico.

Ho davanti un mondo di potenziali eccellenze, classi che brillano per interesse alle materie di studio, per capacità di concentrazione, per profondità di riflessione e disponibilità al confronto. Sono ragazzi tutti differenti tra loro, ma la loro disponibilità umana mi colpisce. Il primo passo di fronte a questo scenario da parte mia è capire fino a che punto si spinge la loro eccellenza: è pedissequa bravura, abilità che maschera sotto una veste brillante un sostanziale conformismo, o sono davvero capaci di andare oltre, di slanci umani e culturali di grande respiro?

Entro nella quarta che mi è stata assegnata e decido che per sciogliere il mistero devo reinterpretare i programmi ufficiali. Mi presento in classe con il mio libro di Lewis Carroll sulle avventure di Alice; è un corso che ho tenuto per anni in università, per fare ragionare schiere di neolaureati e aspiranti docenti sulle strutture della conoscenza e mi pare sia il testo migliore per vedere se mi seguono, se riescono a fare il salto, da un sapere contenutisticamente appreso a un sapere ragionato, rielaborato, gettato per aria e rimesso in movimento insieme. Stanno al gioco. Qualcuno in un modo straordinario.

Allora rientro nel programma con l'*Orlando furioso*; ma mi ostino a non seguire il manuale, presento ampi quadri di contestualizzazione storico culturale e un po' gioco, per così dire, con i testi. Mi seguono anche qui. Faccio percorsi trasversali. Continuano ad essere con me. Presento letture interpretative differenti perché comincino subito a comprendere che leggere significa mettersi in gioco, attivare veramente la propria capacità di rielaborazione personale.

Introduco quasi subito la mia regola quando insegno italiano, questa valida in ogni classe: un libro al mese come lettura a casa. In questa classe però decido che non verrà preparata una scheda libro ma una discussione in classe.

Il primo libro proposto sono *I sei personaggi di Pirandello*. Il giorno previsto per la discussione arrivo in aula e loro si sono già disposti di propria iniziativa con tutti i banchi a cerchio; raccolti da una parte si sono messi i tre che avevamo scelto come moderatori e la discussione inizia. Timidamente, con garbo estremo, ma senza lasciare spazio al silenzio, il loro scambio di idee continua tutta l'ora; partecipa più della metà della classe, forse circa tre quarti. Io siedo in un angolo

e osservo. Ne viene fuori una suggestiva interpretazione che i moderatori poi raccoglieranno in un breve resoconto ragionato alla classe con tanto di schema alla lavagna. A partire da quello schema faccio poi fare un breve tema argomentativo a sostegno di un'idea che ognuno di loro eleggerà come centrale.

Mi stupisce e mi colpisce favorevolmente il fatto che non ho davanti una classe super-disciplinata, ma una classe dove un certo brusio di fondo si sente in modo abbastanza continuo. Tendo a lasciare un'atmosfera tranquilla e spesso lascio correre, ma a volte chiedo 'di cosa state parlando' e mi rendo conto che stanno calorosamente discutendo su un punto di quelli che stavo spiegando. È come se la relazione tra ciò che dico e ciò che viene rielaborato avvenisse in tempo reale; non sono distratti, sono semplicemente e completamente dentro, a modo loro.

Non ho bisogno di usare ciò che non sopporto, la LIM, PPT o ausili elettronici di vario tipo. Semplicemente parlo, tenendo lezioni frontali che sono sempre fortemente partecipate.

Una classe così ti chiede tanto e ti restituisce tanto. Anche dal punto di vista pratico: valanghe di temi da correggere, perché è necessario che scrivano ed è altrettanto necessario che abbiano poi un riscontro. Quando si presenta la possibilità di partecipare a un 'progetto', decido di accettare, forse anche perché è un progetto a breve termine, nel giro di un mese circa va impostato e preparato. Si tratta della partecipazione alla presentazione di un libro particolare, un suggestivo libro scritto in forma di dialogo che gioca e ragiona sul senso della storia e della vita facendo parlare tra loro grandi personaggi del passato. So che questo richiederà da parte mia la pressoché totale sospensione del programma per un mese. Tutto considerato credo che ne valga la pena. Ma come organizzarlo? E perché? Il perché mi sembra ovvio, perché far incontrare questa classe con il pensiero di uno storico che ho sempre stimato non può che essere per loro un valore e un'opportunità.

Ma come? All'inizio pensavo semplicemente di far recitare loro i dialoghi. Poi, osservandoli mentre discutevano tra loro sulle varie tematiche, mi è venuta l'idea del dialogo sul dialogo. Un contesto surreale, che però mi pareva rispondere al meglio alla struttura del libro, il dialogo come struttura stessa del conoscere, e alle opportunità educative per i ragazzi, confrontarsi con me, tra loro e con il libro proposto attivando un loro originale percorso di decostruzione e ricostruzione di conoscenza.

Ho cercato temi su cui stavamo lavorando; la parola, come struttura, contenuto e valore; la scienza che diviene valore umano; la conoscenza che permette all'uomo di evolvere verso se stesso; la cultura che diviene strutturalmente portatrice di pace, in quanto capace di creare la possibilità di un dialogo profondo.

Ho lasciato che si dividessero in quattro gruppi in modo spontaneo; poi ho assegnato delle parti del libro incentrate su uno di questi temi e loro hanno letto, si sono confrontati e hanno scritto dei dialoghi sul dialogo. Ne sono usciti lavoro densi di suggestioni, intensi, originali e capaci di confrontarsi in modo autentico con un testo così concettualmente complesso.

Alla presentazione arrivano emozionatissimi, ma pienamente felici, partecipi e presi dal loro ruolo di attori di se stessi in qualche modo. E il tutto funziona benissimo!

Dopo il progetto, lo spaesamento è forte. Lo sento, lo percepisco subito, specie in qualcuno. Chi per qualche motivo è da subito più dentro a ciò che sto proponendo si sente per certi aspetti un po' svuotato, o forse non del tutto soddisfatto di dover ora rientrare alla normale routine scolastica.

E lo capisco, è difficile anche per me.

È difficile conciliare la scuola che c'è, la scuola di oggi così strutturata, con la tensione verso la conoscenza, con quel viaggio speciale che si ha voglia di fare; le ansie possono venire per tanti motivi, a partire dal voto, con l'ansia dei crediti, siamo in quarta e la maturità appare a tratti come burocratica meta che va tenuta in considerazione; la conseguente, eccessiva paura delle interrogazioni con tutta l'ansia di non essere mai pronti abbastanza; i programmi così intensi il cui apprendimento sembra quasi essere l'unico scopo di tutto questo percorso; il giudizio dei docenti che alla fine sembra concretizzarsi solo in un numero che non vuole essere un giudizio sulle persone ma che inevitabilmente dà valore o umilia a seconda del caso.

Per il primo quadrimestre mi rendo conto che ho un ottimo strumento per disfarmi di quell'ansia; sul registro valuto con un 10 ognuno di loro per la partecipazione e la resa nel progetto. Quel 10 regala voti fantastici alla fine del primo periodo scolastico e loro me ne sono infinitamente grati.

Ripartiamo un po' più tranquilli, ma per le anime più inquiete e infardate nel loro percorso di crescita e di conoscenza non basta. "Prof non mi interessa il voto, io non voglio sentirmi le ali tarpate, voglio

seguire le mie passioni, non voglio essere sempre giudicato per quello che penso”.

Come hanno ragione per certi aspetti, a come tutto questo è lontano, oggi più che mai, dallo spirito di una ‘vera’ scuola! Cerco di capire allora le loro passioni, i loro interessi e li insegno, a dispetto del programma scolastico: decido così che, se lo vorranno, potranno entrare in aula, attraverso le loro parole, cantautori, registi, musicisti e libri che vivono nel loro repertorio di vita quotidiana, ma che i programmi scolastici hanno dimenticato. Loro saranno i prof per condividere il loro mondo con me e i compagni. Qualcuno accoglie la sfida con entusiasmo.

L’avventura è appena iniziata, prof per un giorno sulle loro materie, le loro aspettative sono altissime! Incrocio le dita e vado avanti.

Si naviga a vista, con un’idea in mente, nella scuola e quello che mi pare di dover tenere alto è l’obiettivo di arrivare al dialogo. È per questo motivo che non accolgo la partecipazione alle gare di *debate*, ottimo strumento, ma di fatto arido esercizio retorico. Qui la posta in gioco è molto più alta, perché questi ragazzi mettono se stessi in queste discussioni e la sfida che si sta profilando è quasi un sogno – trovare un’autentica possibilità di comprendere se stessi e l’altro usando la parola, non come tecnica, ma come strumento inscindibile dalla costruzione di un valore sincero.

ErrePi
in medias res

Direttore responsabile
Giovanni Genovesi

Anno LIV, n. 77, Gennaio-Marzo 2020
suppl. online al n. 214 di “Ricerche Pedagogiche”
C. P. 201 – 43100 Parma – E-mail: gng@unife.it

Editoriale: Mamma, li Turchi!, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno:** Karl Marx (1818-1883) e il lavoro educativo, di *G. Genovesi*, p. III – **Ex libris:** Dal tuo stellato soglio, ovvero non è tutt’oro quello che riluce, di *L. Bellatalla*, p. VI – **Res Iconica:** Specchietto per le allodole, di *L. Bellatalla*, p. VIII – **Nugae:** Francesco, un Papa rivoluzionario, di *G. Genovesi*, p. IX – **Parola,** di *G. Genovesi*, Una buona abitudine da recuperare, di *L. Bellatalla*, p. X – **Alfabeticamente annotando:** Promessa e protesta – Scuola e Università: i fanalini di coda nell’Unione Europea – *Unicuique suum*, di *G. Genovesi*, p. XII.

Mamma, li Turchi! – Sembrava, ormai, una residua esclamazione allarmante lanciata più che altro per scherzo, come metafora bonaria. È vero, dall’alto medioevo fino a tutto il XVII secolo, i Turchi infestavano e terrorizzavano i paesi della costa mediterranea e poi del centro Europa. Ma dopo la battaglia navale di Lepanto del 7 ottobre 1571 e di Vienna del 1699, il grido d’allarme non era più stato un avvertimento alla popolazione, costiera e territoriale poi, di prepararsi a difendersi dal terrore turco. Eppure quel grido d’allarme è ritornato di tutta attualità. Le vesti di Selim II e di Mehmet IV sono state, oggi, indossate dal presidente della Repubblica turca Recep Tayyp Erdogan, forse ossessionato dal voler riproporre l’impero turco contro il mondo occidentale europeo. Con la connivenza del presidente degli USA che ha ritirato le truppe dal territorio curdo-siriano, il dittatore Erdogan ha scatenato la guerra contro la popolazione curdo-siriana. Al di là di entrare nel merito per confutare le pseudo-ragioni turche che giustificano la loro guerra come una lotta contro i terroristi curdi, è da notare il deplorevole atteggiamento di Trump, il soggetto più potente, e “amico” di Erdogan, il soggetto mendace e rapace. Entrambi, comunque, con

lo stesso placet di una inconsistente Unione Europea, hanno ripagato il sacrificio curdo per combattere e annientare la furia assassina dei tagliagole dell'ISIS, tradendo in pieno le loro legittime aspettative, compensandoli con un più che probabile massacro, un vero e proprio genocidio. Inoltre, non si possono tacere i danni che una guerra, apparentemente localizzata, ma foriera di riattivare con certezza il terrorismo in tutto il mondo, ha prodotto nell'universo dell'educazione. Esso, indubbiamente, non ha più ragione e possibilità di essere in quei territori in cui la guerra infuria e in quelli in cui ha riattivato le speranze omicide dei tagliagole terroristi. Inoltre, Erdogan, con il voto del parlamento che tiene in pugno, dai primi di gennaio 2020 è entrato in guerra contro Haftar per dare aiuto a Serraje che glielo aveva chiesto. È evidente che il petrolio libico fa molta gola e ben vale una guerra, che si sa come è cominciata ma nessuno sa quando finirà. E la Libia è a troppo poche miglia marine dall'Italia che, peraltro, non ha saputo proteggere neppure i suoi interessi e che non ha fatto nessun passo concreto ed efficace perché la guerra in Libia non si intensificasse. Ma il fatto più grave è che dove c'è la guerra e dove regna la cultura dell'omicidio non ci può essere educazione. In più, focolai di guerra e di assassinio scoraggiano buona parte della popolazione anche dei Paesi che non sono direttamente infettati da simili sciagure ad aver fiducia nell'educazione. In effetti, molti, moltissimi cittadini cominciano sempre più intensamente a pensare che l'educazione, con tutti i suoi contorni – come scuole, amministrazione, insegnanti, politica scolastica, ecc. – non serva più di tanto. Uno Stato, si dice, deve pensare innanzitutto alla sicurezza dei propri cittadini, cui deve dare possibilità di lavoro e esentarli il più possibile dalle tasse. Tutto l'apparato che riguarda l'educazione con tutti i problemi che essa comporta non serve a nulla. Anzi è solo ciarpame, zavorra di cui bisogna quanto prima liberarci. Lo so, si tratta solo di chiacchiere insulse sulle quali non vale la pena spendere neppure una parola. Ma, purtroppo, come si è detto, non sono voci di qualche persona solitaria, ma di milioni di cittadini che trovano rinforzo alle loro perverse e illogiche opinioni sia dal clima di paura e odio che caratterizza sempre più i Paesi occidentali e orientali, portatori storici di alte culture millenarie e dal costante invio nei social di messaggi di violenza e di odio. Non sono eventi questi che passano come acqua sui vetri. Essi lasciano il segno, specie se i messaggi che li animano e li interpretano sono sorretti e ripetuti come un *mantra* da politici che ne fanno il loro credo e che hanno tec-

nici esperti, mezzi sofisticati e, soprattutto, soldi per farli circolare in modo ossessivo. È evidente che il mondo dell'educazione e della scuola, degli insegnanti e della cultura di pace, tutti aspetti che interagiscono insieme, risultano depressi e depauperati, come in un gigantesco circolo vizioso. Le persone che vivono in questo mondo corrono il forte rischio di essere scoraggiate e meno efficienti nel fare il proprio lavoro. Il pericolo maggiore che segue da tutto questo caos sociale frutto di una politica del più forte è l'inevitabile imbarbarimento delle coscienze e della razionalità. Ciò comporta che la ragione è, appunto, quella del più forte ai cui comandi è necessario allinearsi e che, quindi, l'educazione non serve perché non serve a niente sforzarsi a diventare padrone di se stesso. Erdogan *docet*: Mamma, li Turchi! (G. G.)

I CLASSICI DI TURNO

Karl Marx (1818-1883) e il lavoro educativo – Il punto fondamentale del pensiero educativo di Marx è il lavoro. Esso acquista un'indubbia centralità nel discorso educativo che in Marx assume un valore innovativo e con ruoli di tutta modernità. La prospettiva educativa di Marx nasce da una nuova visione della società, contraddistinta dalle condizioni dello sviluppo economico e caratterizzata dallo scontro della lotta di classe. L'educazione ha il ruolo di creare nell'individuo, tramite il lavoro, i presupposti e la coscienza della lotta di classe. Non a caso, il nucleo centrale di una concezione formativa in senso marxiano sta nel percepire l'opera educativa intimamente connessa alle condizioni dello sviluppo economico-sociale. In altri termini la molla decisiva per la formazione dell'uomo è costituita dalla sua stessa attività sociale che trasforma sia l'ambiente sia la coscienza che l'individuo ha dell'ambiente. Questa attività è quanto può essere considerata, come si esprimeva Suchodolski (1967), la "prassi rivoluzionaria" perché le idee nascono dalla realtà concreta. Il lavoro è il nodo stesso dell'educazione, perché il lavoro introduce alla conoscenza della realtà, la approfondisce e la trasforma. E proprio la trasformazione della realtà apre alla conoscenza. A prescindere dai legami che Marx stabilisce con l'economia e la politica, il lavoro è l'attività che fonda, dunque, la conoscenza e non può che essere il fulcro dell'educazione. D'altronde il lavoro produce ricchezza, è ricchezza se chi la produce, ossia l'operaio, non ne è espropriato dal padrone che parcellizza il la-

voro, creando alienazione nel produttore. La scuola si allarga fino a comprendere la fabbrica nelle sue varie articolazioni, mentre la famiglia, distrutta dal capitalismo, non rientra nei luoghi dell'educazione. Il comunismo, particolarmente attraverso i luoghi che hanno il compito di essere scuola, insieme all'abolizione della proprietà privata e alla messa in comune dei mezzi di produzione e dei frutti del lavoro, profila una diversa organizzazione sociale. Ossia ciò che è necessario per permettere al lavoratore di riappropriarsi del suo lavoro espropriatogli dal capitalista e dargli una coscienza di classe secondo la quale la ricchezza di una società è prodotta dai lavoratori. Il processo formativo si svolge secondo il principio che il soggetto umano è frutto di questo stesso processo che è l'interazione di natura, società, economia, politica e storia. L'uomo è, quindi, il risultato di una sapiente costruzione che sa di lavorare con gli elementi sopra ricordati. Insomma, non è la coscienza il *prius* che determina la vita, ma è la vita che determina la coscienza. E la coscienza è saper capire il lavoro nel suo valore e come momento fondante per prendere consapevolezza della lotta di classe. Il problema, in quest'ottica, non è più di agire direttamente sull'uomo ma, dialetticamente, sulle forze che lo "costruiscono" al fine di migliorare le modalità di questa costruzione. Cambiare tali modalità significa cambiare, conseguentemente, anche le idee. In questa prospettiva, nonostante le dichiarazioni di affidarsi all'analisi scientifica per indagare la realtà sociale e proporre cambiamenti, non mancano certo aspetti non solo utopistici, ma addirittura fideistici. L'educazione è il cuore di tutta questa operazione che cerca di liberare il lavoratore dall'espropriazione e dalla parcellizzazione delle fasi che lo portano alla realizzazione del prodotto del suo lavoro, riappropriandosi del *plusvalore* che esso rappresenta per lui e per tutta la società. E questo *plusvalore* è proprio l'intelligenza che il lavoratore ha immesso, in maniera incancellabile, nel suo prodotto. Il comunismo, organizzato e diretto in un primo tempo dallo Stato, dovrà cedere il posto direttivo alla consapevole capacità dei lavoratori di organizzarsi in proprio in modo libero e democratico. Qui il discorso di Marx si colora in pieno di quell'utopia che a parole disprezzava e che lo porta a immaginare una società che si regge senza uno Stato, ma sulla democratica libertà dei lavoratori che producono la ricchezza. Se tutto questo potrà essere il risultato del comunismo è perché quest'ultimo ha fatto della scuola un luogo di eccellenza per l'apprendimento di una cultura politecnica. In effetti, Marx vuole, anche per rimediare

allo sciagurato fenomeno dell'abbandono, una scuola pubblica gratuita e obbligatoria per tutti i ragazzi, con il fine di fare dell'educazione il frutto di una costante interazione tra cultura e produzione materiale. È quanto si evince, sia pure da affermazioni alquanto imprecise, dal *Manifesto del partito comunista* (1848), scritto in collaborazione con Friedrich Engels (1820-1895) con cui scriverà altri saggi, visto che nelle altre opere cenni all'educazione sono molto rari e, tuttavia, quando ci sono, ribadiscono i tre principi che guidino l'educazione: la formazione intellettuale, fisica e politecnica. Tutto è sussunto nella formazione politecnica che consiste nel fornire una teorizzazione dei fondamentali principi scientifici, nel dare un addestramento sull'uso dei principali strumenti di lavoro per impiegare entrambi nei processi produttivi che dovrebbero occupare gli allievi per due ore al giorno fino ai tredici anni, per quattro ore dai tredici ai sedici anni e per sei ore successivamente. Marx si preoccupa che ogni individuo sia indirizzato alla formazione senza rinchiuderlo nella ripetitività della settorializzazione lavorativa. Al soggetto unilaterale Marx propone l'alternativa dell'uomo onnilaterale, affrancandolo dalla *scuola industriale* asservita al capitalismo. La marcata esigenza d'unione d'istruzione e lavoro in vista di una formazione onnilaterale è, come sottolinea Manacorda (1977) "l'elemento più caratteristico della pedagogia marxiana", dato che coglie alla radice il male di tutto lo sviluppo storico dell'economia politica, ossia la divisione tra lavoro intellettuale e lavoro manuale. Pertanto, il perno del pensiero educativo di Marx è il lavoro produttivo. Da collegare sistematicamente a un'istruzione laica, uguale per tutti, tesa a formare l'uomo nuovo, l'uomo onnilaterale, che il socialismo ha il compito di far crescere, lavorando per la sua realizzazione e per il rafforzamento dello stesso socialismo. L'uomo nuovo non opera più costretto dalla necessità, ma in libertà e mentre lavora per la realizzazione di se stesso, il suo lavoro si interseca nei piaceri del suo tempo libero. Indubbiamente l'ottica marxiana contrassegna l'educazione di una marcata politicizzazione, giacché educarsi attraverso la ricerca della propria identità di classe e impiegare tale consapevolezza per un costante impegno nella trasformazione della realtà, è sempre un progetto antropologico che coinvolge tutta la società. Purtroppo la scarsa chiarezza farà restare sempre nella nebbia il concetto di cultura politecnica. Sarà il *punctum dolens* dell'ideale educativo di Marx, che resterà definitivamente accantonato dopo il breve e fallito tentativo del Piano per la scuola del 1918, sia nella stessa Russia sovietica che

avrebbe dovuto favorirne l'applicazione, sia nella società capitalistica che non ne avvertiva nessun bisogno. In entrambe le società, comunista e capitalista, la scuola del lavoro divenne quanto prima una scuola industriale come la chiamava Marx, ossia mezzo dell'industria e biecamente professionalizzante. (G. G.)

EX LIBRIS

Dal tuo stellato soglio, ovvero non è tutt'oro quello che riluce – Franco Pulcini ha quasi 70 anni, è uno dei maggiori esperti italiani della drammaturgia musicale ed ha sempre diviso il suo tempo tra gli studi, l'insegnamento al Conservatorio milanese e la direzione del servizio editoriale della Scala. Dopo studi accademici e serate scaligere, ha deciso di darsi alla letteratura, esordendo nel 2016 con *Delitto alla Scala* (Milano, Salani). Diciamo subito che, nonostante l'abilità nel tratteggiare i personaggi e nel descrivere le varie scene, come giallista, Pulcini lascia a desiderare al punto che, leggendo, morti, furti ed aggressioni passano in secondo piano. Ciò che avvince e convince il lettore è altro ed è appunto quanto mi ha dettato il titolo di questa noterella e quanto può interessare una rivista come la nostra che si occupa di educazione, di scuola e di cultura in senso lato. La storia che Pulcini architetta, in un anno imprecisato, reso verisimile da richiami a fatti e nomi che si sono intrecciati con la storia del massimo teatro lirico italiano e da interessanti *excursus* di storia della musica, richiesti dallo svolgimento delle vicende narrate, ruota intorno al presunto ritrovamento di un manoscritto di Monteverdi. Si tratta dell'*Arianna*, di cui realmente ci è restato solo il noto e giustamente celebrato *Lamento*. Vero o falso che sia, il manoscritto ritrovato, la cui esecuzione dovrebbe aprire la stagione del Teatro nel fatidico 7 dicembre del futuro, sarà causa di funesti avvenimenti fino allo scioglimento finale dell'enigma. Ma non è questo, come ho detto, ciò che conta. Il racconto (di oltre 400 pagine), si rivela una descrizione, tra l'affettuoso e l'ironico, del mondo dei teatri lirici: affettuoso, per quanto attiene la musica, oggetto di rispetto e di amore da parte di chi scrive; ironico, perché, con l'occhio di chi conosce bene questo mondo, Pulcini ne traccia un ritratto spesso impietoso e talora addirittura risibile. In qualche modo è tutta l'alta cultura musicale ad essere nel mirino della sua critica, quella cultura che, per un verso, i melomani idolatrano e

che, per un altro, il mondo del *gossip* e del *business* è riuscito (si vedano i casi di un Pavarotti o della rivalità Callas-Tebaldi o della coppia “terribile” Alagna-Gheorghiu) a trasformare in una sorgente di curiosità e di guadagno. In qualche modo, nel racconto di Pulcini “il re è nudo”. E finalmente, viene da commentare. Pulcini descrive dall’interno l’apparato del teatro musicale, con i suoi tic, le sue manie (talora solo pittoresche), ma soprattutto una voluta aura di sacralità, che di fatto maschera basse trame e giochi di Potere, arrivismo, invidie e, al fondo, perfino, talora, un reale disinteresse per quella cultura che pure si dice di amare e coltivare. È la denuncia, sorridente e irridente, dell’atteggiamento (purtroppo diffuso anche in altri ambiti dell’arte e della ricerca) di una classe intellettuale che fa dell’autoreferenzialità (in aperta contraddizione con i suoi doveri) un marchio e della disponibilità al mondo degli affari una sorta di vanto. Insomma, è la denuncia dolorosa di ciò che gli intellettuali avrebbero potuto e dovuto essere – ossia servitori umili e metodici della cultura, artigiani modesti, consapevoli di essere “nani sulle spalle di giganti” – e di ciò in cui talora si sono trasformati: vanesi e fatui megafoni di strutture e di scopi economici, utilitaristici e pubblicitari. (L. B.)

RES ICONICA

Specchietto per le allodole – Ovvero come i programmi TV siano davvero *trash*: questo potrebbe essere il sottotitolo di queste brevi considerazioni. Devo dire che i reality non mi piacciono: siano fratelli grandi o piccoli, vip, sulle isole o nelle case, trovo in tutti un mix sgradevole di voyeurismo, esibizionismo, finzione, manipolazione e mancanza di decoro. Credo che il peggio del peggio sia *Nudi e Crudi*, in onda dal 2013 negli USA con il titolo ancora più suggestivo di *Naked and Afraid*, ed ora anche disponibile tutti i giorni su un canale italiano. Come informa Wikipedia, “ogni episodio racconta la vita di due esperti di sopravvivenza, un uomo e una donna, che si incontrano per la prima volta e hanno il compito di sopravvivere nudi per un periodo di 21 giorni in un luogo deserto. Dopo essersi incontrati nel luogo assegnato, i partner devono cercare di procurarsi acqua, cibo, riparo e vestiario per sopravvivere all’interno dell’ambiente. I due partecipanti hanno due aiuti: possono portare un oggetto utile con sé, prendendolo dalla bisaccia, e possono contattare i cameramen per avere cure medi-

che, o per comunicare la volontà di arrendersi e tornare a casa. Possono portare con sé anche una telecamera compatta per riprese personali. Partono con un punteggio di abilità ed esperienza che può al termine della trasmissione essere ridimensionato o accresciuto in base ai progressi o ai difetti della loro performance”. Lo spettacolo è a dir poco demenziale: c’è chi lo guarda, convinto di assistere ad una sorta di vera robinsonata e, quindi, di poter osservare un essere umano in condizioni primitive. Di fatto, i due “deficienti” che si prestano sono due furbacchioni, che, resistendo, si portano a casa un bel premio in denaro. E resistere non è così difficile o non sottopone a prove estreme, visto che i due non sono soli: i cameramen che li riprendono sono in condizioni di civilizzazione, hanno medicine, coperte, strumenti e anche viveri. Insomma, si tratta di un gioco a premi e come tale va considerato. E per di più un gioco taroccato, in cui le condizioni fissate sono necessariamente e fin dall’inizio violate per la presenza di altri che sono attrezzati. Mi meraviglio che qualcuno perda tempo a guardare queste trasmissioni, mentre capisco perché – *pecunia non olet* – qualcuno decida di partecipare. In ogni caso, sono nauseata. (L. B.)

NUGAE

Francesco, un Papa rivoluzionario – Ormai se si vuole trovare una parola e un comportamento di sinistra bisogna ascoltare e seguire le parole e le azioni di sua Santità Francesco. I destrorsi, i reazionari più *acharnés* e i gretti sovranisti che sventolano bandiere con scritto “Prima gli Italiani” covano i loro rancori per un papa che non è affatto quello che speravano dovesse essere. Sua Santità, da sempre, predica e esorta all’accoglienza e all’aiuto per trovare il lavoro per chi è accolto, primo dovere di un cristiano; parla contro l’infamia sovranista dei porti chiusi; rimprovera a chiare lettere – bollando lo sciocco intervento al riguardo del cardinale Ruini – chi pronuncia il nome di Dio invano e ne usa a sproposito i simboli (croce, rosario); condanna la pedofilia nel clero e ne permette il processo dalla magistratura civile; accetta, senza nessuna pelosa tolleranza, gay, divorziati e addirittura gli atei nel grande abbraccio della Chiesa: Francesco ha detto che è meglio un ateo che un cristiano ipocrita; ventila il matrimonio per i sacerdoti e l’ingresso al sacerdozio delle donne; condanna la guerra da qualsiasi parte venga e raccomanda il dialogo per comporre i numerosi conflitti

sparsi per tutto il mondo visti come focolai di lotte armate sempre più grandi, fonte di inutili e immonde stragi; rimarca la necessità della pace come il bene maggiore per favorire il lavoro, la riduzione della miseria, l'educazione e la vittoria sulla violenza e l'odio spesso attizzati ad arte per ragioni elettorali per creare il nemico; incita la Chiesa, sulla scia di San Francesco, alla povertà e all'amore per il prossimo e, in particolare, per i più deboli socialmente (bambini, donne, anziani e malati); cerca di controllare il giro pazzo delle finanze vaticane e le spese altrettanto pazze degli alti prelati; e altre sorprese sociali forse verranno, magari sullo *ius soli*, sulla buona morte e sul *finis vitae*; indice un sinodo dei vescovi per parlare apertamente di problemi come quelli accennati. La fronda stormisce in tutta la Chiesa perché non pochi non vedono proprio di buon'occhio – per usare un eufemismo – la svolta che le vuole dare Francesco. Non ho mai visto tanto coraggio sociale e tanta sagacia politica nei papi che l'hanno preceduto dagli anni Venti a oggi. È un papa *sui generis* quello che oggi occupa il seggio di Pietro e che cerca di portare la Chiesa verso il bene ispirato da intelligente bontà. È chiaro che una così vasta *vis transformandi* crea contrasti e nemici. Non è qui il caso di insistere su questo aspetto che ha già alle spalle una rilevante e eccellente bibliografia. Mi limito a ricordare che la CEI (Conferenza Episcopale Italiana) giudica con rabbia il sinodo come un commissariamento per imporre dei *diktat* della cattedra di Pietro. Il papa è l'unico rivoluzionario dei tempi nostri. E questo rifacendosi a un unico Dio per tutti gli esseri viventi con la sapienza secolare di un gesuita che sa vedere e pensare oltre l'*hortus conclusus* dei tabù della Chiesa cattolica romana. (G. G.)

Parola – La parola è lo strumento che dà all'uomo la possibilità di collegare il visibile con l'invisibile, il *fenomeno* con il *noumeno*, ossia l'uso della parola è il fragile e magico ponte che crea il mondo e sa evocarlo. È l'uso della parola che crea il linguaggio, l'entità dinamica, in costante trasformazione che dà significato alla nostra vita e al mondo che la circonda sia fattualmente sia concettualmente. Come annota Andrea Marcolongo “la storia delle parole è... affascinante e in continuo movimento, fin dall'attimo in cui sgorgano dalla loro fonte, ossia dal loro etimo” (*Alla fonte delle parole. 99 parole che ci parlano di noi*, Milano, Mondadori, 2019). Il linguaggio, strumento *princeps* della comunicazione, è il prodotto della capacità di usare la parola, la lingua per esprimersi e per comunicare, anche se, come annota Luca Se-

rianni, “la lingua svolge una serie di funzioni che vanno ben oltre il semplice ruolo di comunicazione... La lingua è tante altre cose: è ciò che dà coscienza individuale a ciascuno di noi, è lo strumento che sedimenta la cultura in cui ci siamo formati” (*Università e formazione plurilingue*, in “Osservatorio Costituzionale”, Associazione Italiana Costituzionasti, aprile 2014). (G. G.)

Una buona abitudine da recuperare – Gli ex-giovani della mia generazione ricordano che uno dei primi atti del passaggio dalla scuola media alla scuola superiore era la consegna, da parte del docente di materie letterarie, di una lista, di solito assai corposa, di letture consigliate (ma, di fatto, obbligate). Era un atto dovuto per segnare il passaggio oltre che di grado scolastico anche di livello culturale: dalle letture destinate all’infanzia, ritenute poco valide (non sempre correttamente, ma questo è un altro discorso) potevamo e dovevamo passare alle letture di notevole spessore culturale, nelle quali si affrontavano discorsi, problemi e situazioni finalmente da adulti. Spesso con i suggerimenti letterari arrivavano anche suggerimenti di orientamento politico, in senso lato, volti all’educazione civile e civica dei giovani alunni. Certo, erano gli anni in cui ancora bruciava il ricordo della dittatura e della guerra e la gioia della riconquistata libertà era viva. Oggi tutto questo sembra appartenere alla preistoria, mentre il Paese galleggia in una palude maleodorante di corruzione e di rigurgiti illiberali, e la scuola ed il lavoro dell’insegnante sono ridotti spesso (se non sempre) ad una sorta di ordinaria amministrazione supervisionata dalle famiglie e, da qualche tempo, anche controllata da una politica vessatoria. Fatto sta che quella preziosa lista di libri consigliati non è più in uso. Eppure, andrebbe ripristinata. Non solo per quanto riguarda le letture di carattere letterario, ma anche e forse soprattutto per quanto riguarda letture di carattere civile, che sono, ahimè, pressoché scomparse anche dalle librerie. Sono libri che hanno alimentato nelle giovani generazioni il sospetto verso posizioni illiberali, il rifiuto delle guerre e la paura per l’omologazione. Con l’eccezione del *Diario di Anna Frank* e di *Se questo è un uomo* di Primo Levi, in genere citati per celebrare il rituale (purtroppo sempre più formale) della “giornata della memoria”, oggi è difficile trovare, e cito solo alcuni esempi, *Le poesie dei ragazzi di Terezin*; *Le ultime lettere da Stalingrado* (un documento interessante dell’aberrazione e della volontà di potenza hitleriane, molto toccante per la condizione di giovani e meno giovani

mandati al macello appunto da quella aberrazione); *Se questo è un uomo* di Albe Steiner e Piero Caleffi (una raccolta di immagini dai lager) o *Si fa presto a dire fame*, di Piero Caleffi, che racconta la sua esperienza di internato in un lager, dall'arresto alla liberazione, per non dire delle lettere dei condannati a morte della resistenza italiana ed europea. Infine, vorrei segnalare – io stessa l'ho fortuitamente scoperto, perché non è più stato pubblicato dopo la prima edizione del 1945 – un altro libro autobiografico, quello di Willy Dias, *Posto di sfollamento*, in cui la scrittrice triestina, nota come fortunata autrice di romanzi rosa, descrive il periodo di guerra nelle montagne liguri, al riparo dei bombardamenti, con un insospettato ed insospettabile realismo e molto disincanto politico. Sono, questi, dei veri e propri *desaparecidos*, per i quali bisognerebbe istituire una sorta di taglia: un premio a quell'editore che decidesse di re-immetterli sul mercato. Ma cosa sperare, se guardiamo a come è stata trattata in Parlamento Liliana Segre? Quanti avranno letto il suo interessante racconto *Fino a quando la mia stella brillerà* o il breve ed intenso racconto illustrato di Irène Cohen-Janka, *L'ultimo viaggio: il dottor Korczack e i suoi bambini*, uscito solo nel 2015? Più che agli editori, queste riflessioni si rivolgono agli insegnanti, non come un “grido di dolore”, ma come “chiamata alle armi” dell'intelligenza e dell'educazione. Infatti, contrastare la tendenza dei nostri giovani a non leggere o a leggere solo *fantasy* significa anche e contemporaneamente contrastare il disinteresse per il presente, l'abitudine a pensare alla Storia come ad un videogame, in cui templari e folletti, maghi e cospiratori si mescolano in una dimensione senza spessore e senza riferimenti. E, dunque, significa anche contrastare la superficialità, la tendenza a semplificare, la disponibilità a cancellare il passato per giustificare una sorta di eterno ritorno di miti, di eroi e di superuomini, di cui, sinceramente, l'umano consorzio non ha davvero bisogno, specialmente dopo averne dovuti sopportare alcuni per decenni ed aver passato altrettanto, se non più tempo, a guarire dalle ferite che tali personaggi hanno inflitto all'umanità. (L.B.)

ALFABETICAMENTE ANNOTANDO

Promessa e protesta – Il ministro dell'istruzione Lorenzo Fioramonti si è dimesso negli ultimi giorni del dicembre scorso, mantenendo la promessa fatta a settembre: o tre miliardi per la scuola e l'Università o

mi dimetto. La manovra finanziaria ne ha trovato solo uno e qualche centinaio di milioni di euro. E allora, ecco le dimissioni di Fioramonti. Mantenere una promessa è sempre un bene sia perché *promissio viri boni est obligatio* (Orazio) sia perché è una chiara protesta contro l'inveterato costume dei nostri governi di accorgersi della scuola e dell'Università solo se c'è da togliere dei soldi e mai per aggiungerne. Che la scuola sia da sempre la cenerentola delle nostre istituzioni tutti lo sanno, ma nessun politico governativo, se l'ha detto, mai ha accompagnato le parole con un atto provocatorio e coraggioso: Fioramonti l'ha fatto!

Scuola e Università: i fanalini di coda nell'UE – Lo Stato per le due istituzioni, nel 2019, ha stanziato ca. 62 mrd di euro, pari al 3,6% del PIL. Così, l'Italia è scesa all'ultimo posto degli Stati UE. Facendo il rapporto con la Francia (128 mrd ca.) e il Regno Unito (110 mrd ca.), gli Stati a noi più vicini per abitanti, l'Italia per mettersi al loro pari dovrebbe spendere (dalla materna all'università) almeno 56 mrd ca. in più, vale a dire 50 mrd per la scuola dell'infanzia e la primaria, 50 mrd per la secondaria e 18 mrd per l'Università. Sarebbe il minimo necessario per raggiungere un livello accettabile per dimostrare che siamo un Paese che considera la Scuola e l'Università come un tesoro da proteggere e garanzia del rispetto dei diritti civili e della libertà.

Unicuique suum – Le dimissioni del ministro dell'Istruzione Fioramonti ha portato alla sua sostituzione con l'on. M5S Lucia Azzolina e all'istituzione del ministero dell'Università, guidato dal rettore della Federico II Gaetano Manfredi, area Pd. Era ora di tornare ai “santi vecchi”. Scuola e Università due ministeri: *unicuique suum*. Sono diversi i problemi e l'organizzazione, dal modo di reclutare il personale docente a quello di strutturare gli organi elettivi, a cominciare dal rettore, al modo di fare ricerca e di fare lezione. Credo che la scelta sia proficua e per la Scuola e l'Università. Ma destinata a fallire se dovessero mancare la capacità politica dirigenziale e i finanziamenti.

A questo numero, oltre al Direttore e ad altri componenti della redazione della Rivista, hanno collaborato:

Fabio Bocci, professore ordinario all'Università di Roma Tre, si occupa di tematiche inerenti la Pedagogia Speciale. È socio fondatore e componente del Direttivo della SIPeS, socio della SIPED, della SIRD e del MED. È socio fondatore del VisualFest che attualmente presiede, dirige (con Massimiliano Fiorucci) la Collana Pedagogia e Scienze dell'Educazione (presso Le Lettere di Firenze). Tra i suoi recenti lavori: *Didattica inclusiva nella scuola primaria*, Firenze, Giunti Edu, 2017.

Gianmarco Bonavolontà, dottore di ricerca in *Teoria e Ricerca Educativa e Sociale*, lavora come tecnico nell' area ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Roma Tre. Si occupa dei Massive Open Online Courses come strumenti di democratizzazione del sapere e dell'utilizzo dell'intelligenza artificiale in campo educativo. È socio fondatore e componente del comitato scientifico del VisualFest e di eduIA. Di recente ha pubblicato vari articoli collaborativi tra cui: M. Mezzini, G. Bonavolontà, F. Agrusti, *Utilizzo delle reti neurali convolutive per la predizione dell'abbandono universitario. Una ricerca quantitativa sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre"*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 2, 2019.

Davide Capperucci, professore associato, insegna *Teorie e metodi di progettazione e valutazione scolastica e Pedagogia sperimentale* all'Università di Firenze. I suoi ambiti di ricerca riguardano la progettazione curricolare, la valutazione degli apprendimenti e delle scuole, le metodologie di ricerca in educazione, la formazione degli insegnanti e dei dirigenti scolastici. Tra le sue pubblicazioni: *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale*, (con M. Piccioli), Milano, FrancoAngeli, 2015; *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria* (con G. Franceschini, E. Guerin, G. Perticone), Milano, FrancoAngeli, 2016.

Matteo Cornacchia, professore aggregato di *Educazione degli adulti* all'Università di Trieste, è coordinatore del Corso di Studi in Scienze dell'educazione. Le sue ricerche più recenti riguardano prevalentemente i cambiamenti della condizione adulta, l'impiego dei saperi umanistici nei contesti aziendali e l'apprendimento intergenerazionale. Tra i suoi lavori: *Le humanities in azienda. Per una via umanistica alla formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2018; con S. Tramma, a cura di, *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Roma, Carocci, 2019; con G. Chianese e E. Mar-driz, *Generation in interaction: a model for an intergenerational learning centre*, con in "Pedagogia Oggi", XVII, 2, 2019.

Giusy Denaro, socia del CIRSE, collabora con Antonia Criscenti e Stefano Lentini ad progetto PRIN, finanziato dal MIUR per il triennio 2017-2020, su “*Istruzione e sviluppo nel sud Italia dall’ Unità all’ età giolittiana (1861-1914)*”.

Alessandro Genovesi, nato a Pisa, vive a Milano e lavora da ormai vent’anni nell’ ambito dello sviluppo dei formati televisivi. Di recente ha curato la realizzazione di alcune serie documentarie: *Barrio Milano – ascesa e crollo delle gang latine americane* scritto con Lirio Abbate, vicedirettore de “L’ Espresso” (Sky Atlantic); *Genova: il giorno più lungo*, sul crollo del Ponte Morandi; *Spaccio Capitale*, inchiesta sulla piazza di spaccio di Tor Bella Monaca (Nove). Da sempre si occupa e scrive di cinema.

Barbara Gross, ricercatrice presso la Libera Università di Bolzano, ha svolto e svolge in particolare ricerche sul multilinguismo ed è responsabile del progetto “ProHLE, Cultura-Educazione-Lingua, Professionalizzazione degli insegnanti della lingua di provenienza: casi di studio delle scuole primarie e secondarie dell’Alto Adige”. Ha vinto il Premio SPES del 2019 nella sezione “Tesi di dottorato”. Tra i suoi lavori: *Further Language Learning in Linguistic and Cultural Diverse Contexts: A Mixed Methods Research in a European Border Region*, New York, Routledge, 2019.

Edwin Keiner, già professore ordinario nella Libera Università di Bolzano, è membro della SPECIES e ha svolto e svolge ricerche su temi di epistemologia pedagogica e sui rapporti tra etica, politica e educazione. Tra i suoi lavori recenti: *Rigour*, *‘ Discipline’ and the ‘ Systematic’ – Semantic Ambiguity and Conceptual Divergence in the Construction of Educational Research Identities*, in “European Educational Research Journal”, 2019 e in collaborazione con Karin Karlic, *Dynamising the Dynamics of Funding and Investment Conditions: Coaching Emerging Researchers for Publishing in Intercultural Settings*, in P. Smeyers & M. Depaepe (Eds.), *Educational Research: Ethics, Social Justice, and Funding Dynamics*, Cham, Switzerland, Springer, 2018.

Concetta La Rocca è professoressa associata presso l’Università di Roma Tre. Tra le sue pubblicazioni: con Capobianco R., *ePortfolio: l’utilizzo delle nuove tecnologie per favorire processi di apprendimento autodiretti*, 2019; *Formazione Lavoro Persona*; *Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita. Una pagina di ePortfolio*, in “Ricerche Pedagogiche”, 2018; con V. Biasi, *Autovalutazione dei nidi e delle scuole dell’infanzia del comune di Roma*, in “Giornale Italiano Della Ricerca Educativa”, 2018.

Claudia Secci è ricercatrice confermata nel settore M-PED/01, *Pedagogia generale e sociale*, all'Università di Cagliari. Tra le pubblicazioni: *La politica come tema e dimensione dell'educazione degli adulti. Gramsci, Capolini, Freire*, Napoli, Liguori, 2012; *Il concetto di trasformazione nell'educazione in età adulta: la prospettiva di Jack Mezirow*, in "Ricerche Pedagogiche", 192/193, 2014; *Freire filosofo e traduttore di approcci filosofici*, in P. Ellerani, D. Ria (a cura di), *Paulo Freire pedagogo di comunità: libertà e democrazia in divenire*, Lecce, 2017.

Massimiliano Smeriglio, deputato europeo, è stato docente di *Organizzazione aziendale* presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre. Ha pubblicato: con N. Patrizi, *Apprendimento permanente e professionale: le potenzialità della formazione a distanza*, Roma, RomaTRE Press, 2019; *L'impresa sociale, l'anima e le forme. Cooperazione, empowerment, territorio*, Roma, Anicia, 2019 (ristampa); *Impresa sociale ed empowerment territoriale per la formazione ed il lavoro*, in "ECPS Journal", 17, 2018.

Gabriella Tassone è cultore della materia di *Organizzazione didattica e processi valutativi*, presso il corso di laurea "Educatori dei Nidi e dei Servizi per l'Infanzia", Università di Roma Tre. È stata Funzionario Educativo nel Coordinamento Educativo Centrale del Comune di Roma, responsabile della Programmazione pedagogica e organizzazione dei servizi. Ha pubblicato: *La Formazione in Cifre*, Roma Capitale, 2013; *Il Coordinamento Educativo ed Esplora: il museo dei bambini di Roma*, entrambi in "Bambini a Roma", Junior, 2002.

SOMMARIO

Anno LIV, n. 214,
Gennaio – marzo 2020

Articoli

- *La scuola, un tesoro da salvare: è il primo dovere di uno Stato di diritto*, di Giovanni Genovesi 5
- *Intercultural Education and Educational Research in a Globalizing World: Historical Developments and Contemporary Challenges*, di Barbara Gross, Edwin Keiner 27
- *Tecnologia e diversità nelle rappresentazioni mediatiche. Un'analisi di due prodotti seriali per la televisione*, di Fabio Bocci, Gianmarco Bonavolontà 57
- *Formare le competenze trasversali degli educatori socio-pedagogici: il ruolo dell'università*, di Matteo Cornacchia 69
- *Educazione permanente nella società aperta: istanze e provocazioni per l'Educazione degli adulti (quasi cinquant'anni dopo)*, di Elena Marescotti 85
- *Alle origini dell'educazione permanente in Italia: il maestro "inattuale" Mario Mencarelli*, di Claudia Secci 105
- *Strumenti per valutare l'apprendere ad apprendere: un percorso di ricerca-formazione realizzato con gli insegnanti del primo ciclo*, di Davide Capperucci 121
- *Il Nido nel sistema integrato "zerosei": le caratteristiche professionali emergenti*, di Concetta La Rocca, Massimiliano Smeriglio, Gabriella Tassone 145

Note

- *L'educazione tra etica e "felicità": breve nota a partire dalla lezione aristotelica*, di Giusy Denaro 171
- *C'era una volta... Fellini: il ruolo della scuola*, di Alessandro Genovesi 181

Rubriche

- *Diario di scuola (III)*, di Alessandra Avanzini 189

ErrePi - Suppl. n. 77 di "Ricerche Pedagogiche"

I-XII

I Collaboratori

211